



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**EQUIDAD VERSUS MÉRITO EN LA UNIVERSIDAD:
LAS POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN BRASIL**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES,
CAMPO DISCIPLINARIO EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:
MARION WHITNEY LLOYD

Tutor principal:
Dr. Imanol Ordorika Sacristán (IIE-UNAM)

Comité tutor:
Dr. Humberto Muñoz García (IIS-UNAM)
Dr. Roberto Ángel Rodríguez Gómez-Guerra (IIS-UNAM)

Lectores:
Dr. Roberto Castro Pérez (CRIM-UNAM)
Dr. Manuel Gil Antón (CES-Colegio de México)

Ciudad Universitaria, Cd.Mx., enero 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Aitana, por tu sonrisa, tu alegría, y tu fé en la bondad de los seres humanos. Eres lo mejor que me ha dado la vida.

Para mis papás y mis hermanos, por su visión siempre crítica y su pasión por la justicia.

Y para Ángel, por tu apoyo incondicional.

“... la torre de marfil tiene su propio horror: el egoísmo terrible de la exclusión” (Graham Greene, *The lawless roads*, p. 27. 1939).

“El campus es un espejo que distorsiona la imagen de la sociedad, o, dicho de otra manera, el campus, como un agente social activo, agudiza las distorsiones existentes en la sociedad”. (Dilvo Ristoff, *O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação*, p. 731. 2014).

“Los que hoy están en contra de las cuotas, hace siglos han sido insensibles a la tragedia de un país que condena a docenas de millones de personas al hambre y la miseria. No defendieron en el pasado la revolución que era necesaria para que las cuotas hoy fueran innecesarias. Y los que celebran las cuotas como el gran mérito de un gobierno son insensibles a la tragedia de un país que condena parte considerable de sus familias a la necesidad de pedir ayuda. Se contentan con las cuotas, sin defender la revolución que permitiría abolir la necesidad de ellas”. (Cristovam Buarque, *Solução definitiva. O Globo*, p. 7. 2008.)

Agradecimientos

Ninguna tesis doctoral se hace sin el apoyo académico, moral y logístico de muchas personas comprometidas. En mi caso, tuve la gran fortuna de contar con un comité tutor y con sinodales del más alto nivel académico, quienes también son amigos entrañables. A su vez, me beneficié de los comentarios y apoyos de muchos académicos en México y Brasil, de mis compañeros del doctorado, de amigos y, por supuesto, de mi familia.

Comienzo por el lado mexicano. Sin duda, esta tesis no existiría sin el apoyo del Dr. Imanol Ordorika Sacristán, mi tutor principal, mentor, y jefe en la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM. Fue él quien me inspiró hace seis años a dar el giro del periodismo hacia la academia, y después me abrió puertas invaluable en el mundo de la educación superior. También me alentó a emprender el doctorado, y a lo largo del camino, me proporcionó de la forma más generosa de los tres tipos de ayuda (incluyendo dejándome desaparecer un mes a Brasil para realizar mi trabajo de campo).

A su vez, estoy muy agradecida con el Dr. Roberto Rodríguez Gómez, también jefe y miembro de mi comité doctoral, por su análisis siempre conciso y acertado, su inspiración intelectual y las innumerables pláticas sobre los temas que nos apasionan a los dos. Al Dr. Humberto Muñoz García, el tercer miembro de mi comité, le debo el rigor teórico de la tesis. También, le agradezco enormemente su solidaridad y el haber compartido sus extensos conocimientos y contactos con el mundo de la educación superior, en México y en Brasil.

La parte cualitativa de esta tesis no hubiera sido posible sin los profundos conocimientos, el compromiso y la pasión contagiosa del Dr. Roberto Castro Pérez. A través de los tres semestres del Seminario de Investigación que tuve la fortuna de cursar con él, me proporcionó las herramientas metodológicas y teóricas para realizar mi trabajo de campo.

Después, aceptó fungir como lector de la tesis. A su vez, el Dr. Manuel Gil Antón me abrió un espacio en su maravilloso curso de sociología de la educación superior en el Colegio de México, en donde se germinaron muchas de las ideas teóricas y prácticas de mi trabajo. Después, me hizo el honor de fungir como lector del producto final.

Otros académicos cuyo apoyo fue fundamental para el desarrollo teórico de la tesis son el Dr. Emilio Blanco y el Dr. Marco Estrada Saavedra, quienes también me recibieron en sus cursos en el Colmex. El primero, experto en temas de desigualdad educativa, me proporcionó un análisis envidiable de un tema que formaría parte central de esta tesis. El segundo, llenó algunos de los muchos huecos en mi formación teórica, al hacer accesibles algunos de las teorías sociológicas más complejas.

Quisiera agradecer de forma muy particular a todos mis colegas del Seminario de Educación Superior de la UNAM, cuyos debates y presentaciones a lo largo de los últimos cinco años han sido una fuente de conocimiento y reflexión inigualable sobre la materia. En especial, estoy en deuda con el Dr. Mario Rueda por su amistad y por sus consejos académicos y prácticos en los momentos más difíciles de la tesis. Las sugerencias metodológicas y teóricas de la Dra. Susana Salord, especialista apasionada de Bourdieu, también me fueron muy útiles. A su vez, estoy muy agradecida con el Maestro Jorge Martínez Stack por haberme incluido en innumerables proyectos y viajes internacionales, y por su amistad y apoyo constante. De igual forma, les debo mucho a dos miembros internacionales del Seminario, el Dr. Brian Pusser y el Dr. Jussi Välimaa, por sus sabios consejos, su ejemplo y su amistad a lo largo del proceso.

Además de mis colegas en México, conté con el apoyo de dos académicos brasileños, sin cuya enorme generosidad y experiencia hubiera sido imposible la realización de esta tesis. El primero es el Dr. Marcelo Knobel, amigo, renombrado físico brasileño y ex vice-rector de

la Universidad Estatal de Campinas. En 2013, él me invitó a un congreso en la Unicamp sobre la equidad en la educación superior, en donde tomó forma el proyecto inicial de la tesis. Después, me abrió las puertas de la universidad (tanto literal como figurativamente) para que pudiera realizar mi trabajo de campo en la institución, incluyendo gestionando mi visa, consiguiéndome dónde vivir, y conectándome con los personajes más relevantes relacionados con el tema. (Eso, sin hablar de las maravillosas comidas y caipiriñas).

A su vez, estoy enormemente agradecida con la Dra. Ana María Carneiro, investigadora del Núcleo de Estudios de Políticas Públicas de la Unicamp, por el apoyo académico y logístico descomunal durante mi mes en Campinas, y por su buen humor, compañía y amistad. Aparte de compartir su oficina (y su coche), me proporcionó casi todos los contactos y datos necesarios para realizar mi trabajo de campo, incluyendo el acceso a su vasta red de estudiantes, todo después de apenas conocerme. No fue cosa menor.

Desde luego, quisiera agradecer de forma particular a los dos rectores de la Unicamp, el Dr. Fernando Costa (anterior) y el Dr. Tadeu Jorge (actual), y a todos los entrevistados de la Unicamp y la preparatoria pública de Campinas. No sólo dieron su tiempo, sino que compartieron su visión sobre temas sensibles, controvertidos y, a menudo, altamente personales.

También estoy en deuda con los siguientes académicos brasileños por compartir sus vastos conocimientos sobre el sistema de educación superior de su país y sobre la acción afirmativa en particular: el Dr. João Feres Júnior, el Dr. João dos Reis Silva Júnior, y el Dr. Hélió Trindade.

En la parte logística de la tesis, conté con el apoyo invaluable de dos profesoras brasileñas, Ana Luísa Guimarães y Carolina Alvim, quienes realizaron las transcripciones de la mayoría de las entrevistas en portugués. Me ahorraron semanas de trabajo, a la vez que me

animaron con su entusiasmo sobre los discursos de los entrevistados. A su vez, le debo un agradecimiento especial a mi amiga Verónica Torres por la excelente y veloz corrección de estilo de la tesis.

También estoy en deuda con todos los amigos del doctorado, y en particular, con mis compañeros del Seminario de Investigación del Dr. Castro, cuyos comentarios y compañía hicieron tan rico el proceso. Fue un enorme placer.

Por último, a mi familia, por su entusiasmo, su aguante y su apoyo constante a este proyecto a lo largo de los últimos cuatro años: Gracias, gracias, gracias.

Índice

| | |
|--|-------|
| Agradecimientos | vii |
| Índice..... | xi |
| Lista de siglas | xv |
| Lista de tablas y figuras..... | xviii |
| Prólogo | xix |
| Capítulo 1: Entre la excelencia y la equidad | 1 |
| 1.1 Introducción | 1 |
| 1.2 Definición del proyecto de investigación | 7 |
| 1.3 Contextualizando el problema | 10 |
| 1.4 El estudio de caso | 16 |
| 1.5 Metodología | 20 |
| <i>1.5.1 La revisión bibliográfica</i> | 23 |
| <i>1.5.2 El trabajo de campo</i> | 25 |
| 1.6 El enfoque teórico | 28 |
| 1.7 Las hipótesis de trabajo | 29 |
| 1.8 Consideraciones finales | 30 |
| Capítulo 2: La educación superior como campo de disputa..... | 32 |
| 2.1. Introducción | 32 |
| 2.2. La acción afirmativa como política pública | 34 |
| 2.3 El debate en el mundo | 38 |
| 2.4 Raza y el racismo en Brasil | 40 |
| 2.5 El concepto del mérito | 44 |
| 2.6 El abordaje teórico | 48 |
| <i>2.6.1 La universidad como institución política del Estado</i> | 48 |
| <i>2.6.2 La Teoría Crítica de la Raza</i> | 52 |
| <i>2.6.3 Teoría de los campos</i> | 56 |
| 2.7 Consideraciones finales | 62 |
| Capítulo 3. Políticas de acción afirmativa en el mundo | 64 |
| 3.1. Introducción | 64 |
| 3.2. Las ex colonias inglesas | 65 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.1 <i>La India</i> | 65 |
| 3.2.2. <i>Malasia</i> | 68 |
| 3.2.3 <i>Sudáfrica</i> | 70 |
| 3.3 América Latina | 73 |
| 3.3.1 <i>Colombia</i> | 76 |
| 3.3.2. <i>Ecuador</i> | 77 |
| 3.4 Estados Unidos | 80 |
| 3.4.1 <i>Los retrocesos</i> | 87 |
| 3.4.2 <i>El impacto de las políticas</i> | 92 |
| 3.5 Consideraciones finales | 96 |
| Capítulo 4: La educación superior brasileña (1808-2014). Elitismo, expansión, e inclusión | 98 |
| 4.1 Introducción | 98 |
| 4.2 Breve historia de la educación superior brasileña | 100 |
| 4.1.1 <i>El periodo monárquico (1808-1889) y el nacimiento del sistema terciario</i> | 102 |
| 4.1.2 <i>La Primera República (1889-1930) y la primera universidad</i> | 104 |
| 4.1.3 <i>La Era Vargas (1930-45, 1951-54) y la cristalización del modelo universitario</i> | 106 |
| 4.1.4 <i>El régimen militar y la reforma de educación superior (1964-1985)</i> | 112 |
| 4.1.5 <i>La década de los 80, redemocratización y crisis</i> | 117 |
| 4.1.6 <i>El periodo Cardoso, evaluación y expansión del sistema (1995-2002)</i> | 120 |
| 4.1.7 <i>El periodo Lula and Dilma y el auge de la acción afirmativa (2003-2016)</i> | 125 |
| 4.3 El sistema brasileño de educación superior a 2014 | 133 |
| 4.4 Consideraciones finales | 135 |
| Capítulo 5: El saldo de las políticas de acción afirmativa en Brasil | 138 |
| 5.1 Introducción | 138 |
| 5.2 Los cambios demográficos y la diversidad | 140 |
| 5.2.1 <i>La perspectiva nacional</i> | 140 |
| 5.2.1 <i>El panorama desde las instituciones</i> | 143 |
| 5.3 El rendimiento escolar de los cotistas | 146 |
| 5.4 Las percepciones de las cuotas (nivel macro) | 154 |
| 5.5 Las percepciones y experiencias de los actores (nivel micro) | 157 |
| 5.5.1 <i>Las experiencias de las IES públicas</i> | 157 |
| 5.5.2 <i>Las experiencias de las IES privadas</i> | 162 |
| 5.6 Temas de investigación futura | 169 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 6: El caso de la Universidad Estatal de Campinas..... | 171 |
| 6.1 Introducción | 171 |
| 6.2 Breve historia de la Unicamp | 173 |
| 6.2.1 <i>El “Napoleãozinho”</i> | 173 |
| 6.2.2 <i>El largo rectorado de Vaz (1966-1978)</i> | 177 |
| 6.2.3 <i>Crisis y consolidación de la universidad</i> | 180 |
| 6.3 La Unicamp hoy: Una radiografía institucional | 183 |
| 6.4 Inicio de las políticas de acción afirmativa en la Unicamp | 187 |
| 6.4.1 <i>El Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social (PAAIS)</i> | 187 |
| 6.5 El Programa de Formación Interdisciplinar Superior (ProFIS) | 190 |
| 6.5.1 <i>La justificación del programa</i> | 192 |
| 6.5.2 <i>Cabildeo y recepción del programa en la Unicamp</i> | 195 |
| 6.5.3 <i>El debate en São Paulo</i> | 197 |
| 6.5.4 <i>El impacto de ProFIS en los destinatarios</i> | 197 |
| 6.5.5 <i>Cambios en el ProFIS</i> | 203 |
| 6.5.6 <i>Intento de replicar el ProFIS a nivel estatal</i> | 204 |
| 6.6 El Frente Pro-Cotas | 206 |
| 6.7 Consideraciones finales | 208 |
| Capítulo 7: Inclusión y mérito en la Unicamp. La visión de los actores..... | 211 |
| 7.1 Introducción | 211 |
| 7.2 El debate sobre la acción afirmativa | 213 |
| 7.2.1 <i>Inclusión con mérito</i> | 213 |
| 7.2.2 <i>En pro de las cuotas</i> | 218 |
| 7.2.3 <i>El mérito: ¿verdad o mito?</i> | 220 |
| 7.3 El campo de la universidad de élite académica | 222 |
| 7.3.1 <i>El papel de la Unicamp</i> | 222 |
| 7.3.2 <i>Los estándares académicos</i> | 225 |
| 7.3.3 <i>Ser de élite</i> | 226 |
| 7.4 El factor político | 230 |
| 7.4.1 <i>Política y políticas universitarias</i> | 232 |
| 7.4.2 <i>La política como negociación</i> | 235 |
| 7.5 Inclusión y pertinencia | 236 |
| 7.6 Los factores de la exclusión | 238 |

| | |
|---|-----|
| 7.6.1 <i>Los problemas económicos</i> | 239 |
| 7.6.2 <i>La “autoexclusión”</i> | 240 |
| 7.6.3 <i>Las “deficiencias” académicas</i> | 241 |
| 7.6.4 <i>El capital cultural</i> | 242 |
| 7.6.5 <i>Discriminación y prejuicio</i> | 244 |
| 7.7 Raza y racismo | 246 |
| 7.7.1 <i>La carga del negro</i> | 249 |
| 7.8 Las vivencias del ProFIS | 251 |
| 7.9 Las estrategias de superación | 257 |
| 7.10 Los actores en acción | 260 |
| 7.10.1 <i>El ambiente del aula</i> | 260 |
| 7.10.2 <i>La lucha por las becas</i> | 262 |
| 7.10.3 <i>El Frente Pro-Cotas</i> | 263 |
| 7.10.4 <i>Una preparatoria en la periferia</i> | 266 |
| 7.11 Consideraciones finales | 269 |
| Conclusiones | 271 |
| Referencias:..... | 281 |
| Anexos..... | 308 |
| Anexo 1. Lista de Entrevistas..... | 309 |
| Anexo 2. Guía de entrevistas..... | 311 |
| Anexo 3. Termo de Consentimiento Livre e Esclarecido..... | 315 |

Lista de siglas

AA: Acción afirmativa:

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CAPES: Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior

CEFET: Centro Federal de Educación Tecnológica

CNPq: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico

Comvest: Comisión Permanente para los Vestibulares de la Unicamp

COTIL: Colegio Técnico de Limeira

COTUCA: Colegio Técnico de Campinas

CRT: Teoría Crítica de la Raza

CyT: Ciencia y tecnología

Enade: Examen Nacional del Desempeño de los Estudiantes

Enem: Examen Nacional de Enseñanza Media-Superior

FAPESP: Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo

FIES: Fondo de Financiamiento al Estudio de Educación Superior

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FMI: Fondo Monetario Internacional

GEMAA: Grupo de Estudios Multidisciplinarias de Acción Afirmativa

IBGE: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

IES: Instituciones de educación superior

INEP: Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativos Anísio Teixeira

ISI: Thomson Reuters Web of Science

LDB: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

NEPP: Núcleo de Estudios de Políticas Públicas

OBCs: Other Backward Classes (Otras Clases Atrasadas)

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONG: Organización No Gubernamental

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PAAIS: el Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social

PIB: Producto interno bruto

PIMESP: Programa de Inclusión con Mérito en la Educación Superior Pública Paulista

Pnaes: Plan Nacional de Asistencia Estudiantil

PPI: Preto, pardo e indígena

ProFIS: Programa Interdisciplinar de Estudios Superiores

ProUni: Programa Universidad para Todos

PT: Partido del Trabajo

PUC-Rio: Universidad Pontificia Católica de Rio

Reuni: Programa de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales

SAT: Scholastic Aptitude Test (Prueba de Aptitud Escolar)

SCs: Scheduled Castes (Castas Designadas)

SEPPIR: Secretaría de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial

SESu: Secretaría de Educación Superior

SISU: Sistema de Selección Unificada

STs: Scheduled Tribes (Tribunos Designados)

THE: Ranking *Times Higher Education*

UCB: Universidad Castelo Branco

UERJ: .Universidad del Estado de Río de Janeiro

UFBA: Universidad Federal de Bahía

UFMG: Universidad Federal de Minas Gerais

UnB: Universidad de Brasilia

UNE: Unión Nacional de Estudiantes

UNESP: Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Unicamp: Universidad Estatal de Campinas

USAID: Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos

USP: Universidad de São Paulo

Lista de tablas y figuras

Tabla 1. Matrícula por sector (1933-1980)

Figura 1. Matrícula por sector (1980-2002)

Figura 2. Matrícula presencial por sector (1980-2010)

Figura 3. Matrícula por sector y modalidad (1980-2013)

Tabla 2. Radiografía del sistema de educación superior brasileña (2014)

Tabla 3. Principales hallazgos de los estudios de la acción afirmativa en Brasil

Tabla 4. Características Institucionales de la Unicamp (2014)

Tabla 5. Perfil de estudiantes, según su forma de entrar a la Unicamp

Figura 4. Mapa de la Ciudad Universitaria “Zeferino Vaz”

Prólogo

Mi interés en el tema de esta tesis comenzó en 2004, cuando el periódico *The Chronicle of Higher Education* me mandó a Brasil para escribir sobre las primeras políticas de *acción afirmativa* (también llamadas *compensatorias* o de *discriminación positiva*) en la educación superior del país. La Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) llevaba un año de haber aplicado el primer sistema de cuotas para los egresados de escuelas públicas y afrobrasileños, entre otros grupos históricamente subrepresentados en las universidades de mayor nivel. Las políticas buscaron romper con la historia excluyente de las universidades públicas, que hasta ese entonces, habían sido bastión de la élite blanca. Pero el camino aún estaba incierto, debido a las fuertes resistencias de grupos políticos y de estudiantes blancos, que llevarían su batalla en contra de las políticas hasta el máximo tribunal del país.

Me encontré con una universidad en medio de una batalla campal por la hegemonía cultural, política y económica del país, y los conflictos salieron a flor de piel. Los destinatarios de las políticas tuvieron que hacer frente a los insultos y la discriminación por parte de otros estudiantes (en su mayoría blancos) así como profesores, quienes resintieron lo que vieron como una intromisión en un espacio casi sagrado. Sin embargo, en los próximos años, cientos de universidades seguirían el ejemplo de la universidad de Río, en lo que se volvería un gran experimento nacional con la inclusión social.

Yo seguí esa evolución, primero como corresponsal de *The Chronicle* y de otros periódicos estadounidenses y después, como columnista para *Campus Milenio* e investigadora de temas de educación superior en la Universidad Nacional Autónoma de México. Conforme avanzaban las políticas—y el debate en torno a ellas—surgía la inquietud de indagar con mayor profundidad sobre el impacto y recepción de las mismas en un contexto

de profundas desigualdades, tanto socioeconómicas como raciales. ¿Por qué Brasil, un país que nunca adoptó medidas de segregación racial, se veía con la necesidad de adoptar cuotas raciales? ¿Cómo se determinaría quién era negro en un país con tal mezcla de razas? ¿Cómo serían recibidas las políticas? ¿Cómo les iría a los destinatarios? Y ¿qué posibilidades tenían las políticas de transformar al sistema?

Tales inquietudes se intensificaron en 2013, con el surgimiento del movimiento antirracista en las universidades de élite de Estados Unidos, incluyendo a Michigan, Harvard y Dartmouth. Allí, los estudiantes se lanzaban a las redes sociales para denunciar el racismo institucional del que fueron víctimas, a pesar de que esas instituciones habían sido líderes en promover políticas de inclusión. Siendo egresada de una de esas instituciones, me impactó enterarme de las vivencias de mis compañeros de entornos menos privilegiados—y sentirme parte de la clase dominante y discriminadora— sin que hubiera reparado mucho en ello.

Al estudiar el caso de Brasil, y una universidad de élite académica en particular, busqué rastrear los orígenes de la discriminación, la exclusión y la reproducción de la desigualdad en el entorno universitario, y analizar el impacto de las políticas de equidad en ellas. Las implicaciones de estos temas van mucho más allá del sistema de educación superior. En juego está el futuro de las sociedades modernas, donde persisten fuertes, según Piketty (2014) y otros, y crecientes desigualdades, a pesar de los enormes avances en la ciencia y el conocimiento humano durante los últimos siglos. Esta tesis examina esa aparente contradicción, desde la lente de una de las políticas públicas más controvertidas, la acción afirmativa.

Capítulo 1: Entre la excelencia y la equidad

“Por un lado, tenemos la versión clásica de pensar y hacer de la universidad, aquella pautada por la ‘excelencia académica’, que tiene sus modos de producir la enseñanza, la investigación y la extensión, pero que está marcada, primordialmente, por sus métodos y fundamentos de evaluación. Por otro lado, tenemos una propuesta de universidad emancipadora y diversificada, ese modelo se encuentra más en carácter propositivo y en construcción que concretizado”.
(Gregorio Durlo Grisa, 2013, p. 9)

1.1 Introducción

A principios de la década pasada, el Estado de Río de Janeiro hizo historia al romper con la tradición elitista y excluyente de las universidades públicas de Brasil. Una serie de leyes aprobadas por el congreso estatal entre 2000 y 2003 introdujeron las primeras políticas de *acción afirmativa*—medidas compensatorias para grupos desfavorecidos—en la educación superior del país. A partir de 2003, las dos universidades bajo control estatal reservaron 45% de los lugares para afrobrasileños y egresados de preparatorias públicas, entre otros grupos. La mitad de la población brasileña se declara negra y casi nueve de cada diez egresados de nivel media superior asisten a escuelas públicas (Rosa, 2014). Sin embargo, estos grupos representaban una pequeña minoría en las universidades públicas del país, que tradicionalmente fueron bastiones de la élite blanca.

Para proponentes de las políticas, fue una victoria clave después de 15 años de lucha en contra de la discriminación racial y social en el país. Brasil fue la última nación del hemisferio en abolir la esclavitud, en 1888, y hoy tiene la segunda población negra más grande del mundo, después de Nigeria. Aunque el país nunca impuso medidas legales de

segregación racial, como sí hicieron Estados Unidos y Sudáfrica, el legado de la esclavitud en Brasil sigue manifestándose a través de fuertes inequidades raciales; entre más oscuro el color de la piel, más bajo el lugar en la pirámide social (Telles, 2004). Las políticas también buscan combatir los enormes niveles de desigualdad socioeconómica en Brasil, que registra una de las peores distribuciones de la riqueza en el mundo (Banco Mundial, 2016).

Para los opositores, sin embargo, la adopción de un sistema de cuotas reservadas atentó contra la concepción hegemónica de la *meritocracia*—en donde el “mérito” se mide a través del desempeño en el examen de admisión, que es tomado como prueba de inteligencia y esfuerzo (Bowen y Bok, 1998)—como único mecanismo legítimo de acceso a la educación superior pública del país. Comparada con otros países de la región, la competencia para las universidades públicas en Brasil es particularmente feroz, y muchos estudiantes se preparan tomando cursos privados (conocidos como *cursinhos* en Brasil), situación que favorece a estudiantes de mayores recursos. Estas instituciones son gratuitas, suelen ser de las mejores y sólo absorben 23% de la matrícula en educación superior (Schwartzman, 2003).

Las políticas de acción afirmativa fueron implementadas por primera vez en la India en los años 40 (Sowell, 2004). Pero el modelo para Brasil fue Estados Unidos, donde se acuñó el término “acción afirmativa” en los años 60, para referirse a medidas compensatorias para afroamericanos en trabajos públicos y universidades. Los críticos brasileños argumentan que tiene poco sentido aplicar las medidas en el contexto particular del país, dado su larga tradición de mezcla racial (Fry y Maggie, 2004; Bourdieu y Wacquant, 1999). Algunos, incluyendo a estudiantes blancos que fueron rechazados por las universidades a favor de estudiantes negros, han emprendido una oleada de demandas legales y campañas en la opinión pública, en contra de los sistemas de cuotas. No obstante, en 2012, el Supremo

Tribunal Federal del país falló a favor de la constitucionalidad de las cuotas raciales, librando el camino para la institucionalización de las políticas a nivel nacional.

Hoy, a poco más una década de su primera implementación en Río de Janeiro, las políticas de acción afirmativa se han vuelto hegemónicas en la educación superior de Brasil. Una mayoría de las más de 100 universidades públicas y cientos de instituciones de educación superior privadas han adoptado cuotas y otras medidas para afrobrasileños y egresados de escuelas públicas, entre otros grupos desfavorecidos (también hay cuotas para discapacitados, los hijos de policías y guardias penales lastimados o muertos en el servicio, entre otros grupos). El resultado es un gran experimento social, que busca revertir siglos de exclusión y desigualdad a través de democratizar el acceso a la educación superior.

A partir de 2012, las 63 universidades federales del país—que incluyen muchas de las mejores instituciones de educación superior de Brasil—fueron obligadas por ley a reservar la mitad de sus lugares para egresados de escuelas públicas. A su vez, la composición racial de los *cotistas* (término usado en Brasil para los beneficiarios de las cuotas) debe ser equivalente a la del estado en donde se ubica la universidad. Además, un número cada vez mayor de instituciones está adoptando cuotas para el nivel posgrado, en lo que representa el próximo frente en la batalla para la democratización de las universidades brasileñas (Lloyd, 2015a). En conjunto, Brasil cuenta con las políticas de acción afirmativa en la educación superior más extensas del hemisferio. Inclusive, supera a Estados Unidos, país que lleva 50 años aplicando estas medidas y que sirvió como inspiración para los activistas brasileños.

No obstante, la implementación de las medidas compensatorias en Brasil ha enfrentado fuertes resistencias, tanto dentro como fuera de las universidades. Aún hoy, algunas de las universidades más competitivas del país se han rehusado a adoptar el sistema de cuotas, alegando que las medidas atentan contra la calidad académica de la institución. Tal es el caso

de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), institución que sirvió como estudio de caso para esta tesis. La Unicamp se coloca entre las universidades mejor ranqueadas de América Latina, y es la mayor productora de patentes de la región. Por su enfoque en la “excelencia académica” y la competitividad, la institución ejemplifica el *tipo ideal* (Weber, 1949) de una universidad de élite académica, en contraposición a la universidad de masas. Esta “construcción mental” (Weber, 1949: 90) permite enfatizar ciertos aspectos característicos de la pugna entre la excelencia y la equidad en la educación superior brasileña, conflicto, argumento en esta tesis, que es particularmente agudo en las universidades de mayor prestigio.

Aún entre los proponentes de las políticas de acción afirmativa como medida de justicia social, existen diferencias en torno al nivel de responsabilidad que asignan a los participantes por su propia condición de desventaja. Gore y Figueiredo (1997) definen la *exclusión* como la “falta de integración social que se manifiesta en reglas que restringen el acceso de grupos particulares a recursos, o que limiten sus accesos a los derechos ciudadanos” (p. 11). Para muchos, sin embargo, el proceso competitivo de selección a las universidades no tiene la intencionalidad de *excluir* a ciertos grupos raciales o sociales, como sí fue el caso con las leyes de segregación racial en Estados Unidos. Algunos, inclusive, argumentan que los alumnos que no participan en el proceso de selección por temor a no ser aceptados, en efecto, se “auto excluyen”. Para otros, sin embargo, el proceso de selección para las universidades es excluyente por naturaleza, ya que discrimina a favor de aquellos estudiantes que han tenido acceso a mejores recursos económicos y culturales durante los años previos.

Aunque las políticas de acción afirmativa son polémicas por naturaleza, su implementación en Brasil ha sido particularmente complicada por dos razones: 1) la dificultad de distinguir quién es negro y quién es blanco en Brasil, después de siglos de

mestizaje racial; y 2) la tradición elitista de las universidades públicas del país, que en parte es resultado de la emergencia tardía de la educación superior en Brasil, comparado con el resto de América Latina (González, 2010). A su vez, las nuevas políticas de equidad coexisten—y a menudo chocan—con las políticas de fomento a la ciencia y la tecnología impulsadas desde la época del gobierno militar (1964-1985), e impulsadas con renovada intensidad durante la última década. El ejemplo más reciente es el programa Ciencia sin Fronteras, que busca enviar 200,000 brasileños a cursar estudios de licenciatura y posgrado en campos científicos en las mejores universidades del mundo entre 2012 y 2017. Estas políticas buscan hacer del país una potencia científica, a través de promover la competencia dentro de las universidades de investigación, como parte de una estrategia gubernamental de desarrollo económico. Brasil gasta mucho más en investigación en ciencia y tecnología que cualquier otro país de América Latina en términos de su producto interno bruto: 1.2% contra 0.58% en Argentina y 0.4% en México (RICYT, 2016). Gran parte de esa inversión se concentra en las universidades públicas, y repercute en su nivel de competitividad. Brasil lidera la región en el número de universidades que figuran en los rankings internacionales: tiene 17 entre las mejores 800 del mundo, comparado con sólo dos en México, según el último *ranking* del *Times Higher Education* (2016). De estas dos, la Universidad de São Paulo (USP) y la Unicamp, se ubicaron en el primer y tercer lugar regional, respectivamente.

La doble agenda de equidad y excelencia en el ámbito de la educación superior forma parte de una estrategia más amplia de desarrollo por parte de los gobiernos de izquierda, que tomaron el poder en Brasil a partir de 2003. Los gobiernos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016) han tenido importantes avances en términos de combate a la pobreza, a través de programas sociales ambiciosos y el crecimiento económico sostenido durante gran parte de la última década (Skidmore, 2010) (aunque hoy la economía

está en franca recesión). También, las políticas de acción afirmativa han cambiado la faz de la educación superior en el país, abriendo oportunidades educativas—y, ostensiblemente, laborales—para grupos que fueron históricamente marginados. No obstante, los efectos de las políticas sobre las instituciones y los destinatarios son materia de fuerte debate en Brasil. Mientras los críticos avisan sobre una baja en la calidad de las instituciones y la generación de conflictos raciales donde antes no existían, los proponentes argumentan que las políticas son esenciales para romper con el racismo y clasismo institucional que han caracterizado a la educación superior pública del país desde muchas décadas atrás.

Las implicaciones de ese debate van más allá de la educación superior brasileña. En juego está la futura estructura socioeconómica y racial del país más grande y estratificado de América Latina. El caso brasileño también brinda importantes lecciones para otros países que están debatiendo la eficacia de utilizar políticas de acción afirmativa en la educación superior para combatir la desigualdad. Al centro del debate está la siguiente duda: ¿es factible la ampliación de oportunidades sin cambiar el modelo de universidades que, justamente comprime esas posibilidades y oportunidades? Esta tesis también busca responder a esa pregunta, a través del análisis sociológico de la pugna entre la meritocracia y la equidad, vista desde un caso en particular de universidad de alto nivel.

Las crecientes tensiones dentro de las instituciones de educación superior en muchos países dejan patente la dificultad de compaginar las metas de competencia y equidad. Por ejemplo, en Estados Unidos, estudiantes de minorías raciales han lanzado fuertes protestas en los últimos años en contra de la discriminación que enfrentan en las universidades de élite (Lloyd, 2014). Y en México, estudiantes que han sido rechazados de las mejores universidades públicas han formado grupos de presión y protesta, obligando al gobierno a abrir más espacios en el sector público o subsidiarlos en las universidades privadas (Arellano

y Poy, 2015). De igual forma, en Brasil las políticas de equidad chocan de forma frontal con la historia de estratificación y exclusión en la educación superior, conflicto que se ha vuelto aún más marcado con las nuevas demandas de la sociedad de conocimiento y la globalización.

1.2 Definición del proyecto de investigación

Esta tesis busca aportar al debate en torno a las políticas de acción afirmativa en la educación superior, a través de un estudio de caso de una universidad de élite académico, donde la batalla por la hegemonía cultural se vislumbra más claramente. Escogí la Unicamp como un *caso extremo* para explorar “las posibilidades latentes del fenómeno” (Forni, 2010), en este caso, de la pugna entre la excelencia y la equidad en la educación superior brasileña. Unicamp es una de las pocas universidades públicas en el país que se han rehusado a utilizar cuotas en sus procesos de admisión. Junto con la USP, la Unicamp destaca tanto por su alto nivel académico como por su papel en la formación de las élites del Estado de São Paulo, y del país entero. De igual importancia, la universidad se distingue por su fuerte énfasis en las llamadas “ciencias duras” y por su cultura institucional volcada a la competencia y la “productividad”. (Por ejemplo, los académicos de Unicamp son sometidos a las evaluaciones más rigurosas de todas las universidades brasileñas). Las prácticas y discursos dominantes en la Unicamp, argumentaré en esta tesis, privilegian conceptos como la “meritocracia” y “el progreso científico” por encima de la equidad social, y, en particular, la equidad racial.

Aunque existen numerosos estudios cuantitativos y cualitativos sobre las políticas de acción afirmativa y su impacto en distintos niveles, hay pocos que analizan las universidades de élite. Este sector es particularmente relevante para el estudio de las políticas de acción

afirmativa por dos razones. Primero, estas universidades juegan un papel fundamental en generar los futuros líderes políticos y económicos del país; como dice Loury (2003) sobre el caso estadounidense, “la educación de élite es el primer sitio en la vida americana donde se distribuye el acceso a la influencia y el poder” (par. 5). Segundo, en los últimos años, se ha dado un fuerte debate en muchas partes del mundo sobre las barreras de inclusión que enfrentan los destinatarios de las políticas de acción afirmativa en las instituciones de mayor prestigio. Ejemplos de ello son los movimientos antirracistas en las universidades de Harvard, Michigan, Dartmouth, y Oxford, entre otras, los detalles de los cuales discuto más adelante en esta tesis.

El trabajo abarca tres dimensiones conceptuales: 1) *el macro*: una revisión bibliográfica de los principales estudios cuantitativos y cualitativos sobre las políticas de acción afirmativa en el país entre 2003 y 2015; 2) *el mediano*: un análisis de los discursos y propuestas en el Estado de São Paulo sobre las políticas; 3) *el micro*: el estudio del caso de la Unicamp, a través de la revisión de documentos oficiales, 48 entrevistas semiestructuradas, otras 18 entrevistas breves, y la observación participante con grupos de estudiantes y activistas.

Busco contestar las siguientes preguntas centrales: 1) ¿Cuáles son las barreras a la inclusión dentro de las universidades brasileñas, y las de élite académica en particular? : 2) ¿En qué medida las políticas de acción afirmativa reproducen las estructuras de exclusión?, y ¿en qué medida las rompen o las alteran? 3) ¿Qué conflictos genera la introducción de políticas de equidad en un contexto de alta competitividad académica? y ¿qué estrategias se han adoptado para superarlos? En el caso de la Unicamp, busco contestar lo siguiente: 1) ¿Por qué se optó por políticas de acción afirmativa alternativas en la universidad? 2) ¿Cuáles son los principios rectores y conceptos de la desigualdad que subyace a las políticas adoptadas? y 3) ¿Cómo experimentan los destinatarios la política?

La tesis se divide en siete capítulos, que abordan el problema de investigación desde distintas ópticas, tanto globales como nacionales y locales. En este primer capítulo, delimito el problema a tratar, explicando su relevancia dentro del campo de la sociología de la educación, así como la justificación del estudio de caso en particular, los objetivos a perseguir, y la metodología empleada a lo largo de la investigación. El siguiente capítulo plantea el debate teórico en torno a las políticas de acción afirmativa, y explicita el marco teórico empleado en mi análisis del caso brasileño. En el capítulo tres, realizo una revisión de las políticas de acción afirmativa en el mundo, haciendo hincapié en el caso paradigmático de Estados Unidos, así como de algunos otros casos notables, como son la India, Sudáfrica, Malasia, Colombia y México. Sigo con una revisión del sistema de educación superior brasileño, las justificaciones para las políticas de acción afirmativa, y su desarrollo durante la última década. En el capítulo cinco, realizo una revisión sistemática y crítica de los estudios más relevantes de las políticas en Brasil, con el fin de dar un saldo del impacto de las mismas. Después, paso al estudio de caso de la Unicamp: doy una breve historia de la institución y del surgimiento de las políticas alternativas de acción afirmativa allí, así como los resultados de los estudios cuantitativos en torno a ellos. Finalmente, presento los resultados del estudio cualitativo de la Unicamp, a través de las entrevistas realizadas a cuatro grupos de actores: institucionales (los administradores y diseñadores de las políticas); profesores; destinatarios de las políticas; y otros estudiantes. Concluyo con reflexiones sobre las implicaciones del estudio para el debate sobre las políticas de acción afirmativa en el mundo.

1.3 Contextualizando el problema

En las últimas décadas, el surgimiento de la llamada “sociedad de conocimiento” ha colocado a la educación superior en un lugar de especial relevancia (Marginson y Ordorika, 2010). Quizás más que nunca, las universidades fungen un papel central en el desarrollo nacional, a través de la producción de nuevos conocimientos y mano de obra calificada, para un mercado cada vez más competitivo y globalizado (Muñoz García, 2001; Hazelkorn, 2004; Välimaa y Hoffman, 2008).

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos de producción, en la medida en que el término calificativo más utilizado es el de la sociedad de conocimiento. Estamos presenciando la emergencia de un nuevo paradigma económico y productivo en que el factor más importante deja de ser la disponibilidad de capital, mano de obra, materia prima o energía, y se convierte en el uso extensivo del conocimiento y de la información. Hoy, las economías más avanzadas se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento. Cada vez más, las ventajas comparativas son determinadas por el uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas (Bernheim y Chaui, 2003:1 [traducción propia]).

Ante ese panorama, las instituciones de educación superior y sus académicos enfrentan nuevas presiones por competir con sus pares a nivel internacional. Un ejemplo de esa lógica son los *rankings* internacionales, que califican las universidades según su nivel de producción científica, medida a través del número de publicaciones en revistas indexadas, de egresados con premios Nobel, y de patentes, etc. (Ordorika y Lloyd, 2013). El impacto de los rankings ha sido particularmente pronunciado en Brasil, que cuenta con una larga historia de sus propios sistemas clasificatorios de universidades, y de sus programas de posgrado en particular. Además, programas como Ciencia sin Fronteras utilizan los *rankings* internacionales para decidir a qué instituciones enviar los becarios. Otro ejemplo son los nuevos sistemas de pago por mérito, donde los sueldos de los académicos dependen cada vez

más de su producción en revistas indexadas y otras medidas de competencia internacional (Ordorika y Lloyd, 2015).

A la vez, las instituciones enfrentan fuertes presiones por abrirse a un creciente número y variedad de estudiantes, ante la explosión en la demanda por títulos universitarios—lo que Collins (1979) llamó el *credencialismo*—debido a las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo y globalizado. A partir de los años 70, los gobiernos en muchos países ampliaron de forma marcada la oferta en la educación superior, a través de la creación de nuevas instituciones (una mayoría privadas) y la diversificación de la oferta. No obstante, en muchos países, como Brasil, la masificación del sistema creó otras formas de desigualdad *horizontal* (Solís, 2016). Los estudiantes de clases medias y bajas se concentraron en las instituciones de menor nivel, sobre todo en el sector privado, y en las instituciones con fines de lucro¹ en particular; estas últimas representan más de 50% de la matrícula en educación superior del país (Schwartzman, 2003), que en 2015 ascendía a 8.1 millones de estudiantes (INEP, 2016).

Es en este contexto que muchos países empezaron a experimentar con políticas de acción afirmativa, para ampliar el acceso de grupos desfavorecidos a las universidades de mayor nivel. En el proceso, las prioridades institucionales entraron en fuerte conflicto. “El debate en torno a las políticas de acción afirmativa refleja nociones encontradas sobre los propósitos de las universidades: en qué grado deben perseguir la excelencia académica y en

¹ Tradicionalmente, la mayoría de las universidades privadas han operado como instituciones sin fines de lucro, un estatus que las obliga a reinvertir sus ganancias en la institución a cambio de deducción de impuestos. Sin embargo, en años recientes, se ha visto un crecimiento exponencial en el número de instituciones con fines de lucro operando en el sector; éstos suelen ser subsidiarios de corporaciones grandes, muchas de las cuales cotizan en la bolsa. En los últimos años, el sector ha sido blanco de investigaciones gubernamentales en Estados Unidos y Chile, entre otros países, que acusa a las instituciones de adoptar políticas poco éticas en el afán de atraer estudiantes y esquivar restricciones legales (Ordorika y Lloyd, 2015)

qué grado los bienes cívicos, y cómo se deben equilibrar estos propósitos” (Sandel, 2009: 182).

Las políticas de acción afirmativa operan bajo la segunda lógica, de que la educación superior es un bien cívico y público, al cual tienen derecho todos los miembros de la sociedad. Para Dworkin (2002), las universidades, tanto públicas como privadas, juegan un papel fundamental en la construcción de una sociedad más democrática e igualitaria. “Las universidades tienen responsabilidades públicas: deben escoger metas que benefician a una comunidad mucho más amplia que la de sus académicos y estudiantes” (p. 402). Además, argumenta, cuanto más su poder e influencia, más su responsabilidad cívica. Gutmann (1987), en argumentar el papel que funge la educación como agente de cambio democrático, insiste en que la universidad debe “dar prioridad al principio de la no discriminación por encima de la eficiencia en el proceso de admisión” (p. 288).

Esta noción de las universidades como agentes de cambio social es particularmente prevalente en América Latina, donde existe una larga tradición de “universidades constructoras del Estado” (Ordorika y Pusser, 2007). Ejemplos incluyen la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Chile, que han jugado un papel fundamental en la formación de los cuadros profesionales y políticos de sus respectivas naciones—incluyendo a muchos de sus presidentes—así como en el diseño de políticas públicas y la creación de instituciones del Estado. En el caso brasileño, las universidades públicas, y en particular la Unicamp, la USP y algunas de las universidades federales, juegan un papel de igual importancia, aunque no existe una universidad nacional. Además de realizar la mayoría de la investigación científica en el país, estas instituciones han servido como la conciencia de la nación, particularmente durante el periodo de la dictadura militar.

Para críticos de las políticas compensatorias; sin embargo, las medidas atentan contra el papel histórico de la universidad como una institución al servicio de la ciencia. Esta visión, que ha sido hegemónica durante los casi 10 siglos de existencia de la institución universitaria, ve a la universidad como un espacio donde prima el rigor académico, el mérito, la exigencia, y la producción científica. La siguiente definición de Sewell (2004), ferviente opositor de las políticas de acción afirmativa en Estados Unidos, provee un ejemplo de la lógica positivista:

Las universidades no se crearon para distribuir sus beneficios a los candidatos de admisión, sino para desarrollar mentes y crear habilidades que benefician a la sociedad en general. Los criterios que importan son los criterios que mejor permiten a esas instituciones cumplir con su responsabilidad. Tal responsabilidad no se puede subordinar a la tarea imposible de igualar las probabilidades de éxito académico para personas que nacieron y fueron criadas bajo circunstancias que han perjudicado su desarrollo, aunque esto fue por razones fuera de su control. (2004:151-152)

Central a ese argumento es el concepto de la universidad como una meritocracia académica, donde “el que sabe más vale más”. Para proponentes de las políticas compensatorias, tales argumentos se sostienen más bien en el “mito del mérito” (Bowen y Bok, 1998; Kennedy, 2013), en tanto no toman en cuenta los múltiples factores que inciden en el “éxito” académico de los alumnos. Es decir, confunden *inteligencia* con *privilegio* y *capital cultural* (Bowen y Bok, 1998).

Las diferencias en torno al concepto del mérito se insertan en un debate más amplio sobre las causas de la desigualdad educativa. Para los proponentes de la teoría de la acción racional (Breen y Goldthorpe, 1997), las desigualdades educativas son el resultado de las decisiones racionales de las personas, que actúan según sus circunstancias y posibilidades reales. Es decir, la desigualdad es un hecho natural e inevitable. En cambio, para proponentes de las teorías reproduccionistas (Bernstein, 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; White y Lowenthal, 2011), el sistema está diseñado para favorecer a los estudiantes de clases medias

y altas—quienes cuentan con mayores niveles de capital cultural y lingüístico—y en la mayoría de los casos, termina reproduciendo la desigualdad. Bajo esta lógica, para romper el círculo de inequidad, hacen falta dos cosas: que los grupos subordinados tomen conciencia y luchen por cambios sociales (Freire, 1980); y/o que el Estado intervenga para modificar las estructuras de poder y oportunidad, a través de una redistribución de riqueza u oportunidades (Dworkin, 2002; Sen, 2003).

Aun entre los que pregonan a favor de las políticas de acción afirmativa, existen debates en torno al peso que se deben otorgar a la raza y condición socioeconómica como causas de la exclusión. A un lado del debate se ubican los que están a favor de medidas raciales, argumentando que la raza (o el color de la piel, en el caso brasileño) es uno de los principales factores, limitando el acceso a la educación superior, atrapando a los grupos marginados en un ciclo de pobreza y exclusión (Bowen y Bok, 1998; Delgado y Stefancic, 2012; Kennedy, 2013). Muchos de este grupo proponen un enfoque de la “interseccionalidad” (Telles, 2004) o lo que Morrow y Torres (1998) llaman un enfoque “integrado”, que toma en cuenta tanto la raza como la clase socioeconómica, entre otros factores, para determinar quién debe beneficiarse de las políticas de acción afirmativa. Este abordaje, que exploraré con más detalle en el siguiente capítulo, se puede resumir de la siguiente manera: “Tales políticas no solo buscan aliviar la pobreza material, sino que también buscan eliminar o reducir la discriminación de clase, raza, género o cualquier otro tipo que impide el acceso de los ciudadanos a la justicia social” (Telles, 2004: loc. 442).

Al otro lado del debate están los que mantienen que las medidas basadas en la raza son discriminatorias y anticonstitucionales, benefician de forma desproporcional a las minorías raciales de clase media, y pueden exacerbar de forma innecesaria la tensión racial (Pojman, 1998; Sowell, 2004; Fry, 2005, Kahlenberg, 2015). Este grupo se divide entre los que se

oponen a cualquier tipo de políticas de acción afirmativa (por ej., Sowell, 2004) y los que promueven políticas con base en la clase social (Fry and Maggie, 2004, Kahlenberg, 2015). Un ejemplo de ello son las llamadas “cuotas sociales” en Brasil, que reservan lugares en las universidades para egresados de preparatorias públicas y aquellos que provienen de familias de bajos recursos. Para sus proponentes, estas políticas benefician a los estudiantes más necesitados, sin la necesidad de distinguir (o discriminar) por raza.

En general, las políticas de acción afirmativa de la Unicamp se fundamentan en la segunda de estas posturas, (aunque la universidad también cuenta con algunas medidas compensatorias para candidatos que se autodeclaran como *pretos* (negro oscuro en portugués) o pardos). Para fines de este estudio, me concentré en la más nueva de las políticas de acción afirmativa en la universidad: el Programa Interdisciplinar de Estudios Superiores (ProFIS), que también representa una novedad en contexto brasileño, al utilizar la diversidad geográfica como un *proxy* para la inclusión. El programa, implementado de forma piloto en 2011, reserva uno o dos lugares para egresados de cada una de las escuelas públicas de la ciudad de Campinas; la mayoría de ellas, por su bajo nivel educativo, nunca habían enviado un estudiante a la Unicamp. ProFIS toma como inspiración el “Programa de 10%” de la Universidad de Texas, que acepta el primer decil de egresados de todas las preparatorias de estado, en un intento por lograr una diversidad socioeconómica. El programa brasileño es de mucho menor escala; acepta apenas 120 estudiantes al año, de una matrícula institucional de más de 34,000 estudiantes. No obstante, ProFIS ha enfrentado fuertes críticas por parte de algunos académicos y administradores por atentar contra los principios meritocráticos de la institución—un hecho que, argumentaré en esta tesis, refleja las grandes resistencias dentro de Unicamp a abrirse a un proyecto de universidad más incluyente y democrático.

1.4 El estudio de caso

Si el sistema brasileño destaca en el contexto latinoamericano por su fuerte nivel de producción científica, esto se debe en gran medida a las tres universidades estatales de São Paulo: la USP, la Unicamp, y la Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Juntas, son responsables por más del 50% de la producción científica del país (Saldaña y Vieira, 2014). Entre ellas, la Unicamp tiene un perfil particularmente enfocado en la investigación científica, y en las ciencias duras. La sede principal de Unicamp está en Campinas, una ciudad extendida de un millón de habitantes a 85 kilómetros al noroeste de la ciudad de São Paulo. La universidad también cuenta con dos campus en las ciudades cercanas de Limeira y Piracicaba. Campinas es conocida como “el valle de silicio de Brasil”, por sus industrias de alta tecnología, las cuales producen 15% de la tecnología del país (Brito, 2015). Muchas de las empresas también trabajan en colaboración con investigadores de Unicamp.

La universidad fue fundada en 1966 en plena dictadura militar, con la misión de ser una institución de investigación de *clase mundial* (Gomes, 2007). Se buscaba crear un nuevo tipo de universidad, modelado tras la Universidad de Michigan de Estados Unidos, que se distingue por su énfasis en la investigación tecnológica y sus fuertes vínculos con el sector de producción de bienes y servicios (Gomes, 2007). Hoy, Unicamp tiene la mayor producción de artículos científicos per cápita (8% del total nacional) y el mayor número de patentes a nivel regional (80 solicitadas u otorgadas en 2013) (Unicamp, 2013). La universidad, que tiene casi la mitad de su matrícula a nivel posgrado, es también una de las más competitivas de la región latinoamericana en términos de su proceso de admisión. En promedio, 23 estudiantes compiten por cada lugar, el equivalente a una tasa de aceptación de 4%, mientras

que en algunas carreras de alta demanda, como medicina y arquitectura, la competencia es mucho más feroz: 203 y 114 candidatos por lugar en 2014, respectivamente (Comvest, 2015).

Tal nivel de competitividad no es fortuito. Las tres universidades, y la Unicamp y la USP en particular, forman parte de una estrategia estatal y nacional de colocar a Brasil entre las grandes potencias tecnológicas del mundo. El Estado de São Paulo es el más rico de Brasil, produciendo 31% del PIB nacional (*Exame.com*, 2014). También destaca por su historia de conservadurismo y racismo, legado de las oleadas de migración europea a finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Telles, 2004). Por último, las tres universidades estatales paulistas tienen una situación privilegiada en Brasil; por ley, son garantizadas con el 9.57% de la recaudación de impuestos estatal, lo que les permite un nivel de recursos y de planeación presupuestario envidiable (Lloyd, 2013) (aunque no los protege de sufrir crisis económicas, como la que enfrenta la USP actualmente).

Por ello, no es de sorprenderse que fueron las universidades paulistas las que más han resistido la entrada de las políticas de acción afirmativa. La Unicamp adoptó un modelo alternativo a partir de 2004, conocido como el Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social (PAAIS). En vez de reservar lugares por vía de cuotas, el PAAIS otorga puntos extra en el examen de admisión a la Unicamp a los egresados de escuelas públicas. Dentro de este grupo, los candidatos que se autodeclaran como negros o pardos reciben puntos adicionales. Según uno de sus creadores (Tessler, 2006), el programa busca ampliar el acceso para estudiantes menos privilegiados, a la vez que preserva el “mérito” como eje de la política de ingreso. Sin embargo, el modelo ha enfrentado fuertes críticas por no aumentar de forma significativa el porcentaje de egresados de escuelas públicas o estudiantes negros que ingresan a la universidad.

Por ello, en 2011, la universidad creó ProFIS, que busca abrir una puerta de acceso para estudiantes desfavorecidos del área metropolitana de la ciudad de Campinas. Los estudiantes son seleccionados a través de un examen de egreso del nivel preparatorio, y los que obtienen las mejores notas tienen la oportunidad de cursar un programa interdisciplinar en la Unicamp de dos años. Los que logren terminar, que hasta ahora son una minoría, tienen garantizado el acceso a una de las carreras regulares de la Unicamp, aunque no necesariamente a la carrera de su primera elección.

Los proponentes del ProFIS argumentan que el modelo es más incluyente que los sistemas de cuotas, donde los alumnos no cuentan con ningún tipo de preparación especial para ayudarlos a superar las deficiencias de su preparación escolar anterior. Además, los participantes cursan una gran gama de materias (28 en total, en casi todas las áreas), lo cual les permite tomar una decisión más informada en torno a qué carrera perseguir, además de dotarles de competencias escolares y laborales.

No obstante, el programa ha sido blanco de críticas por parte de distintos grupos. Por un lado están algunos profesores y administradores (incluyendo el actual vicerrector de licenciatura y algunos prominentes académicos en las ciencias duras), que ven el programa como *una amenaza* para los estándares académicos de la institución. Argumentan que los estudiantes están destinados a fracasar, y que implican una carga extra para los profesores. Al otro lado están algunos profesores de las ciencias sociales y muchos estudiantes de ProFIS, que ven el programa, al igual que el PAAIS, como *simulaciones de inclusión*. Argumentan que ambos programas permiten a la universidad ostentar que está democratizando el acceso, sin cambiar de forma significativa la composición socioeconómica y racial de la institución. Además, insisten que al imponer demandas excesivas a los estudiantes de ProFIS—incluyendo la gran cantidad de horas de clase, el escaso apoyo académico, y la enorme

variedad de materias que deben acreditar—la universidad está preparándolos para el fracaso, para después poder afirmar que no pertenecen allí.

Tales debates, al que subyacen visiones opuestas de la universidad, forman el núcleo de esta tesis. A través del estudio de caso de una de las universidades más competitivas de Latinoamérica, busco identificar las barreras que dificultan el proceso de democratización e inclusión en las instituciones de educación superior de llamado “clase mundial” (Salmi, 2009). En el contexto de la sociedad de conocimiento—cuyos limitantes como concepto discutiré más adelante—las universidades se han convertido en uno de los terrenos clave en la batalla por la hegemonía cultural y económica en el siglo XXI. Mientras más presión se ejerce sobre ellas, más agudos están los conflictos.

Gramsci (2000) define a la *hegemonía* como “el consentimiento ‘espontáneo’ otorgado por parte de las grandes masas de la población a la dirección general impuesta sobre la vida social por el grupo dominante fundamental” (p. 145). En el caso de la educación superior, la hegemonía del modelo norteamericano de la universidad de investigación, de la cual Harvard es el ejemplo por excelencia, se enfrenta de forma creciente con los modelos emergentes de las universidades de masas y las nuevas demandas por la democratización del acceso a la educación superior, como mecanismo de movilidad social (Ordorika y Lloyd, 2015). Ese conflicto forma parte central del proceso de transformación de la educación superior brasileña, sobre todo en el contexto de las universidades de élite académica; allí es donde más arraigados están los ejes pilares de la competencia y la selectividad (que por definición conllevan la exclusión), como es el caso de la Unicamp.

Persigo los siguientes objetivos principales: 1) identificar los conflictos y tensiones que generan la políticas de acción afirmativa en un contexto de universidad de élite académica; 2) ubicar las barreras a la inclusión que enfrentan estudiantes de grupos desfavorecidos en

este contexto, visto en tres planos: *institucional* (a través de un análisis del campo de la educación superior de élite académico); *cultural* (como resultado del racismo y el clasismo); de *recursos* (por la falta de capital económico y cultural de los destinatarios), y 3) localizar algunas de las medidas eficaces para superar estos conflictos y barreras. El caso de la Unicamp permite identificar los rasgos particulares del *campo de la universidad de élite académico* que inciden en la *reproducción de la desigualdad*.

1.5 Metodología

Esta tesis emplea una metodología mixta, utilizando tanto métodos cuantitativos como cualitativos. El primer tipo esclarece el contexto en que surgen las políticas de acción afirmativa en la educación superior, a través del análisis de los principales indicadores de estratificación socioeconómica y racial. También, permite estudiar el impacto de las políticas en cuanto al crecimiento de la presencia de grupos desfavorecidos dentro de las universidades, su rendimiento escolar y permanencia, así como las percepciones de distintos grupos en torno a las medidas, según las encuestas macro de opinión.

Mientras estos datos son cruciales, no son suficientes para entender las dinámicas institucionales y a nivel individual, que desata la introducción de las políticas compensatorias. Para ello, en la segunda fase de la tesis, empleé un enfoque cualitativo e interpretativo, a través de la aplicación de dos métodos etnográficos de amplio uso en el campo de la sociología: las entrevistas semiestructuradas a los principales actores en torno al debate sobre la acción afirmativa en la Unicamp y la observación participante de algunos grupos relevantes. Taylor y Bogdan (1998) definen a la *observación participante* como “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el

entorno del segundo grupo, durante lo cual los datos se colectan de forma sistemática y sin intromisión” (p. 24). Los datos pueden tomar la forma de observaciones, notas de campo detalladas, y entrevistas informales (DeWalt y DeWalt, 2002), de tal forma que el investigador aumenta su comprensión de las interacciones y acciones de los sujetos bajo estudio—en este caso, los activistas y otros estudiantes.

Tanto en el caso de las entrevistas como de la observación participante, apliqué la técnica del *análisis de discurso*, para enfatizar y *deconstruir* ciertos conceptos claves que son empleados por los distintos actores, y que tienen una fuerte carga simbólica. Para Santander (2011), el método parte del supuesto de “la opacidad de los discursos”, los cuales requieren ser “descubiertos” (p. 208).

... sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico. (p. 208)

El discurso de los actores, a su vez, es una construcción propia, que lleva detrás las experiencias de vida y el sentido común de la gente, y puede ser cargada o no de intencionalidad. El discurso también puede ser *performativo* (Austin, 1971), en el sentido de que las palabras actúan sobre las circunstancias, para bien o mal. Esto es particularmente notable en casos en que existe una pugna por la hegemonía, como es el caso del debate sobre las políticas de inclusión. “El discurso es señalado, a menudo, como un lugar donde los prejuicios, estereotipos, representaciones negativas, etc. se re-producen” (Santander, p. 208). A través del lenguaje, se manifiestan las creencias, posturas, y agendas de los distintos actores en el entorno social.

Para Bourdieu (2000b), “los análisis que reciben el nombre de 'cualitativos'... son capitales para *comprender*, es decir, para explicar completamente lo que las estadísticas se

limitan a constatar," (p, 30; cursivas en el original). Al profundizar en lo particular, el análisis cualitativo también permite desarrollar "propuestas de intervención" (Castro y Vázquez, 2008) para romper con algunas de las estructuras de dominación, y de tal forma, incidir sobre la reproducción de la desigualdad social.

El estudio de caso se inserta en esta segunda lógica, al permitir un análisis desde lo particular, aunque implica el uso de datos cuantitativos y cualitativos. Esta metodología tiene como objetivo "conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado" (Barrio del Castillo et al., s.f.: 2). De esta forma, busca esclarecer macro procesos, como, por ejemplo, la reproducción de la desigualdad, y la desigualdad educativa en particular, a través del estudio concreto de una institución de educación superior. El método tiene sus limitantes, ya que no todos los procesos particulares son generalizables. Sin embargo, en un caso como la acción afirmativa, donde gran parte del debate se ha mantenido a nivel teórico y legal, el estudio de un caso concreto permite, tanto probar teorías existentes, como desarrollar nuevas. En este sentido, el trabajo se inserta dentro de la escuela de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que propone el desarrollo de teoría a través de la investigación de casos concretos. El método implica la "interacción continua entre el análisis y la colección de datos" (p. 273), de forma tal que los investigadores revisan constantemente sus propias preconcepciones acerca del caso de estudio y reformulan sus estrategias de investigación según sus hallazgos preliminares.

1.5.1 La revisión bibliográfica

Debido a su naturaleza polémica y al gran número de países que utilizan las medidas, las políticas de acción afirmativa han generado una producción bibliográfica verdaderamente asombrosa. Por ello, uno de los primeros trabajos de este proyecto de investigación fue la sistematización y análisis de la literatura en torno a las políticas, y el caso brasileño en particular. Comencé por realizar una revisión de los dos archivos principales de estudios sobre la acción afirmativa en Brasil, tanto cuantitativos como cualitativos. Estos fueron compilados por el Grupo de Estudios Multidisciplinarios de Acción Afirmativa (GEMAA), de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), y la Red de Acción Afirmativa, con sede en la Universidad Federal de Bahía. Por el gran interés que ha generado el tema entre la comunidad académica en Brasil, y en el mundo, existe una enorme cantidad de estudios que buscan evaluar los pros y contras, así como el alcance de las políticas. Para poder evaluar los mismos, hice un trabajo de sistematización de lo que, a mi juicio, son los estudios más relevantes y novedosos. Actualmente, existen pocos trabajos que tratan de dar un saldo de las políticas, en términos cuantitativos y cualitativos. El ejercicio me permitió identificar hoyos en la literatura existente, sobre todo con respecto al sector de las universidades de élite. También, hay una escasez de estudios cualitativos que analizan la relación entre los contextos institucionales de cada universidad y la recepción de las políticas por parte de los destinatarios. El concepto bourdieuano del *campo*, como “un sistema particular de relaciones objetivas... socialmente definidas e instituidas” (Bourdieu, 2000a: 79) es clave para entender las dinámicas de poder que se dan dentro de cada contexto institucional y social. Es decir, las políticas no se aplican en un vacío, sino que se insertan en un contexto específico, lleno de contradicciones, resistencias y posibilidades.

Segundo, analicé los principales documentos sobre el debate en el Estado de São Paulo, incluyendo docenas de artículos de prensa y columnas sobre las políticas de acción afirmativa. El estado, que es por mucho el más populoso y rico de Brasil, es conocido por sus políticas conservadoras, aunque también por su activismo social; el ex presidente Lula, quien fue el primer integrante de la clase trabajadora en llegar a la presidencia del país, llegó al poder como líder del sindicato de la industria automotriz de São Paulo. También revisé los textos de historia sobre el caso particular de la Unicamp, para poder ubicar el conflicto en torno a la acción afirmativa dentro de la universidad.

Tercero, a través de mis contactos en el área de seguimiento de ProFIS en la Unicamp, tuve acceso a la extensiva base de datos sobre los estudiantes participantes del programa, así como otros datos institucionales sobre PAAIS. El seguimiento de ProFIS está a cargo del Núcleo de Estudios de Políticas Públicas (NEPP) de la Unicamp, que ha producido varios reportes analizando el programa como política pública y universitaria; incluyendo datos sobre la condición socioeconómica y racial de los estudiantes, así como su desempeño escolar y sus opiniones del programa, recaudadas a través de encuestas aplicadas a los destinatarios de la política. Estos datos proveen una fuente de información indispensable para analizar el controvertido programa de acción afirmativa. De forma similar, la universidad pone a la disposición del público los datos demográficos y de desempeño académico de los estudiantes que entraron a través del PAAIS.

1.5.2 El trabajo de campo

1.5.2.1. Las entrevistas

La segunda parte de la tesis se centró en el trabajo cualitativo en la Unicamp, que a su vez se dividió en dos componentes: las entrevistas a los principales involucrados en las políticas de acción afirmativa de la universidad y la observación participante de distintos grupos de estudiantes y de aulas de clase. Entre el 30 de marzo y el 23 de abril, realicé una estancia de investigación en la Unicamp, a invitación del ex vicerrector de licenciatura, el físico Marcelo Knobel. En total, realicé alrededor de 66 entrevistas, de las cuales 48 eran semiestructuradas y relativamente extensas (de entre 45 y 90 minutos), y las demás, de forma breve. Las entrevistas semiestructuradas se dividieron en seis grupos: administradores (11 entrevistados, incluyendo a los hacedores de las políticas de acción afirmativa, dos rectores de la universidad (el actual y el anterior), y un director regional de las preparatorias públicas de Campinas), profesores (9, incluyendo participantes y no participantes de ProFIS), estudiantes de ProFIS (16), y otros estudiantes de la Unicamp (12) (véase Anexo 1). También entrevisté de forma breve a unos seis estudiantes más en la Unicamp y una docena de estudiantes de una preparatoria pública en las afueras de Campinas.

En la selección de los entrevistados, buscaba cumplir con un muestreo teórico, donde estuvo representado el mayor rango posible de participantes en las políticas de acción afirmativa en la universidad, y en el programa de ProFIS, en particular. Tal método sigue los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), la cual recomienda como guía el concepto de la *saturación teórica*, donde conducir más entrevistas ya no aumentaría de forma significativa la comprensión del fenómeno que está bajo estudio.

Escogí a los administradores por su papel en el diseño, aprobación o dirección de las políticas de acción afirmativa, y del programa ProFIS, en particular. En cuanto a los profesores, tomé en cuenta varios criterios: primero, busqué una diversidad en cuanto a su campo académico y en su experiencia con las políticas de acción afirmativa, y con ProFIS en particular (la mayoría daba clases en ProFIS, aunque algunos solo estaban familiarizados con el programa). Otro criterio fue la disposición de tiempo e interés de los profesores en dar entrevistas, ya que no todos estaban disponibles en el tiempo de mi estancia. En cuanto a los estudiantes, entrevisté a representantes de cada año del programa de ProFIS, que comenzó a operar en febrero de 2011, además de estudiantes que no tenían que ver con el programa. A su vez, entrevisté a activistas a favor del programa de ProFIS y los que estaban buscando ampliar las políticas para introducir cuotas raciales en la universidad, sobre todo miembros del Frente Pro-Cotas.

En términos de las características personales de los entrevistados, 19 fueron mujeres y 29 hombres. Como las políticas de acción afirmativa en las universidades brasileñas no incluyen cuotas de género, no tomé especial cuidado en tener un balance estadístico entre hombres y mujeres. Tampoco incluí el tema de género entre mis preguntas centrales, y aunque surgió el tema en algunos casos, no fue de las cuestiones más discutidas entre los entrevistados (véase el capítulo 7). Esto quizás fue un error metodológico, debido a que las mujeres representan 65% de los estudiantes de ProFIS, contra 48% en la población estudiantil en general (NEPP, 2014)—una discrepancia que valdría la pena explorar con mayor detalle.

Por otro lado, sí presté particular atención al tema de raza, debido a la centralidad del mismo en el debate sobre las políticas de acción afirmativa en Brasil. Cabe resaltar que una mayoría de los entrevistados en la Unicamp fueron de raza blanca (véase Anexo 1), lo que

refleja la predominancia de personas de extracción europea dentro de la comunidad universitaria, e inclusive entre los destinatarios de las políticas de acción afirmativa.

De acuerdo con la ética de la investigación y la normatividad brasileña, a cada entrevistado le apliqué un formato de consentimiento (Anexo 3). El documento explicaba los motivos de la investigación y exponía los posibles riesgos para los participantes, además de pedir a los mismos que especificaran cómo preferían ser identificados en el trabajo final. En general, la mayoría de los participantes, y sobre todo los administradores y profesores, dieron permiso para que su nombre y afiliación salieran en este trabajo. Sin embargo, con el fin de uniformar las entrevistas y proteger la privacidad de los participantes, sólo utilizo los nombres en casos donde la identidad de los sujetos es particularmente relevante (en el caso del actual y ex rector) (Kaiser, 2009). Con los demás, sustituí sus nombres por seudónimos (Anexo 1). Realicé todas las entrevistas en portugués, con la excepción de un entrevistado que habla español fluido. Grabé todas las entrevistas, la mayoría de las cuales después fueron transcritas por dos profesoras de portugués nativas de Brasil, con el propósito de lograr la mayor fidelidad posible en las transcripciones. Para el análisis cualitativo y la codificación de las mismas, utilicé el programa NVivo, que facilitó el proceso de relacionar el uso de los conceptos clave y organizar el material de entrevista por distintas agrupaciones temáticas².

1.5.2.2 La observación participante

Durante mi estancia, asistí a clases con los estudiantes de ProFIS—en particular, a las clases que más trabajo les generan, como son matemáticas, química, e inglés—para observar la dinámica de aula. Como mi estancia coincidió con un crecimiento activo a favor de

² Para mayor detalle sobre la metodología de las entrevistas, véase el Capítulo 7 de la tesis.

mayores medidas de acción afirmativa en la Unicamp, también participé en varias reuniones del grupo Pro-Cotas y grabé las intervenciones e interacciones entre los miembros. A su vez, asistí a una reunión de los alumnos de ProFIS que discutían estrategias para exigir la continuación de las becas para los alumnos del tercer año—propuesta que después fue rechazada por la administración, que citó la actual crisis económica del país.

Por último, realicé una visita a una de las preparatorias más precarias de Campinas, que sólo opera como nivel medio superior en el turno nocturno. La visita me permitió observar de primera mano las condiciones y dinámicas escolares que enfrentaron algunos de los alumnos antes de ingresar al ProFIS, así como el entorno de donde vienen. Allí, entrevisté a una coordinadora de la escuela y a una docena de alumnos. El día de mi visita coincidió con una huelga de profesores, y había pocos de ellos supervisando a unos 200 estudiantes, situación que es habitual en Brasil. Para conseguir permiso para la visita, acudí a la Secretaría de Educación de la ciudad y entrevisté a uno de los superintendentes de la zona. La experiencia me dio valiosa información sobre los problemas que enfrenta el sistema público, así como las percepciones de un administrador de la zona sobre sus alumnos.

1.6 El enfoque teórico

Como es el caso con las metodologías empleadas, en el abordaje teórico utilicé elementos de distintas teorías (básicamente afines) para guiar mi análisis de las políticas de acción afirmativa en Brasil. Parto de la idea de Feyerabend (1993) del eclecticismo metodológico y teórico—lo que llama, con intención de provocar, “una metodología anarquista y una ciencia anarquista” (p.13)—para enriquecer en análisis desde varios puntos de vista convergentes. Este abordaje reivindica las ventajas del pluralismo teórico

popularizado por Giddens (1984), a través del cual, el investigador retoma los elementos más fructíferos de ciertas teorías, aunque siempre manteniéndolos en contexto y sin combinar elementos inconmensurables (Feyerband, 1993).

Los siguientes conceptos claves guiaron mis entrevistas y mi observación participativa: *equidad vs. igualdad, inclusión, exclusión, discriminación, racismo, interseccionalidad, meritocracia, sociedad de conocimiento, currículo oculto, estructuras de dominación, capital cultural, campo de la universidad de élite académico, habitus e illusio*. Estos conceptos surgen del marco teórico de la tesis, que combina elementos de la teoría de los conflictos en la educación superior (Ordorika y Pusser, 2007), la Teoría Crítica de la Raza (Bell, 1987), y la Teoría de *campo* y *habitus* de Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1977). También emergieron otros conceptos a través del proceso de investigación, como la *autoexclusión*, el *blanqueamiento*, y el *tokenismo*. En el próximo capítulo, defino estos conceptos y explico en detalle las perspectivas teóricas que orientaron mi análisis de las políticas de acción afirmativa en Brasil.

1.7 Las hipótesis de trabajo

Después de estudiar las limitaciones y conflictos generados por las políticas de acción afirmativa en las universidades de élite en otros contextos, sobre todo en Estados Unidos, y de revisar la información empírica sobre la aplicación de las políticas en Brasil, postulé las siguientes hipótesis de trabajo: 1) que la tradición elitista de las universidades públicas en Brasil, y sobre todo el énfasis que éstas ponen en el “mérito académico” como único factor legítimo de ser tomado en cuenta en el proceso de selección, repercute de forma negativa en los esfuerzos por democratizar el acceso a la universidad; 2) que el campo de la universidad

de élite académico actúa en contra de las políticas de acción afirmativa, limitando su impacto en términos de inclusión y reproduciendo las estructuras de exclusión; y 3) que la introducción de políticas de equidad en un contexto elitista y excluyente genera conflictos entre distintos sectores de la comunidad universitaria; ejemplos de ello son los movimientos en pro de las cuotas raciales y las protestas de los destinatarios de las políticas, así como las medidas de contención por parte de los administradores (como, por ejemplo, la decisión de limitar las prestaciones para los destinatarios de las políticas y el rechazo de la administración a adoptar cuotas raciales).

En el caso específico de la Unicamp, también postulo: 1) que se optó por políticas alternativas de acción afirmativa con el afán de preservar el papel tradicional de la universidad como reproductora de la élite económica y social de Brasil; 2) que esta decisión obedece a una concepción de la desigualdad como algo natural, aunque desafortunado, que tiene sus raíces en la falta de oportunidades económicas de ciertos sectores de la sociedad, la cual, a su vez, se manifiesta en la falta de capital cultural y de una *cultura de estudio* adecuada de esta población (sin tener un componente de raza); además, esta postura sostiene que la universidad tiene una responsabilidad limitada en atender estas diferencias a través de políticas compensatorias de pequeña escala; y 3) que esta perspectiva necesariamente impacta de forma negativa en las experiencias de los destinatarios de la política, quienes se sienten como estudiantes de segunda clase dentro de la universidad.

1.8 Consideraciones finales

En este capítulo, delimité el problema de investigación de esta tesis y las estrategias que empleé para abordarlo. Los conceptos de la meritocracia y la equidad, que forman el

núcleo de este proyecto de investigación, son temas de primera importancia en la sociología, y en la sociología de la educación en particular. Escogí la educación superior brasileña como campo de estudio, debido a los fuertes cambios que ha vivido el sistema a partir de introducción de las primeras políticas de acción afirmativa en 2003. Estas medidas se confrontan de forma directa al papel histórico y hegemónico de la educación superior pública en Brasil como formadora de élites sociales y políticas, papel que también ha contribuido a los altos niveles de desigualdad socioeconómica en Brasil.

Junto con las otras pautas de combate a la pobreza introducidas por los gobiernos izquierdistas a partir de 2003, las medidas compensatorias en las universidades brasileñas han puesto a prueba la capacidad de los gobiernos y las instituciones de transformarse a través de políticas públicas más incluyentes. Como demuestra la pugna sobre las políticas de acción afirmativa en la Unicamp, los cambios sociales suelen generar conflictos, aunque también presentan la posibilidad de cambio. El resultado de esa pugna tendrá importantes implicaciones para los esfuerzos por compaginar los dos papeles de la educación superior a principios del siglo XXI: como productor de conocimiento y catalizador de movilidad social.

Capítulo 2: La educación superior como campo de disputa

“Si tomamos en consideración el hecho de que la educación formal es un instrumento clave para la movilidad social, es evidente que el actual modelo liberal puro de universidad contribuye a reproducir, sino producir, las desigualdades brutales que caracterizan nuestra sociedad” (João Feres Júnior, 2004: 305-306).

2.1. Introducción

Pocas medidas gubernamentales han desatado tanta controversia como las políticas de acción afirmativa, tanto en el terreno académico, como en el político y legal. Los conflictos en torno a las medidas compensatorias—y sobre todo las raciales—son particularmente agudos en el campo de la educación superior, debido a la creciente importancia del sector en el contexto de la sociedad de conocimiento y la demanda incumplida por los títulos universitarios en la mayoría de los países. Las protestas en torno a las políticas, inclusive han dejado muertos en algunos países, como la India, Malaysia y Nigeria (Sowell, 2004; Lloyd, 2016b), por nombrar algunos ejemplos. En Brasil, la oposición por parte de algunos sectores a las cuotas raciales y sociales en las universidades se ha expresado a través de los tribunales, en los medios masivos y, más recientemente, en las protestas en contra del gobierno de Rousseff durante 2015 y 2016.

Tales conflictos en torno a la acción afirmativa justifican el abordaje teórico de esta tesis, el cual desarrollaré en este capítulo. Parto de una perspectiva crítica, que ve la educación superior como un *campo en disputa* (Ordorika, 2003, Pusser, 2004), donde operan las *correlaciones de fuerza* y las *estructuras de poder* en múltiples niveles. Esta perspectiva es compartida por Bourdieu (1986), quien sostiene que “el campo universitario es, como todo

campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas” (p. 23). A su vez, concuerdo con la postura de Ordorika, que concibe a las universidades—sobre todo las públicas, pero también las privadas—como “instituciones políticas del Estado” (Ordorika, 2003; Ordorika y Lloyd, 2014), por el papel fundamental que éstas juegan en la disputa por la hegemonía cultural, política y económica de la sociedad (Ordorika, 2003). La disputa adquiere una intensidad particular en el caso de las universidades de élite, debido a “las posiciones de éstas como entradas claves a la oportunidad, socialización y certificación” (Kennedy, 2013; 14).

Esta perspectiva desmiente las posturas funcionalistas (Parsons, 1959; Clark, 1983), que presentan a la educación superior como un *terreno neutro y apolítico*, que responde a las necesidades de cada sociedad en su conjunto. Las perspectivas funcionalistas postulan que las universidades cambian mediante respuestas racionales a problemáticas internas, como ineficiencias en su estructura burocrática, el crecimiento organizacional, o el incremento en la complejidad (Ordorika y Lloyd, 2014). Sin embargo, tales enfoques resultan poco adecuados para explicar las tensiones, conflictos y cambios dentro de las instituciones de educación superior, como los que suscitan las nuevas políticas de inclusión. En realidad, las universidades responden, tanto a demandas externas, como internas, a través de las correlaciones de fuerza entre el gobierno, las instituciones y la sociedad. Según Slaughter (1990), los conflictos en la educación superior se expresan en torno a los “asuntos políticos fundamentales” (1990: 30). Entre ellos están el acceso y las políticas de retención (por ej., las becas y las tutorías), ambos problemas fundamentales de esta tesis. Otros asuntos incluyen los usos sociales del conocimiento (formación, investigación y extensión), así como la asignación de recursos, todas de una naturaleza profundamente política.

Para poner en contexto el conflicto en torno a la acción afirmativa, comienzo por

plantear el debate conceptual de fondo sobre la equidad y la justicia. Después, reviso los principales argumentos a favor y en contra de las políticas a través de la literatura más relevante en Brasil y Estados Unidos, con especial atención a los conceptos clave de *raza* y *mérito*. En la segunda parte del capítulo, planteo la postura teórica que utilizo para analizar las políticas en Brasil, y en la Unicamp en particular. Este marco combina distintas perspectivas neo marxistas: las teorías del conflicto (Carnoy, Ordorika, Pusser, Marginson), la Teoría Crítica de la Raza (Bell, Solórzano), y la Teoría de los Campos de Bourdieu, así como su versión contemporánea postulada por Ferrare y Apple (2012), que centra el foco de atención en los ejemplos concretos de un campo en particular (en este caso, *el campo de la universidad de élite académico*). Juntas, estas perspectivas teóricas me permiten analizar el conflicto en torno a la acción afirmativa a nivel global y nacional (Brasil), a través del estudio de las lógicas internas, los choques y cambios dentro de una institución en particular.

El análisis busca ubicar las políticas compensatorias en Brasil dentro del debate más amplio en la sociología de la educación sobre el papel de las universidades en reproducir o combatir la desigualdad. En juego están visiones encontradas sobre la función de la universidad a principios del Siglo XXI: por un lado, como cunero de la élite científica, económica y política del país, y por el otro, como catalizador de cambio social a través de la democratización de la educación superior.

2.2. La acción afirmativa como política pública

Para poder analizar el debate en torno a las políticas de acción afirmativa, es necesario primero ubicarlas dentro del campo de las políticas públicas en general. En el contexto latinoamericano, política pública suele ser sinónimo de acción gubernamental, debido a la poca incidencia que ha tenido la sociedad civil en dictar la agenda pública en muchos países

de la región. No obstante, en su definición clásica de la política pública, Aguilar Villanueva (2009) apunta a la participación de múltiples actores en la formulación de las políticas, y enfatiza la naturaleza subjetiva y normativa de las mismas.

Una política pública es: a) un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de *valor para la sociedad* o a resolver problemas cuya solución es considerada de *interés o beneficio público*; b) acciones cuya *intencionalidad y causalidad* han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y los sectores de la ciudadanía; c) acciones que han sido decididas por autoridades públicas legítimas; d) acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por éstos en asociación con actores sociales (económicos, civiles), y e) que dan origen o forman *un patrón de comportamiento del gobierno y la sociedad*. (p. 14, cursivas propias)

En este sentido, las políticas reflejan los valores de una parte significativa de la sociedad en un momento dado y del sistema político particular (Feres Júnior, 2004), pero siempre son resultado de negociaciones y correlaciones de fuerza. El hecho de ampliar oportunidades para un grupo implica reducirlas para otro; es decir, es un juego de suma cero, en el que algunos ganan y otros pierden. Lo que distingue cada política pública es a quién designa para ser el ganador.

Las políticas compensatorias operan bajo la lógica de que la educación superior es un *bien escaso*, y por lo tanto un *objeto de disputa*. Ejemplo de ello son las políticas de acción afirmativa con base en la raza, que han sido objeto de fuertes disputas en Estados Unidos y Brasil, entre otros países, por “discriminar” en contra de estudiantes blancos. No obstante, algunos de los defensores de las políticas han intentado negar que tengan alguna consecuencia negativa—una estrategia que Kennedy (2013), uno de los campeones más prominentes de las políticas, ve como errada y poco honesta.

La acción afirmativa con base en la raza *sí* distingue entre personas por medio de preferencias raciales. *Sí* discrimina. *Sí* distribuye recursos. *Sí* da preferencia a ciertas categorías raciales de candidatos, promoviendo algunas minorías por

encima de blancos con desempeños superiores. *Sí* genera estigmas y resentimiento. Estos hechos no pueden ser escondidos por mucho tiempo por medio de trucos verbales. (p. 18, énfasis del autor)

El debate sobre las políticas revela fuertes diferencias en torno al papel del Estado en la defensa de los derechos y el combate a la desigualdad. Para partidarios del Estado del Bienestar, el hecho de que el gobierno interviene activamente a favor de sus miembros más débiles a través de la redistribución de bienes y oportunidades resulta no solo aceptable, sino deseable (Feres Júnior, 2004). Para Dworkin (2002), “el gobierno debe tratar la vida de cada persona que gobierna como si tuviera gran e igual importancia, y construir sus estructuras y políticas económicas y de otro orden con ese principio de igualdad en mente” (p. 449). Para los igualitarios liberales; sin embargo, el gobierno debe reducir sus acciones a un mínimo, para garantizar la libertad individual (Moses, 2010). Para Pojman (1998), intervenir en el proceso natural de selección—como es el caso de las políticas de acción afirmativa para mujeres, negros u otros grupos en posición de desventaja—es atentar contra la responsabilidad y potencial de los individuales. “Tratar a las personas según sus méritos implica respetarlos como personas, como fines en sí mismo”, en vez de un medio o “un mero instrumento para la política social” (Pojman, 1998, sin página).

Pojman distingue entre dos tipos de acción afirmativa: la *débil*, que incluye apoyos económicos, tutorías, y campañas por parte de las instituciones para atraer más solicitantes pobres; y la *fuerte*, que incluye las cuotas raciales o sociales y otras medidas que relajan los requisitos de acceso a beneficio de estudiantes de grupos desfavorecidos. Mientras él acepta la primera forma como necesaria para corregir algunos desbalances en la estructura social de la sociedad, se opone rotundamente a la segunda. “Acción afirmativa fuerte, que implícitamente aboga por la discriminación en reversa, aunque sin duda bien intencionada,

es moralmente reprobable, ya que afirma, en consecuencia, que dos errores suman un acierto” (Pojman, 1998, sin página).

Al centro del debate están construcciones diferenciales de conceptos tan fundamentales como *la igualdad, la equidad, la justicia, y el mérito*, perspectivas que a menudo son difíciles de reconciliar. Los opositores argumentan que las políticas violan el principio constitucional de la *igualdad de oportunidad* (por ej., Sowell, 2004; Connerly, 2009). Éstos sostienen que la *igualdad formal*, definida como la ausencia de barreras formales y legales de oportunidad, es suficiente para garantizar una sociedad igualitaria (Howe, 1997). En cambio, los defensores de las políticas afirmativas insisten que son necesarias para garantizar la *igualdad de los resultados*, es decir la *equidad* (Bowen y Bok, 1998; Delgado y Stefancic, 2012; Kennedy, 2013). El famoso argumento del presidente estadounidense Lyndon B. Johnson (1965), al anunciar las primeras políticas de acción afirmativa en ese país, ejemplifica esta lógica:

No tomas a una persona que ha estado encadenada durante años, la liberas, la pones en la línea de salida de una carrera y le dices: “eres libre de competir con todos los demás”, y sigues creyendo, aun así, que has actuado de manera completamente justa. Esto no es suficiente para abrir las puertas de la oportunidad... No sólo buscamos libertad sino oportunidad –no sólo igualdad legal sino capacidad humana–, no sólo igualdad como un derecho y una teoría, sino igualdad como un hecho y como un resultado. (par. 12)

El debate sobre la igualdad también conlleva diferencias en torno a la diversidad. Sen (2003) critica la visión liberal por equiparar la igualdad con la falta de diferencia. Tal postura, insiste, tiene importantes implicaciones en términos de política social.

La retórica poderosa de la “igualdad de los hombres” tiende a desviar la atención de estas diferencias. Aunque esta retórica (por ej., “todos los hombres son creados iguales”) se toma como parte central del igualitarismo, en realidad, el efecto de ignorar las variaciones interpersonales puede resultar profundamente desigual, al esconder el hecho de que la consideración igual para todos puede exigir *un trato desigual* a favor de los que están en situación de desventaja. (Sen, 2003: 1, cursivas propias).

Según esta postura, las políticas públicas—y las de equidad, en particular—deben partir de un reconocimiento de la diversidad, no sólo como ideal sino como realidad empírica. Es así, aún en casos de categorías que son socialmente construidas, como la raza; aunque desde una perspectiva genética, no existe la raza como tal, las personas construyen sus propias categorías raciales con fines de jerarquización (Telles, 2004). Como argumentó el ministro de la Suprema Corte estadounidense, Harry Blackmun (1978): “Para superar el racismo, primero tenemos que tomar en cuenta la raza. No hay otra opción” (sección II).

En general, los demás argumentos en torno a las políticas de acción afirmativa derivan de estas diferencias en torno al concepto de la igualdad. En la siguiente sección, desarrollo en mayor detalle los principales argumentos en pro y contra de las políticas.

2.3 El debate en el mundo

En su revisión de las políticas de acción afirmativa (AA) adoptadas en distintas naciones, incluyendo Brasil, Moses (2010) identificó cuatro categorías de justificaciones para las medidas: a) *restitución* (que las políticas sirven para resarcir la discriminación histórica en contra de ciertos grupos—en el caso brasileño, de los esclavos africanos y sus descendientes); b) *justicia social* (que AA contribuye a una sociedad más justa, y con mayor equidad socioeconómica y racial); c) *económica* (que las políticas mejoran la productividad económica de las minorías raciales y de otros grupos desfavorecidos, lo cual beneficia a la sociedad en su conjunto); y d) *diversidad* (enfatisa los múltiples beneficios que resultan de tener un cuerpo estudiantil más diverso, tanto para las minorías como para los grupos dominantes). Por su parte, Pojman (1998), en su crítica de las políticas, cita algunos

argumentos adicionales invocados por los proponentes: f) *el modelo a seguir* (que las minorías requieren de modelos de su misma raza o grupo social en posiciones de poder, para poder aspirar a lo mismo); y g) *la falacia del mérito* (que el concepto de mérito se sostiene en falsas premisas o, en su versión más radical, que nadie “merece” nada). Un último argumento, que está cercanamente ligado al de *diversidad* es g) *la masa crítica* (que se requiere una proporción significativa de minorías dentro de una institución, para que los miembros de estos grupos se sientan cómodos e incluidos, aunque no se ha definido cuál debe ser el tamaño de la misma) (Sidhu, 2013).

Por su parte, los críticos de las políticas postulan seis argumentos en contra: a) *la no discriminación* (que AA implica discriminación contra un grupo distinto); b) *baja calidad* (que las políticas resultarán en la mediocridad y la incompetencia—y en el caso de las universidades, bajarán el nivel de la producción científica y la productividad de los egresados); c) *mala copia* (que las cuotas raciales no toman en cuenta las particularidades del caso brasileño y sus diferencias con Estados Unidos); d) *potencial violento* (que las políticas fomentarán conflictos raciales donde antes no existían); e) *el desajuste institucional* (que los destinatarios de las políticas no están preparados académicamente para las demandas de las universidades de mayor nivel, y estarían mejor en una institución menos competitiva); y f) *el mérito* (que AA atenta contra el principio del mérito académico, que debe ser sustento de cualquier sistema de educación superior, y de las universidades de investigación en particular) (Pojman, 1998; Sacks y Thiel, 1998; Fry and Maggie, 2004).

Aunque todos estos argumentos han desatado férreos debates en Brasil y en otros países, dos categorías son particularmente relevantes para este proyecto de investigación. La primera, es la discusión en torno al papel de la raza (o color de piel) como factor de exclusión en Brasil, dada la larga historia de mezcolanza racial en el país. La segunda, trata del concepto

de mérito, noción que está especialmente arraigada en las universidades de élite académico, como es la Unicamp. En la siguiente sección tratamos a ambos debates de forma secuencial.

2.4 Raza y el racismo en Brasil

Mientras las políticas de acción afirmativa en general han sido controvertidas en Brasil, el debate más fuerte gira en torno a las cuotas para *pretos*, pardos e indígenas—las llamadas cuotas raciales. Los críticos cuestionan la viabilidad y deseabilidad de las medidas, dada la inexistencia de grupos raciales bien definidos en Brasil. Apuntan a las diferencias entre Brasil y Estados Unidos, país que sirvió como inspiración para la acción afirmativa en Brasil, a pesar del hecho de que el tipo de políticas difiere de forma marcada (en Estados Unidos, las universidades son prohibidas por ley de implementar cuotas, aunque muchas sí dan preferencia a través de mecanismos más sutiles a afroamericanos e hispanos en el proceso de selección universitaria).

Para Bourdieu y Wacquant (1999), las cuotas raciales en Brasil son ejemplo del “imperialismo cultural” estadounidense, a través del cual “la tradición americana superpone a un contexto social infinitamente más complejo una dicotomía rígida entre blancos y negros” (p.44). Otro proponente de esta teoría es el antropólogo inglés Peter Fry (2005), quien argumenta que las políticas raciales en Brasil no tienen que seguir los mismos caminos que los del mundo anglosajón. Fry, quien habita en Río de Janeiro desde hace más de 30 años, es uno de los críticos más acérrimos de las cuotas raciales en el país, las cuales ve como atentando contra lo mejor de la sociedad brasileña: su apertura cultural.

Este argumento se fundamenta en la larga historia de mezcolanza racial en Brasil, en términos biológicos y de convivencia social. A diferencia de Estados Unidos, donde tanto el

matrimonio como la interacción social entre blancos y negros fueron penados por ley, en Brasil, el Estado activamente promovió los matrimonios mixtos como parte de una estrategia de “blanqueamiento” (Telles, 2004). Estas diferencias tienen razones históricas. Mientras en Estados Unidos, los colonizadores llegaron con sus familias en busca de la libertad religiosa, en Brasil, fueron mayormente hombres solteros y caza fortunas.

El país sudamericano también trajo siete veces más esclavos que Estados Unidos: unos 3.6 millones antes de que se prohibiera el comercio en esclavos en 1850. Como resultado, la proporción de esclavos africanos contra europeos fue mucho mayor en Brasil, situación que propició una mayor interacción entre ambos grupos. De hecho, para 1755, el rey de Portugal incitó a sus sujetos a “reproducirse” y “juntarse con los nativos a través del matrimonio” (Telles, 2004: 25). El resultado fue una cultura de mestizaje, que se aceleró durante el periodo de Getulio Vargas (1930-54), donde el gobierno buscó fortalecer la imagen de Brasil como un crisol de culturas y parte de una estrategia de unidad nacional (Silva, 2006).

Hoy, es sumamente complicado en Brasil distinguir quién es blanco y quién negro, ya que las categorías raciales son altamente complejas y escurridizas (Daflon, Feres y Campos, 2011). Por ejemplo, en 1976, cuando se pidió a los brasileños describir el color de su piel en una encuesta nacional, la gente declaró 135 categorías distintas; incluían “café con leche”, “canela”, y “color de rosa” (Maier, 2006). A su vez, el porcentaje de la población que se autodefine como *preto* o pardo—los términos oficiales que utiliza el censo nacional—han variado de forma significativa, según los beneficios asociados a pertenecer a distintos grupos. Entre 2000 y 2010, antes y durante la acción afirmativa, los brasileños que se definieron como no blancos crecieron cuatro puntos porcentuales, y estos grupos llegaron a ser mayoría por primera vez en 2005 (IBGE, 2011).

Los críticos también avisan que la imposición de categorías raciales fijas, como prerequisite para acceder a las cuotas raciales, fomentará divisiones donde antes no existían (Sowell, 2004; Fry y Maggie, 2004). Este argumento se sustenta en el imaginario social de Brasil como una “democracia racial” (Freyre, 1934), idea que perduraba durante gran parte del siglo XX. Para Fry y Maggie, “la construcción en Brasil de dos razas implica necesariamente el rechazo del mestizaje y de la democracia racial como valores positivos” (2004: 158). Según esta lógica, más que un racismo abierto y violento, lo que opera en Brasil es un “racismo cordial” (Turra y Venturi, 1995), cuya expresión es mucho más sutil y menos malévol.

Para proponentes de las cuotas raciales; sin embargo, tales argumentos niegan la profundidad de la desigualdad racial en Brasil, que fue documentada por primera vez en los años 60. Los estudios realizados por Carlos Hasenbalg (1978) y Nelson do Valle Silva (1978), como sus tesis doctorales en Estados Unidos, marcaron un parteaguas en Brasil. Ambos presentaron evidencia cuantitativa y cualitativa mostrando la “relación íntima entre pobreza y color” (Guimarães, 2006: 280). El resultado fue un giro de 180 grados en el discurso político y público en Brasil en torno a la cuestión racial, abriendo el camino a las primeras medidas compensatorias para la población afrobrasileña.

El argumento político consecuente fue que la simple universalización de la educación formal, la ausencia de barreras raciales legales y la ampliación de oportunidades de trabajo e ingresos, traídos por el avance capitalista, no serían suficientes para disminuir las desigualdades sociales brasileñas, ya que éstas tenían *un carácter racial implícito y no visible*, que impedía cualquier ilusión de universalización de oportunidades. *La democracia racial era realmente un mito y una farsa*, tal como algunos líderes negros y algunos sociólogos ya decían desde los finales de los años 60. (Guimarães, 2006: 281, cursivas propias)

Tales argumentos ganaron fuerza con el surgimiento del movimiento negro después del colapso del gobierno militar en 1985, detalles que discutiremos en el capítulo 4.

Proponentes de las políticas dan cifras más recientes para demostrar que, a pesar de la implementación durante décadas de leyes y políticas contra la discriminación, la población afrobrasileña sigue registrando los niveles más bajos en casi todos los indicadores socioeconómicos (Telles, 2004). Mientras los afrobrasileños representan 51% de la población (según las cifras del censo más reciente, de 2010), son una pequeña minoría entre los deciles más altos de ingresos y en las posiciones de poder (Heringer, 2002; Reiter y Mitchell, 2010). Por ejemplo, los negros representan 94% del decil más pobre, y solo 18% del decil más rico (Rosa, 2014). En 2010, los blancos ganaron en promedio el doble que los demás grupos: el equivalente de USD\$875, contra \$475 de los *pretos*, \$480 de los pardos, y \$420 de los indígenas (Lamarca y Vettore, 2012). A su vez, para principios de la década pasada, había diez veces más jueces blancos que negros, y los negros representaban solo uno de 100 generales, ocho de 600 fiscales federales y dos de 1,060 diplomáticos (Telles, 2004). Las brechas también son extremadamente marcadas en la educación superior: en 2010, la proporción de blancos de edad universitaria que estaba inscrito en ese nivel fue más del doble que para los negros: 23.4% contra 10.7%, respectivamente (Inep, s.f.).

En ese contexto, Feres Júnior (2004) disputa el argumento de que las cuotas raciales violan el principio de la igualdad. Al contrario, afirma: “para producir una igualdad de facto, o una mayor igualdad, muchas veces es necesario hacer una discriminación positiva” (p. 297). Solo así, insiste, se puede asegurar “que una parte de la población tendrá la posibilidad de gozar de los beneficios de una vida en sociedad en pie de igualdad”, ya que “las leyes que prohíben la discriminación racial, basadas en el principio universal de la no discriminación, no son eficaces” (p. 297). Esto se debe, en parte, al hecho de que muchas de las

manifestaciones actuales de discriminación en Brasil toman la forma del “racismo cordial”, es decir, no son tan abiertas. Pero no por ello, son menos insidiosos. Según Guimarães (2006), “...en Brasil, las desigualdades sociales están amarradas a *mecanismos invisibles* (o *invisibilizados*) de discriminación racial, que favorecen su reproducción ampliada” (p. 280).

Estos mecanismos incluyen los procesos de selección en las universidades, que favorecen a los candidatos con mayor capital cultural y preparación académica previa. Ambas cualidades se encuentran en mayor proporción entre los estudiantes blancos, debido a la fuerte correlación entre pobreza y raza en Brasil (Htun, 2004). Sin embargo, hay otros factores que contribuyen a la desigualdad racial, como la *violencia simbólica* (externa e internalizada) en contra de los estudiantes de color, y el *currículo oculto* de las instituciones, que favorece a los estudiantes blancos e impacta negativamente en el nivel de inclusión de los estudiantes de color. Discutiremos estos conceptos con mayor detalle en la sección teórica del capítulo.

2.5 El concepto del mérito

Otro de los temas clave en el debate en torno a las políticas de acción afirmativa es el concepto de *mérito*—o el “*mito del mérito*”, como lo llaman sus detractores. En el fondo, la discusión refleja diferencias sobre el peso proporcional de las características *adscritas* (de nacimiento) y *adquiridas* (resultado de los esfuerzos de los individuos) como determinantes en el éxito académico y laboral. Para Blau y Duncan (1967), el giro hacia las características adquiridas como base principal de la selección social, es una de las características distintivas de las sociedades modernas. Bajo esta lógica, el mérito es el resultado del esfuerzo, y es medido a través de los logros individuales. Para los opositores; sin embargo, esta concepción

confunde cualidades adquiridas con las adscritas, ya que minimiza el impacto del entorno social y económico sobre los subsecuentes “logros individuales”.

El término *meritocracia* fue acuñado por Young (1958) en su obra satírica, *The rise of the Meritocracy*. En esta definición, el mérito es una combinación de inteligencia y esfuerzo, que puede ser representada bajo la fórmula matemática $(I+E=M)$ (Young, 1958: 94). Sin embargo, lo que empezó como una crítica, después fue tomado como argumento para justificar los procesos “meritocráticos” de admisión en la educación superior en muchos países (Jackson, 2001).

Uno de los defensores más influyentes del concepto de mérito en los procesos de selección universitarios es el filósofo estadounidense, Louis Pojman, quien también es férreo opositor de la acción afirmativa. Pojman (1988) sustenta su posición en dos partes. El primer argumento es deontológico: que solo al dar a las personas lo que merecen, estamos respetándolos por lo que realmente son. El segundo es utilitario, y se basa en el supuesto de que al escoger los “mejores estudiantes”, la universidad garantizará a la sociedad los mejores profesionistas: “Al final”, afirma Pojman, “estaremos mejor si honramos la excelencia” (1998, sin páginas). Ambos argumentos forman parte central de la resistencia en la Unicamp en contra de las cuotas para los egresados de escuelas públicas y estudiantes afrobrasileños.

Pojman inclusive propone que hay diferencias intrínsecas entre grupos raciales, que forman parte del orden natural de las cosas. “Si hay diferencias en inteligencia y temperamento dentro de las familias, ¿por qué no debemos esperar tales diferencias entre grupos raciales o entre géneros?” (1998, sin páginas). Sin embargo, insiste, no por ello vamos a obviar esas diferencias al dar preferencia a alguien menos calificado. De forma parecida, Sowell (2004), en su estudio de las políticas de acción afirmativa en cinco países, argumenta

que dar preferencia a ciertos grupos, a pesar de su “inferior” capacidad de trabajo o productividad, perjudica a la sociedad en su conjunto.

Estos argumentos están basados en los principios de darwinismo social (Ordorika y Lloyd, 2015), así como el concepto liberal del individual como único (o principal) responsable de sus logros o fracasos. Los argumentos de Pojman en contra de las políticas compensatorias dan un ejemplo de esa lógica: “Somos responsables de nuestras propias acciones. *Merecemos* los frutos de nuestro labor, una recompensa por nuestros logros nobles, y castigo por nuestro mal comportamiento” (1998, sin páginas, énfasis propia). Esta lógica otorga una gran agencia a los actores para determinar su destino, independientemente de los factores externos y estructurales.

El discurso también propaga principios del libre mercado, que directamente contraponen los principios de la igualdad.

De manera típica-ideal, el principio de igualdad se identifica con el Estado moderno, que promueve a través de sus leyes la igualdad de derechos para todos los ciudadanos. Por otro lado, el principio del mérito reside en el mercado, que distribuye premios en forma de recompensa pecuniaria por las contribuciones de los individuos. (Feres Júnior: 295-296).

El sociólogo brasileño argumenta que en cualquier democracia moderna, los principios de la igualdad deben tomar precedencia sobre los de mérito. Y pregunta: “¿por qué la universidad debe funcionar como una institución que sigue estrictamente la norma del mercado?” (pp. 305-306).

Los argumentos en contra del concepto del mérito se centran en tres principios centrales. Primero, que el supuesto mérito es un mito, ya que confunde logros con el valor intrínseco de las personas; es decir, no toma en cuenta las barreras que enfrentan ciertas personas, ni los privilegios gozados por otros (Bowen y Bok, 1998). Segundo, que la

definición de mérito es arbitraria y socialmente construida (Sen, 2000), ya que es el resultado de “la transformación de las ventajas heredadas en ventajas ‘merecidas’ que se ha operado poco a poco, a lo largo de una trayectoria académica particularmente exitosa” (Bourdieu, 2008: 76). Y tercero, que bajo los principios de igualdad, todos merecemos lo mismo, o, dicho de otra manera, que ninguna persona “merece” más que otra persona (Rawls, 1999).

La famosa fórmula de Rawls (1999) sobre el mérito combina elementos de los tres argumentos, al afirmar que, en realidad, casi todas las características que celebramos en las personas son efecto de circunstancias favorables y azarosas.

Nadie merece su lugar en la distribución de las dotes naturales, como nadie merece su posición inicial de salida en la sociedad. El acertar que un hombre merece el carácter superior que le permite hacer el esfuerzo de cultivar sus habilidades, es igualmente problemático: porque su carácter depende en gran medida de las circunstancias afortunadas de familia y sociales, por las cuales no puede tomar crédito. (p. 104)

Para Sandel (2009), seguidor de Rawls, el principio de mérito se basa en la “presunción autocomplaciente... que el éxito es la corona de la virtud”, y “que aquellos que están en la cima están allí porque son más meritorios que los que están abajo” (p. 178).

En el caso del proceso de selección de las universidades brasileñas, el mérito es medido a través del examen de admisión, conocido como el *vestibular*—una prueba maratónica de varias etapas, que combina preguntas de elección múltiple con ensayos relacionados con carreras específicas. Prima la lógica de lo que Telles (2004) llama la “testocracy” (examenocracia), donde el *mérito* es cuantificable a través del resultado numérico de un examen. Sin embargo, el éxito en el examen depende del tipo de escuela a la que asistían los alumnos (las preparatorias privadas suelen ser de mucho mayor calidad que las públicas en Brasil), así como la capacidad económica de pagar un curso preparatorio (el *cursinho*); muchos estudiantes de la Unicamp y otras universidades competitivas inclusive

toman el curso varias veces antes de ser aceptados. Como resultado, en el discurso de las instituciones, esos limitantes económicos, anudados a la condición racial, tienden a ser confundidos por la falta de mérito académico de los alumnos.

2.6 El abordaje teórico

En las secciones previas, esboqué algunos de los debates de fondo sobre la acción afirmativa. Éstos sirven para contextualizar mi análisis de los conflictos en torno a las políticas en la Unicamp, que se sustentan en los siguientes supuestos. Primero, que la universidad es una institución política del Estado y un campo en disputa. Segundo, que la disputa se desarrolla dentro de las particularidades del campo en cuestión (en este caso, el campo de la universidad de élite académico). Tercero, que los cambios en la universidad ocurren a través de presiones políticas, tanto externas, como internas de la institución, que terminan modificando las *reglas de juego* del campo. Este marco me permite analizar el punto de partida de la adopción de ciertas políticas de acción afirmativa en la Unicamp; el proceso de implementación y adaptación institucional; los conflictos que surgieron alrededor del proceso; y los cambios dentro de la institución como resultado de la pugna en torno a dos conceptos de universidad.

2.6.1 La universidad como institución política del Estado

Mi primer postulado se sustenta en las teorías del conflicto, que a su vez forman parte de la tradición de la teoría crítica y de las escuelas neo marxistas. La primera de estas escuelas teóricas surgió en Alemania en la primera mitad del siglo pasado; los miembros de la Escuela de Frankfurt buscaban identificar los mecanismos intrusos del capitalismo tardío dentro de

la vida social, y de esa forma, emancipar a los individuos de sus falsas creencias (Saha, 2008). A su vez, los neo marxistas basan su análisis en el precepto de que la educación es un sitio de conflicto de clases. Proponentes de esta teoría incluyen a Althusser (1971), quien argumentó que la escuela forma parte del *aparato ideológico del Estado*, a través del cual la clase dominante mantiene su posición. Althusser también sostuvo que la escuela representa una forma de *violencia simbólica*. Bajo esta perspectiva, la ideología dominante se propaga a través del currículo escolar y de los valores capitalistas, así como de las formas diferenciales de acceso para los distintos grupos sociales.

Esta idea fue retomada por Jackson (1992) y después por Giroux para describir lo que ambos llaman el *currículo oculto* de las escuelas. Giroux (1988) define el *currículo oculto* como: “las normas, valores y creencias no verbalizadas que son transmitidas a los estudiantes a través de las estructuras dadas de significado, tanto en el contenido formal como a través de las relaciones sociales de la vida escolar y de las aulas” (p. 23). El concepto nos invita a prestar atención al “significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana” (Jackson, 1992: 4), como, por ejemplo, la forma en que los estudiantes socializan y las jerarquías que imponen, con base en su posición de clase o de raza. De manera similar, Gramsci (1971) argumentó que las clases subordinadas deben rebelarse ante el sistema educativo estratificado, donde se enseñan conocimientos diferentes a clases distintas. Solo a través de asegurar acceso al mismo tipo y calidad de conocimientos, argumentaba, fue que los subordinados podrían cambiar su lugar en la jerarquía de clases (Saha, 2011).

Estas teorías dan el sustento a las teorías reproduccionistas de la segunda mitad del siglo XX, como las de Bourdieu y Passeron (1977), que describiré más adelante en este capítulo, así como las teorías críticas de Carnoy (1974), Apple (1979), y Giroux (1988). Todos ellos propusieron sus visiones para explicar cómo la educación llegó a ser controlada

por la élite, y cómo actúa para mantener el estatus quo clasista. Sin embargo, estas teorías también reconocen la posibilidad de cambio dentro del entorno universitario, como resultado de presiones internas y externas. Por ejemplo, para Bourdieu (2008), “el aumento de la población de los estudiantes y el aumento relativo de la población de los docentes han modificado profundamente las relaciones de fuerza en el seno del campo universitario y en el de cada facultad, y en particular las relaciones entre los ‘grados’ y las disciplinas” (p. 49). Por su parte, Willis (1977) argumentó que las clases subordinadas tienen sus propias formas de resistencia a las ideologías dominantes, a través de la formación de identidades de clase.

Otro grupo de teóricos más recientes ponen énfasis en los cambios y conflictos dentro de las instituciones de educación superior a partir de los movimientos estudiantiles y laborales de los años 60 y 70, cuyas causas resultaron más diversas que la lucha de clases (por ejemplo, muchos de los manifestantes fueron miembros de familias adineradas). Entre sus metas está esclarecer los conflictos actuales en torno a los efectos de la masificación, la privatización y la globalización dentro de las instituciones (por ej., Slaughter, 1990; Ordorika, 2003, Pusser, 2004), en directa contraposición de las teorías funcionalistas o racionalistas.

Todas estas perspectivas conciben a la universidad como un campo en disputa, que a su vez expresa algunas de las grandes pugnas de la sociedad en su conjunto. En sus más de diez siglos de existencia, la institución universitaria se ha caracterizado por los conflictos debido al control de la institución, entre la Iglesia, el Estado y la sociedad civil, así como por la función de la institución dentro de la sociedad (Ordorika y Lloyd, 2015). En décadas recientes, estos conflictos se han agudizado por las presiones de la globalización, que exacerbaban las tensiones entre los distintos conceptos de la misión de la universidad: por un lado, como vehículo para la acumulación de capital y la reproducción de clase; y por el otro,

como agente de movilidad social y de democratización (Ordorika y Lloyd, 2014). A través de la globalización, nuevos modelos de gestión universitaria, con base en la implementación de mecanismos de rendición de cuentas y competitividad (por ej., los *rankings* internacionales de universidades), así como el nuevo énfasis en los vínculos entre la universidad y el mercado global, han dado fuerza al primero de estos dos modelos de universidad. Por otra parte, las demandas del mercado laboral globalizado, anudados a las reducciones masivas en los fondos gubernamentales para la educación superior, han aumentado la presión social sobre el tema del acceso a las universidades. El resultado es un coctel explosivo, que se manifiesta a través de las protestas estudiantiles en muchas universidades.

Dado el papel del Estado en el suministro de la educación superior de mayor calidad en muchos países, como Brasil, Pusser (2004) argumenta que “es imprescindible entender los usos de las universidades en contiendas políticas más amplias” (p. 2). A su vez, “las organizaciones de educación superior deben ubicarse en un contexto más amplio como instituciones del Estado y, en consecuencia, como escenarios de la lucha de clases” (Ordorika, 2001: 83). De forma similar, Pusser y Marginson sostienen que “las organizaciones postsecundarias de Estados Unidos [y del resto del mundo] pueden ser convenientemente conceptualizadas como instituciones políticas del Estado” (2012: 91-92).

Esto es particularmente cierto en el caso de las universidades públicas, que, a pesar de los recortes gubernamentales, siguen recibiendo una mayoría de sus ingresos por medio del gobierno. Sin embargo, tanto las públicas como las privadas son sujetas a las políticas gubernamentales en materia de investigación, acreditación, impuestos, movilidad (por ejemplo, a través del programa brasileño Ciencia sin Fronteras) y de acceso (las instituciones

privadas en Brasil también cuentan con políticas de acción afirmativa, subsidiadas por el gobierno federal).

Por último, la naturaleza de los conflictos se define en gran medida por el contexto regional e histórico. En Brasil los conflictos en torno al acceso son especialmente agudos, debido a la historia elitista de la educación superior pública, así como las profundas desigualdades raciales y la negación de las mismas durante gran parte del siglo pasado. No obstante, los cambios en las correlaciones de fuerzas, con la llegada del gobierno izquierdista de Lula en 2003, han repercutido en las relaciones de poder dentro de las instituciones de educación superior, y en las universidades más competitivas en particular.

2.6.2 La Teoría Crítica de la Raza

Como discutimos en este capítulo, uno de los debates centrales en torno a las políticas de acción afirmativa se centra en el papel de la raza en determinar (u obstaculizar) el acceso a las instituciones de educación superior. En este contexto, la Teoría Crítica de la Raza (CRT) (Bell, 1987; Delgado y Stefancic, 2001) aporta herramientas esenciales para explicar dos interrogantes: cómo el acceso es mediado por raza y estatus socioeconómica, y cómo las élites mantienen su hegemonía, aún con la introducción de las políticas. La teoría surgió en los años 80 dentro del campo legal en Estados Unidos, como respuesta a la falta de avances significativos en combatir la discriminación racial. Pero después fue adoptado por distintos campos, como la sociología, para abordar la persistencia de desigualdades en el terreno educativo y otros. CRT redefine al racismo no como un acto individual, sino como algo sistémico, que opera a través de convenios estructurales y costumbres, que en conjunto

contribuyen a la creación, mantenimiento y reproducción de la desigualdad en términos de estatus, ingresos, y logros académicos (Taylor, 2006).

La teoría parte de los siguientes supuestos: 1) que el racismo es una parte “normal” de la sociedad estadounidense (y por extensión, argumentaré en esta tesis, de muchas sociedades, incluyendo la brasileña). 2) Rechaza el concepto de una sociedad *color-blind* (ciega al color), que a su vez contribuye a la concepción errónea de que las instituciones no discriminan con base en el color; 3) Es importante dar voz a las personas “de color”, ya que cuentan con perspectivas distintas y esenciales; 4) Postula que las políticas a favor de los grupos raciales subordinados sólo se dan cuando hay una *convergencia de intereses*, en el sentido de que tales políticas benefician a los grupos hegemónicos; 5) Insiste en la necesidad de tomar en cuenta el contexto histórico y contemporáneo para analizar el racismo; 6) Propone una perspectiva de *realismo racial*, que afirma que el “racismo es uno de los mecanismos a través de los cuales la sociedad asigna privilegio y estatus (Delgado y Stefancic, 2001: 17); y 7) Refuta los preceptos de la *meritocracia*, que sirve para mantener la *supremacía* de los blancos (Harper, Patton, y Wooden, 2009).

En este trabajo, utilizo los conceptos de la *interseccionalidad* y de la *convergencia de intereses* para esclarecer los fundamentos del conflicto particular en torno a las medidas compensatorias dentro de la Unicamp. El primer concepto se refiere a la confluencia de factores que inciden en la probabilidad de que un sujeto logre acceder a la universidad de élite académico. Para Telles (2006), las políticas de acción afirmativa “no buscan solamente eliminar o aliviar la pobreza material, sino que también buscan eliminar o reducir la discriminación con base en la raza, clase, género o de otro índole que obstaculiza el acceso de los ciudadanos a la justicia social” (loc. 442). El diseño de estas políticas varía de forma significativa, pero en general “buscan enfrentar una amplia gama de exclusiones sociales que

se manifiestan de forma económica, psicológica, política y cultural” (loc. 442). Las políticas en la mayoría de las universidades brasileñas se sustentan en el concepto de la interseccionalidad, ya que incluyen medidas a favor de grupos raciales y sectores sociales desfavorecidos, independientemente de su raza. En el caso de la Unicamp; sin embargo, la administración inicialmente rechazó de forma tajante las políticas basadas en la raza, bajo el argumento de que la verdadera causa de la exclusión fue la condición socioeconómica de los postulantes; en argumentar esta postura, la universidad citó el ejemplo de Estados Unidos, donde las medidas raciales están siendo reemplazadas por medidas basadas en la clase social. Esta postura sigue siendo dominante entre los administradores y partes de la élite científica de la institución, aunque la universidad ha visto la necesidad de adoptar algunas medidas a favor de candidatos afro-brasileños, debido a las fuertes presiones por parte de algunos sectores de la comunidad universitaria.

El concepto de *convergencia de intereses* resulta particularmente útil para explicar la decisión de implementar medidas compensatorias en las universidades brasileñas. Algunos autores inclusive sostienen que el gobierno y las universidades adoptaron las medidas para dividir a los activistas negros, que habían ganado fuerza después del fin del gobierno militar en 1985. En el caso de la Unicamp, la institución ha enfrentado fuerte presión—tanto política, por parte del gobernador y la legislatura estatal, como social, por parte de los activistas negros—por seguir la corriente democratizadora de la educación superior. Sin embargo, sostengo en esta tesis, la administración buscó una alternativa menos amenazante a las políticas dominantes (las cuotas raciales y socioeconómicas), a través de los programas PAAIS y ProFIS. Y fue hasta que no podía resistir la presión social, que adoptó las primeras medidas raciales; éstas incluyen los puntos extra que otorga la Unicamp a candidatos de escuelas públicas que se auto definen como *pretos* o pardos, y las nuevas cuotas raciales en

los posgrados en ciencias sociales. En el último caso, los proponentes de las cuotas aprovecharon el hecho de que las políticas de admisión en los posgrados se determinan dentro de cada instituto, y no en la administración central.

CRT también aporta otros conceptos que arrojan luz sobre la pugna en la Unicamp. Incluyen al concepto de *micro agresiones* y el *racismo institucional*. El primer término fue acuñado por Pierce (1974) en Estados Unidos, para referirse a las formas menos obvias de racismo, como son “los intercambios no verbales y sutiles, impactantes y a veces automáticos” que son denigrantes para los negros (Harwood, et. al, 2015). El término es particularmente útil para describir el ambiente en la Unicamp, donde el racismo suele manifestarse de forma sutil (aunque no siempre es así).

Estas prácticas forman parte del *racismo institucional*, donde la misma institución contribuye a la discriminación racial y de otra índole a través de estructuras y políticas excluyentes. Macpherson (1998) define al *racismo institucional* como

...el fracaso colectivo de una organización de proveer de un servicio relevante y profesional a las personas por causa de su color, cultura u origen étnico. Puede ser visto o detectado a través del prejuicio inconsciente, ignorancia, falta de consideración o prácticas estereotipadas racistas que ponen en desventaja a las personas de cierto grupo étnico. (Macpherson, 1999: 28)

Es importante señalar que, bajo esta concepción, el racismo no tiene que ser intencional para ser dañino. Inclusive, la negación de racismo por parte de las autoridades, mientras existen denuncias en este sentido, constituye en sí mismo un acto de *racismo institucional*.

En conjunto, el *racismo institucional*, así como las *microagresiones raciales* y el *racismo cordial*, terminan legitimando la jerarquía racial operante. Esto sucede a través del proceso de hegemonía, que Gramsci (1971) define como la conformación e incorporación de percepciones, cogniciones y preferencias en una ideología dominante. Inclusive, apunta que tal proceso ocurre con el consentimiento inconsciente de los grupos subordinados, a través

de la repetición de ciertos lugares comunes. Un ejemplo sería la hegemonía del concepto de la democracia racial en Brasil. Según Telles (2004), “la cultura general disemina y acepta la idea de una jerarquía racial, que los brasileños perciben como natural; esto los provee de una lógica para entender y legitimar el orden racial” (loc. 3117).

Los preceptos de CRT no sólo sirven para analizar las tensiones raciales en el campo universitario. Al cuestionar los supuestos en torno a la raza, también invitan a explicitar otros mecanismos que contribuyen a la desigualdad en general. Éstos incluyen las políticas de admisión con base en el mérito académico. Al definir el mérito estrictamente en términos numéricos—en vez de tomar en cuenta las barreras superadas por parte de los candidatos de entornos adversos—las políticas de admisión reproducen las actuales jerarquías sociales y raciales. También, sirven para que los que actualmente están en la cima (como los rectores o ciertos profesores) justifiquen su posición privilegiada como resultado de su propio mérito.

2.6.3 Teoría de los campos

Los supuestos descritos en las dos secciones anteriores son fundamentales para entender las pugnas que se dan dentro de las universidades. Estos conflictos no son ahistóricos o genéricos, sino que responden a la naturaleza particular y la correlación de fuerzas de un *campo* específico en un momento específico. En este sentido, la teoría de los campos de Bourdieu, con el giro hacia el análisis micro que proponen Ferrare y Apple (2015), proveen un marco particularmente útil para analizar las dinámicas y tensiones dentro de la Unicamp a raíz de la introducción de las políticas de acción afirmativa. Este enfoque permite observar e identificar los supuestos y valores operantes, las jerarquías y relaciones de fuerza entre actores, y las formas de comportamiento dominantes en dos planos: en el *campo de la*

universidad de élite académico en general, y en el caso específico de la Unicamp, como ejemplo del campo.

Bourdieu define el *campo* como un “sistema particular de relaciones objetivas” que son “socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física y de los agentes que las ocupan” (2008: 79). Cada uno de estos sistemas tienen sus propias leyes generales: por ejemplo, el campo de la política, el campo de la filosofía, o el de la religión. Lo que los distinguen son las *reglas de juego*, el *habitus* dominante de sus miembros, y el valor relativo que otorgan a sus distintas formas de *capital*.

Aunque las teorías reproduccionistas tienden a poner el énfasis en lo que no cambia, Bourdieu dice que el campo puede ser modificado, por la introducción de elementos nuevos (como son las políticas de acción afirmativa). El nivel de conflictividad depende de las correlaciones de fuerza en un momento específico.

... al igual que el campo social tomado en su conjunto, el campo universitario es el sitio de una lucha de clases que, trabajando para conservar o para transformar el estado de la relación de fuerza entre los diferentes criterios y poderes que ellos señalan, contribuye a hacer la división de clases de modo tal que pueda ser captada objetivamente en un momento dado del tiempo. (2008: 31)

A su vez, las relaciones dentro del campo son mediadas por el *habitus* de sus integrantes. El concepto de *habitus*, sin duda uno de los más complejos de la teoría de Bourdieu, se refiere a “la disposición de actuar que los individuos adquieren en las primeras etapas de la socialización, y que consoliden por sus elecciones subsecuentes en la vida” (Robbins, 1993: 159). Aunque el *habitus* produce acción, suele reproducir, en vez de transformar, el entorno del individuo, ya que éste es condicionado por el contexto social en que se inserta (Reay et al, 2001).

Para Bourdieu, los *habitus* sirven como “estructuras estructurantes”, que predisponen a las personas a ciertas acciones, creencias y gustos. Por ejemplo, afirma que existe un “*habitus* académico” (2008) en ciertas universidades de élite, que predispone a sus miembros a opinar y actuar de cierta forma de manera habitual o “de cara a una coyuntura o acontecimiento” (1972: 178). Bajo esta lógica, podríamos esperar que ciertos miembros de la academia adoptarían una postura específica ante las políticas compensatorias en la Unicamp. El *habitus* también funge un papel fundamental en determinar el horizonte de lo posible de los individuos y su grupo. Por ejemplo, incide en la decisión de los egresados de la preparatoria sobre cuál universidad concursar, o si deben concursar para alguna.

A su vez, puede haber distintos *habitus* dentro de los distintos subcampos de la academia—por ejemplo, el *habitus* de los médicos o de los físicos. Este concepto sirve para analizar las diferencias entre lo que Becher y Trowler (2001) llaman las “tribus académicas”. En el caso de la Unicamp, por ejemplo, la recepción de programas del PAAIS y ProFIS fue diferente según las disciplinas; mientras los representantes de las ciencias sociales argumentaron que las medidas son discriminatorias, al no abrirse suficientemente a los estudiantes afrobrasileños, los médicos avisaron que bajarían el nivel de la universidad. Esas diferencias reflejan las distintas visiones de las “tribus” a la misión de la universidad, visiones que se reflejan en los *habitus* de sus miembros (como veremos en el capítulo 7 de la tesis, la discriminación racista que manifestaron algunos estudiantes de medicina en contra de los estudiantes de ProFIS).

Aunque Bourdieu tendía a centrar su atención en la clase social como factor condicionante del *habitus*, el concepto también sirve para analizar el papel de la raza. Para McNamara-Horvat (2003), “en la formulación de Bourdieu, cada aspecto de la condición social del individuo, incluyendo raza y etnicidad, contribuye a la membresía de clase y el

desarrollo del *habitus*” (p. 2). Ella aboga por la perspectiva de la interseccionalidad para estudiar cómo la raza contribuye a las formas en que la clase es percibida, actuada y vivida.

No solo los individuos actúan con base en su *habitus*. También lo hacen las instituciones. Reay et al (2001) definen al *habitus institucional* como “el impacto de un grupo cultural o clase social en el comportamiento de un individuo, a través de la mediación de una institución” (par. 1.3). Sin embargo, Thomas (2002) aclara que se debe entender el *habitus institucional* como “más que la cultura de la institución educacional; se refiere a los asuntos y prioridades relacionales, que están incorporados de forma profunda, y, que a su vez informan las prácticas de forma subconsciente” (p. 431). Esta incorporación e institucionalización de preferencias tiene importantes implicaciones para el proceso de selección de las universidades, así como para las probabilidades de éxito escolar de los distintos actores. Explica Thomas: “las instituciones educativas determinan qué valores, lenguaje y conocimientos son considerados legítimos, y, como consecuencia, atribuyen el éxito y determinen las calificaciones bajo estos criterios” (2002: 431).

En este sentido, entender el campo y *habitus* de una institución en particular implica identificar sesgos culturales operantes, que a su vez contribuyen a fortalecer las *estructuras de dominación* y lo que Castro (2008) denomina el “sostenido proceso de socialización hacia la subordinación” de los grupos subalternos (p. 590). En caso de las instituciones educativas, éstas favorecen “conocimientos y experiencias de los grupos dominantes (por ej., hombres blancos de clase media)” (Thomas, 2002: 431), preferencias que se vuelven patentes en las relaciones entre los distintos actores de la institución.

Tales predisposiciones necesariamente impactan de forma positiva o negativa en la experiencia de los estudiantes. Por ejemplo, para los miembros del grupo dominante, la coincidencia en el *habitus* individual y el institucional hace que se sienten como “un pez en

agua... que toma el mundo a su alrededor por sentado” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 127). Mientras tanto, los choques de *habitus* en el caso de los destinatarios de las políticas de acción afirmativa los hace sentir como intrusos. A su vez, el *habitus* institucional “asume que el *habitus* del grupo dominante... no solo es el *habitus* correcto, sino que trata a todos los estudiantes como si lo poseyeran, presunción que se refleja en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación” (Thomas, 2002: 433). Un ejemplo de ello es la expectativa en la Unicamp de que los estudiantes de ProFIS cuenten con suficientes horas libres en el día para estudiar, sin tomar en cuenta las horas invertidas en el transporte o en el trabajo doméstico. Estas suposiciones son una forma de *violencia simbólica*, a través de la cual "los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas parecer de ese modo naturales" (Bourdieu, 2000a: 50)

Otro concepto clave de la teoría de Bourdieu es el de *capital*. Para Bourdieu (1986), el capital se manifiesta a través de tres formas:

... como *capital económico*, que es convertible de forma inmediato en dinero y puede ser institucionalizado en la forma de derechos de la propiedad; como *capital cultural*, que es convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico y puede ser institucionalizado en la forma de calificaciones educacionales; y como *capital social*, que consiste de obligaciones (conexiones), que es convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico y puede ser institucionalizado en la forma de un título de nobleza”. (p. 84, cursivas propias)

Cada tipo de capital opera de forma diferencial dentro del campo específico. Por ejemplo, en el campo de la educación superior, el tipo dominante es el *capital cultural*, que se manifiesta a través del acceso a bienes o servicios (por ej., libros, conciertos, clases de música) o conocimientos (transmitidos a través de la familia y de la escuela). Pero el capital cultural depende de las otras dos formas, en la medida en que, tanto los recursos económicos, como las conexiones sociales contribuyan a la adquisición de bienes culturales.

Como las formas de capital no son distribuidas de manera simétrica dentro de la sociedad, éstas juegan un papel primordial en la reproducción de la desigualdad. El proceso puede ocurrir de forma no intencional. Por ejemplo, el capital cultural, que está incorporado dentro de la persona desde muy joven, suele ser confundido con mérito académico. De esta forma, “el capital cultural legitima el mantenimiento del estatus y el poder de la clase controladora. Las clases dominantes cuentan con símbolos como el lenguaje, la cultura y los artefactos, que los permiten subyugar a las otras clases sociales” (Thomas, 2002: 430). De forma similar, White and Lowenthal (2011) argumentan que una de las manifestaciones del capital cultural es el “discurso académico”, que se presenta en mayor frecuencia entre los estudiantes de clase alta, y que aumenta de forma significativa la posibilidad de acceder y prosperar en el campo de la universidad de élite.

El marco de Bourdieu provee una lente para analizar los conflictos de un campo en específico, y sirve para extrapolar teorías en el nivel macro. No obstante, tiene algunas limitaciones, sobre todo su tendencia hacia la sobre generalización y el poco énfasis que pone en los factores psicológicos que inciden en el *habitus* de las personas como individuos. Por ello, Ferrare y Apple (2015) han propuesto un modelo alternativo a la teoría de campos de Bourdieu, que centra su mirada en los casos concretos y en el nivel micro. Apoyados en los avances en las teorías fenomenológicas, ellos proponen una “robusta teoría crítica de campos, que es sensible a las estructuras sociales, los significados y las experiencias a nivel local” (2015: 55). Solo así, argumentan, se puede superar la tendencia de la teoría bourdieuana hacia un sobre determinismo de las acciones del individuo como parte de un *habitus* que está desasociado del entorno específico.

A su vez, al poner el énfasis en la falta de capital cultural y del *habitus* “correcto”—ambos cualidades personales—como factor clave en su fracaso escolar, se evita culpar a la

víctima. Sin embargo, al mover el énfasis sobre los déficits en el entorno (o campo), se cambia el locus del problema. “Reconceptualizando, las instituciones educativas de esta forma se sugiere un rango de posibilidades normativas y nos obliga a preguntar, no sobre lo que falta en los estudiantes, sino lo que falta en las estructuras sociales y los modelos culturales” (Ferrare y Apple, 2015: 54-55).

Ese giro tiene importantes implicaciones políticas, lo cual no es fortuito. Ferrare y Apple insisten en que “el propósito principal de la teoría de campos dentro de la sociología de educación es identificar e interrumpir patrones de desigualdad y proveer los cimientos para mover hacia prácticas educativas más democráticas” (p. 54). En específico, proponen “empezar a construir formas para evaluar las escuelas con base en el grado en que fomentan arreglos que son socialmente y culturalmente integrados” (p. 55).

Bourdieu también fue partidario de la postura activista de la sociología, que veía como una herramienta para combatir la dominación. Este trabajo se inserta en esa línea, al intentar identificar las barreras a la inclusión dentro de las universidades de mayor nivel en Brasil, y en otras latitudes, con el fin de promover prácticas más democráticas en la educación superior, y en la sociedad en general.

2.7 Consideraciones finales

En este capítulo, presenté los principales argumentos a favor y en contra de las políticas de acción afirmativa, con base en las distintas construcciones de la desigualdad. También, revisé algunos de los principales conceptos que guían el trabajo, como son: *la igualdad y la equidad, la violencia simbólica, el currículo oculto, la convergencia de intereses, la interseccionalidad, el mérito, el racismo institucional, el campo de la universidad de élite*

académica, el habitus y el capital cultural, entre otros. Estos conceptos surgen de las principales teorías que guían el análisis de la pugna por la acción afirmativa en la Unicamp, y en otras universidades a nivel global.

En conjunto, los distintos abordajes teóricos empleados surgen de la teoría crítica, que centra su atención en la forma en que los gobiernos y las instituciones tienden a actuar a favor de los grupos dominantes, y de tal manera, reproducir jerarquías y estructuras de desigualdad. No obstante, también reconocen la agencia de los actores, quienes pueden cambiar su realidad social, a través de la movilización social, los cambios en las correlaciones de fuerza, o simplemente a través de la interacción entre distintos grupos en un mismo campo. En este contexto, las políticas de acción afirmativa buscan acelerar el proceso de cambio social, al obligar a los grupos dominantes a ceder lugares a miembros de los grupos subalternos. Como veremos en el siguiente capítulo, el resultado puede ser mixto, contradictorio, y, a menudo, altamente conflictivo.

Capítulo 3. Políticas de acción afirmativa en el mundo

“Por ahora, la acción afirmativa es como un oso herido: demasiado fuerte para sucumbir a sus heridas, pero demasiado lastimado para lograr una vitalidad plena (Randall Kennedy, 2013: 15).

3.1. Introducción

En las últimas décadas, un creciente número de países ha adoptado políticas compensatorias en la educación superior, que buscan democratizar el acceso a las universidades. Sin embargo, existe gran variedad en el tipo y magnitud de las medidas adoptadas, así como en sus justificaciones y los fines que persiguen. En el fondo, las políticas son resultado de las correlaciones de fuerza de cada país. También, obedecen a conceptos diferenciales sobre los orígenes de la desigualdad y sobre las mejores formas de enfrentarla. Mientras en algunos países, se ha buscado ampliar y diversificar la oferta a la educación superior, en otros, dan preferencia a ciertos grupos dentro de las instituciones existentes. En algunos casos, como Estados Unidos o México, se han adoptado múltiples estrategias, aunque sus resultados han sido sujeto de fuerte debate.

Entre los distintos tipos de medidas están: políticas de acceso abierto (Argentina, Cuba, Uruguay, Venezuela); diversificación del sistema de educación superior (Estados Unidos, México); la creación de universidades por y para indígenas (Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua); becas para estudiantes pobres o de minorías étnicas (Colombia, México); selección preferencial para grupos raciales desfavorecidos (Estados Unidos, Sudáfrica); y cuotas socioeconómicas y étnicas (Brasil, Ecuador, India, Malasia). En sentido

estricto, solo las últimas tres categorías son consideradas políticas de *acción afirmativa*, ya que operan bajo la lógica de la *discriminar a favor* de unos grupos por encima de otros.

En este capítulo, reviso algunos de los antecedentes más relevantes de las políticas de acción afirmativa para ubicar al caso brasileño en su contexto histórico, regional y global. El capítulo se divide en tres partes. En la primera, reviso los casos de las tres ex colonias inglesas, que han sido referentes mundiales en el desarrollo de las políticas de acción afirmativa (India, Malasia y Sudáfrica). Después, presento el estado de las políticas en América Latina, con particular énfasis en los casos de Colombia y Ecuador, para ubicar el caso brasileño dentro de la región. Finalmente, analizo en mayor detalle el caso de Estados Unidos, que ha sido el referente más importante para Brasil, a pesar de las diferencias significativas en los tipos de políticas adoptadas por los dos países.

3.2. Las ex colonias inglesas

3.2.1 La India

La India cuenta con las políticas de acción afirmativa más antiguas y extensas a nivel mundial (Moses, 2010). Las primeras medidas fueron adoptadas a principios del siglo XX por parte del gobierno colonial inglés, que reservaba lugares en los puestos del gobierno para miembros de algunas castas bajas. Al ganar su independencia de Inglaterra en 1947, el gobierno de Jawaharlal Nehru—cercano amigo de Mahatma Gandhi—institucionalizó las políticas a nivel nacional. La Constitución de 1950, aún vigente, prohibió la discriminación por religión, raza, casta, género, o lugar de nacimiento (Artículo 15), y garantizó la igualdad de oportunidad en el mercado laboral. Un año después, se enmendó el Artículo 15 para establecer cuotas en puestos gubernamentales y universidades para los dos grupos más

marginados: los llamados “castas reconocidas” (Scheduled Castes, o SCs) —que incluían a los antes llamados “intocables” —y los grupos tribales “atrasados” (Scheduled Tribes, o STs). Éstos fueron garantizados representación equivalente a su peso poblacional, de 16 y 8%, respectivamente.

Las medidas buscaban contrarrestar siglos—o milenios—de discriminación en contra de los grupos más bajos de la pirámide de castas. El sistema divide a los hindús en cuatro categorías hereditarias, con un quinto grupo, los “intocables” (ahora llamados *dalits*), considerados fuera del sistema por ser “impuros” (Moses, 2010; Bordoloi Pazich y Teranishi, 2012). Durante milenios, a los dalits le fue negado el acceso a los servicios básicos y relegados a los trabajos más serviles—como, por ejemplo, la limpieza de letrinas—lo cual repercutió en niveles de desarrollo socioeconómico muy por debajo del resto de la sociedad (Sowell, 2004). A su vez, los grupos tribales, algunos de ellos nómadas, también habían sufrido de histórica discriminación por no pertenecer al sistema de castas, y por su aislamiento geográfico.

No obstante, no fueron los únicos grupos en condición de pobreza. Pronto, distintas subcastas empezaron a exigir su inclusión en el *sistema de reservas* (como se conoce el sistema de cuotas en la India). En 1978, el gobierno formó un grupo nacional de expertos, la Comisión Mandal, para estudiar la expansión de las cuotas para las llamadas “otras clases atrasadas” (OBCs por su acrónimo en inglés). Juntas, éstas representaban 52% de la población, que estaba clasificada como viviendo en situación de “atraso social y educativo”. En 1990, el gobierno federal de la India adoptó algunas de las recomendaciones de la comisión y reservó otro 27% de los lugares para miembros de este grupo; el porcentaje fue lo máximo que se podría fijar, debido a una decisión de la Suprema Corte, que impuso un tope a las cuotas de menos de 50% (Sowell, 2004; Bordoloi Pazich y Teranishi, 2012). Dos

años después, el gobierno modificó la legislación, implementando algunos filtros socioeconómicos para excluir a los más ricos de cada subcasta—la llamada “capa cremosa”—y en 2008, la Suprema Corte ratificó la cuota de 27% para los OBCs.

En la práctica, algunos estados han otorgado reservas mayores a 50% con fines electorales o para aplacar a grupos descontentos. En febrero de 2016, por ejemplo, miembros del grupo Jat (una casta rural, pero relativamente próspera) desataron protestas violentas en las afueras de la capital, exigiendo su inclusión en el sistema de reservas. Alrededor de 30 personas murieron en los disturbios, antes de que el gobierno estatal aceptara incorporar el grupo en las reservas (Lloyd, 2016b). También, ha habido protestas violentas en contra de las políticas. Una en el estado de Gujarat en 1985 desató “una orgía de incendios provocados y asesinatos”, dejando a un estimado de 275 muertos (Sowell, 2004: 50). También, hubo disturbios violentos en 1990, después de la expansión del sistema, y en 2006, cuando miles de estudiantes protestaron los planes gubernamentales de aumentar las cuotas dentro de las IES de élite para los SCs y STs (Moses, 2010).

Para críticos del sistema, la violencia es el resultado esperable de las políticas, que son vistas como divisivas y discriminatorias. Sowell (2004) cita un estudio de 1997, que concluyó que “el sistema de cuotas ha eliminado cualquier buena voluntad que las castas altas sentían hacia las castas bajas” (p. 26). Los opositores también cuestionan el impacto del sistema en términos del combate a la desigualdad, argumentando que la “capa cremosa” sigue acaparando lugares a través de la corrupción o ineptitud del sistema. En 1999, medio siglo después de la adopción del sistema de reservas, 34% de los miembros de las “castas reconocidas” y 37% de las “tribus reconocidas” vivían en “máxima privación”, comparado con 16% de la población en general, según una encuesta de hogares (Bordoloi Pazich y Teranishi, 2012). También cuestionan la amplitud de la población target, que asciende a 77%

de la población; es decir, ya no se podría hablar de una política focalizada, sino casi generalizada.

Promotores de las políticas, mientras tanto, apuntan a la creciente presencia de miembros de las castas bajas dentro de la clase media y en posiciones de poder. Argumentan que aunque los más acomodados de cada grupo han beneficiado de forma desproporcional, las reservas siguen representando una oportunidad inédita en la India para romper con el círculo vicioso de casta-pobreza-exclusión. De cualquier forma, la permanencia del sistema parece estar garantizada en el mediano plazo, debido la fuerza de los distintos grupos de interés en la democracia más grande del mundo.

3.2.2. Malasia

Malasia, otra ex colonia inglesa, también tiene una larga historia con las políticas de acción afirmativa. A diferencia de la India; sin embargo, no es la casta lo que determina el lugar en la jerarquía socioeconómica, sino el origen étnico. En este caso, los beneficiarios de las políticas de acción afirmativa son miembros del grupo dominante mayoritario, los malayos, además de los pueblos indígenas. Juntos, estos grupos constituyen los llamados “hijos de la tierra” (*bumipúteras* en malayo), que hoy representan 61% de los 30 millones de habitantes del país (Sowell, 2004). Estos grupos, que fueron históricamente agricultores, han sido rebasados académica y económicamente por los inmigrantes chinos y, en menor grado, por los tamiles (originarios de la India), que empezaron a llegar a Malasia a principios del siglo XIX durante el periodo colonial. Como fue el caso con la India, el gobierno colonial inglés buscó aplacar a la mayoría malaya, otorgándole acceso privilegiado al servicio gubernamental. Esos acuerdos después fueron expandidos en las décadas de la lucha de

independencia contra Inglaterra, que duró de 1948 a 1957, cuando los distintos territorios federados lograron cierta autonomía. El Acuerdo de la Federación de Malaya de 1948 estipuló que el gobierno tendría que “asegurar la reserva de malayos en una proporción razonable en posiciones del servicio público, becas, exhibiciones, y otros privilegios educativos o de entrenamiento... y en los permisos y servicios empresariales” (citado en Guan, 2005). Esos privilegios después fueron incorporados en la Constitución de 1971, en reacción a una serie de disturbios étnicos masivos en 1969, que dejaron miles de muertos, una mayoría de ascendencia china. Las sublevaciones, lideradas por los malayos en contra de la minoría china, llevaron al gobierno a declarar un estado de emergencia. La suspensión de garantías constitucionales, que sigue vigente en menor medida, sirvió para disuadir las críticas en contra del sistema de reservas durante las próximas décadas (Guan, 2005).

Bajo la Nueva Política Económica (NEP), implementada entre 1971 y 1990, el gobierno estableció un sistema de cuotas y otras medidas a favor de los bumipúteras. Éstas incluían la imposición del malayo como lengua de instrucción en las universidades y la reserva de 55% para estudiantes malayos en las IES públicas. Como resultado, las disparidades entre la mayoría malaya y la minoría china disminuyeron marcadamente. En 1970, el ingreso medio por familia de los bumipúteras fue de 172 ringgits contra 394 ringgits para las familias chinas, pero para 1990, la brecha cerró a 940 contra 1,634 ringgits (Guan, 2005). A su vez, la proporción de profesionistas malayos creció de forma marcada. Si en 1970, solo 4% de los doctores en el país fueron malayos (Sowell, 2004), para 1990, ese grupo representó uno de cada tres dentistas, doctores y abogados, y uno de cada cuatro arquitectos e ingenieros (Guan, 2005).

Sin embargo, a partir de los años 90, surgieron fuertes controversias sobre el impacto de las políticas. Por un lado, llevaron a la segregación de la población por etnias, con los

malayos dominando el sector público y los otros grupos, lo privado. Algunos críticos también argumentan que las políticas han impactado negativamente sobre la economía del país (Sowell, 2004), al provocar la migración masiva a otras partes de Asia de un gran número de estudiantes y empresarios de origen chino e hindú. Un estudio del Banco Mundial en 2011 encontró que un millón de personas había abandonado el país, en gran medida debido a las políticas de cuotas (*The Economist*, 2013). A su vez, los críticos avisan sobre el impacto de las políticas sobre la producción científica y la competitividad del país a nivel internacional; apuntan a la creación de una “cultura de dependencia” dentro de las universidades públicas (Guan, 2005; Sowell, 2004).

Una encuesta nacional realizada en 2008 encontró que 71% de los ciudadanos del país pensaba que la acción afirmativa racial era “obsoleta” y debió ser reemplazada por una política “basada en el mérito” (*The Economist*, 2013). No obstante, las políticas han logrado en gran medida su propósito: reducir las grandes brechas socioeconómicas entre los distintos grupos étnicos y disminuir el porcentaje de la población que vive en la pobreza; esta cifra desplomó de 52% en 1970 a 5% en 1999 (Guan, 2005).

3.2.3 Sudáfrica

La historia de la acción afirmativa en Sudáfrica es mucho más reciente, ya que data del fin del apartheid en 1994. Aun así, por la brutalidad de sus anteriores políticas en contra de la mayoría negra, el país ha servido como modelo para muchas sociedades que están buscando enfrentar sus desigualdades raciales—entre ellos, Brasil. El liderazgo sudafricano se fortaleció con la designación del país como sede para el primer Congreso Mundial sobre la Discriminación Racial, y Xenofobia y las Formas Conexas, que se realizó en Durban en

2001. El evento fue fundamental para el desarrollo de las políticas de acción afirmativa en América Latina y Brasil, en particular.

La imposición en Sudáfrica del sistema de “apartheid”—que significa “el estado de estar separado” en afrikáans—fue instituido en 1948 y duró casi 50 años. Una serie de leyes segregacionistas impulsadas por el gobierno del Partido Nacional institucionalizaban una larga tradición de separación entre los principales grupos raciales del país. De particular relevancia, la Ley de Educación Bantú (1953) estableció sistemas separados de educación por raza, dividiendo a la población entre negros (hoy 79%), blancos (9%, que incluían a personas de origen inglés y holandés), mestizos (9%), asiáticos y otros (3%), con distintos tipos de educación para cada grupo. Después, la Ley de Universidades de 1959 estableció universidades separadas para blancos y negros, con las primeras de mucho mayor nivel (Lloyd, 2016a).

Como es de esperarse, esa tradición tuvo un fuerte impacto sobre la condición socioeconómica de los distintos grupos. En 1994, los negros ganaban en promedio la quinta parte de lo que ganaban los blancos (O’Gorman, 2010). Por ello, una de las primeras actas del gobierno post-apartheid fue instituir un sistema de acción afirmativa en distintos sectores. La Constitución de 1996 incluye una provisión de equidad, que establece la no discriminación con base en la raza, así como mecanismos de acción afirmativa en el sector laboral (Moses, 2010). Un año después, se aprobó la Ley de Educación Superior, que obligó a las universidades públicas a incrementar el número de estudiantes negros y otros grupos desfavorecidos. Un reporte del Consejo por la Educación Superior de 2000 declaró que ese nivel debe servir para “erosionar las inequidades estructurales heredadas y proveer oportunidades para el progreso social a través de la equidad de acceso” (Africa, 2006: 322). El gobierno también estableció un sistema de créditos estudiantiles de bajo costo, que ha

distribuido 1.4 millones de préstamos desde 1999 (Cele y Mesondo, 2015). Actualmente 400,000 del millón de estudiantes inscritos a nivel terciario reciben becas-crédito gubernamentales (*The Conversation*, 2016).

Sin embargo, la ley no impuso cupos fijos para estos grupos, ni contempló sanciones para instituciones que no adoptaron medidas incluyentes. Por ello, pocas universidades sudafricanas han implementado políticas de acción afirmativa de gran alcance. Una excepción es la Universidad de Cape Town, una de las instituciones de educación superior mejor ranqueadas del país y del continente africano. Empezando con el fin del apartheid, y de forma institucionalizada a partir de 2011, la universidad da preferencia a estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos en desventaja: negros, mulatos, indios y chinos. La política establece metas para cada departamento para incrementar la presencia de esos grupos, aunque no establece cuotas fijas. Como resultado, desde 1994, más de la tercera parte de los títulos en ingeniería han sido para egresados de esa universidad (Moses, 2010).

A pesar de los avances legislativos, esas medidas han sido insuficientes para cambiar de forma sustancial la presencia de negros en la educación superior del país. La proporción de sudafricanos negros entre las edades de 18 y 29 inscritos en algún nivel educativo subió apenas de 2.8% en 2002 a 3.4% en 2014, la proporción de los de raza mixta bajó, de 3.4% a 3%, y la proporción de asiáticos subió de 12.7% a 13.1%, según la Encuesta General de Hogares de 2014 (Statistics South Africa, 2015) (la encuesta no especifica el nivel educativo en que están inscritos). Mientras tanto, el porcentaje de blancos registró por mucho el mayor avance, de 15.6% a 23.3%. Es decir, los blancos de ese rango de edad estudian en proporciones siete veces más altas que los negros. Además, mientras 60% de los estudiantes blancos universitarios logran terminar el primer año de estudios, sólo 15% de los negros lo hacen (Chetty y Knaus, 2016).

Tampoco ha habido grandes avances en términos del combate a la desigualdad socioeconómica en el país (O’Gorman, 2010), un hecho que fue un tema central de las recientes protestas estudiantiles. Éstas comenzaron a partir de abril 2015 y expandieron a nivel nacional a finales de ese año. Los estudiantes exigen el final del uso de afrikáans—idioma de los colonizadores holandeses, y que Desmond Tutú denominó el “lenguaje del opresor”—como lengua de instrucción en muchas universidades. También, están exigiendo mayores apoyos y mejores condiciones para estudiantes pobres (sobre todos africanos negros) (Lloyd, 2016a). Las protestas, en que estudiantes han saqueado y quemado edificios, sirven como lección para otros países donde las promesas de una mayor equidad en la educación superior han quedado mayormente en papel.

3.3 América Latina

América Latina ha sido una de las últimas regiones del mundo en adoptar políticas de acción afirmativa. Esto se debe, en gran medida, a la persistencia de estructuras sociales altamente desiguales, a pesar de que muchos países en la región han pasado por revoluciones y guerras civiles en el último siglo. La región se ubica en último lugar en el coeficiente Gini, que mide la equidad socioeconómica dentro de los países (World Bank, 2016), y en muchos casos, la desigualdad está fuertemente asociada con el origen étnico y racial. No obstante, con la emergencia de los gobiernos democráticos en los años 80 y 90, la noción de justicia racial empezó a colocarse en la agenda pública. Esto fue en gran medida gracias al activismo y presión por parte de los movimientos de afrodescendientes e indígenas.

El primer grupo se movilizó en torno al 500° aniversario de la llegada de Cristóbal Colón, que se conmemoró en 1992, desatando un movimiento panamericano en pro de los

derechos indígenas. En el ámbito educativo, el movimiento dio raíz a la creación de las primeras universidades interculturales en muchos países (de forma notable, Ecuador, Nicaragua y México). El modelo intercultural busca dos propósitos: la conservación y promulgación de las culturas e idiomas indígenas y un nuevo modelo educativo que atiende las necesidades particulares de las comunidades indígenas (Mato, 2008).

Las universidades interculturales, no obstante, han enfrentado fuertes retos, tanto en el desarrollo de un modelo alternativo de educación superior, como en su desarrollo administrativo. Para los críticos, estas instituciones representan un modelo desigual para una población en condiciones de inequidad (Lloyd, 2015b). En México, la mayoría de las 12 universidades de este tipo creadas desde 2003, operan bajo condiciones de precariedad académica y material. Una excepción es la Universidad Veracruzana Intercultural, que forma parte de la Universidad Veracruzana, una de las instituciones de educación superior más reconocidas en México. Por la novedad del modelo, las universidades interculturales también han batallado en muchos países por lograr el reconocimiento oficial.

Aun así, para miles de estudiantes indígenas, las interculturales representan una opción—y quizás su única opción—para llegar a la educación superior, debido al racismo estructural y las fuertes barreras que persisten en muchos países para las comunidades indígenas (Mato, 2008). En México, por ejemplo, se estima que aunque 12% de la población se autodefine como indígena, solo 2% de los estudiantes de edad universitaria asiste a la universidad. Además, solo uno de cada cinco estudiantes indígenas logran egresar, contra uno de cada dos de los no indígenas (Bertely Busquets, 2011). En un intento por remediar ese problema, el gobierno y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han desarrollado programas de becas para estudiantes

indígenas. Sin embargo, estos esfuerzos han sido insuficientes para ampliar significativamente el acceso y permanencia de este sector.

En el caso del movimiento de afrodescendientes, el catalizador fue la III Conferencia Mundial contra el Racismo de Durban, en 2001 (Hernández, 2013; Restrepo, s.f.). En preparación para el congreso, se realizó una conferencia en Santiago de Chile, en 2000, que juntó a más de 1,700 representantes de organizaciones civiles y activistas de toda la región para discutir el tema de la discriminación racial (Hernández, 2013). El “efecto Durban” (Restrepo, s.f.), a su vez, fue fundamental en traer a la agenda pública en muchos países el problema de la desigualdad racial y la necesidad de adoptar medidas compensatorias como forma de “autoreparación” (Restrepo, s.f.).

El efecto Durban no hay que pensarlo sólo en las medidas adoptadas (o no) por los gobiernos, sino en sus efectos performativos y de configuración discursiva. Con Durban, el término ‘afrodescendiente’ trasciende el marco de algunos expertos o líderes étnicos, y se incorpora en el lenguaje internacional implementado por diferentes actores: agencias internacionales, ONGs, medios de comunicación, gobiernos, etc. (p. 260)

El efecto más inmediato del congreso fue la creación de agencias para promover la equidad de los afrodescendientes. Para 2012, había ombudsmen especiales para este fin operando en cada país latinoamericano, con excepción de El Salvador, Chile y Paraguay (Hernández, 2013). El efecto Durban después sería clave en la creación de políticas de acción afirmativa en Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras y Uruguay, para mencionar algunos países. Con la excepción de Uruguay, cuya población afrodescendiente representa apenas 11% de sus 3.4 millones de habitantes, todos esos países cuentan con grandes poblaciones de minorías étnicas. Aunque Brasil ha sido el líder indiscutible en la región en la implementación de políticas de acción afirmativa, hay algunos otros ejemplos que valen la pena resaltar.

3.3.1 Colombia

Colombia fue el pionero de la región en la adopción de las políticas, aunque aún no se han implementado en una escala equivalente a la de Brasil. El fundamento legal para las medidas se estableció en la Constitución de 1991, que declara lo siguiente:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.
(*Constitución Política de Colombia*, 1991: Artículo 13)

Como resultado, en 1996 se creó el Programa de Créditos Educativos para Comunidades Afro-Colombianas, como parte del programa federal de préstamos estudiantiles y becas, ICETEX. Es de notarse que el programa no va dirigido a los afrodescendientes en general, que representan 11% de la población, sino que busca atender a las comunidades con presencia mayoritaria de estas personas (Castro Heredia, Urrea Giraldo, y Viáfara López, 2009). Es decir, tiene un fuerte componente geográfico, bajo la premisa de que esas comunidades son doblemente discriminados: primero, por ser mayoritariamente negras, y segundo, por estar alejadas de las grandes urbes. Para cualificar para el programa, los estudiantes deben ser miembros certificados de una comunidad afrocolombiano, demostrar excelencia académica y precariedad económica, y presentar un proyecto dirigido a la resolución de problemas en su comunidad (Hernández, 2013).

En adición, a partir de finales de los 90, algunas universidades públicas y privadas crearon programas especiales para minorías étnicas. Éstos comenzaron por admitir estudiantes indígenas, que representan 3.4% de la población y se ubican hasta abajo en la

jerarquía socioeconómica, y después expandieron para incorporar estudiantes afrocolombianos (Hernández, 2013). Estos programas abarcan una población mayor, ya que los candidatos pueden aplicar para un certificado de origen étnico, y ya no es obligatorio pertenecer a una comunidad afrocolombiana. Sin embargo, hay avisos sobre posibles fraudes en el proceso que corre a través de organizaciones afrocolombianos (Hernández, 2013) — preocupación que comparten los críticos en Brasil acerca de los mecanismos de auto declaración de la raza.

A diferencia de Brasil, en algunos casos en Colombia se ha identificado brechas considerables entre los estudiantes que entran a través de las políticas preferenciales y los regulares, en términos de su rendimiento académico. Por ejemplo, la Universidad del Valle, una institución pública en la ciudad de Cali, encontró que muchos de los estudiantes que entraron después de cursar la educación media superior en escuelas públicas no estaban adecuadamente preparados para cursar las carreras de ingeniería y ciencias. La universidad respondió creando programas especiales de tutorías para esos estudiantes, resultando en mejores tasas de retención (Hernández, 2013). Estos programas podrían volverse más comunes si, como es previsto, se extienden las políticas de acción afirmativa a una mayoría de las universidades colombianas.

3.3.2. Ecuador

En Ecuador, el movimiento a favor de las políticas de acción afirmativa ganó fuerza a finales de la década pasada, con la elección a la presidencia del socialista democrático, Rafael Correa en 2007. Correa promovió la aprobación de una nueva Constitución en 2008, que establece por primera vez el concepto de nación plurinacional y pluriétnica. También,

promueve una serie de acciones por parte del Estado en defensa de las poblaciones indígena, afrodescendiente y montubia (mestizos nativos de la costa); cada grupo representa 7% de los 16 millones de ecuatorianos (*El Universo*, 2011).

Las medidas compensatorias tienen su fundamento en el Artículo 11 de la Constitución, que declara: “El Estado adoptará *medidas de acción afirmativa* que promuevan *la igualdad real* a favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad” (*Constitución de Ecuador*, 2008, énfasis propia). La Constitución también propone la adopción de las políticas de acción afirmativa en la selección de candidatos para puestos políticos (Artículo 65, en el caso de género) y para la protección de prisioneros de grupos desfavorecidos (Artículo 203). A su vez, el documento prevé medidas de “reparación y resarcimiento a las colectividades afectadas por racismo, xenofobia y otra formas conexas de intolerancia” (Artículo 57, Numeral 3). Un año después, Correa decretó la elaboración del Plan Plurinacional contra el Racismo, que mandata la elaboración de políticas de acción afirmativa en distintos sectores, incluyendo en la educación superior (Observatorio, 2012)

El Plan propone la implementación de cuotas de 10% para afroecuatorianos e indígenas en las escuelas públicas y privadas a nivel de secundaria y superior, así como la adopción de políticas parecidas en la contratación de profesores e investigadores universitarios (Hernández, 2013). También, mandata políticas preferenciales en la asignación de becas para minorías desfavorecidas, y la inclusión de cátedras en los programas de educación superior sobre la historia y cultura afroecuatoriana e indígena. Para 2015, sin embargo, no se habían implementado cuotas en ninguna universidad, y tampoco se había asignado un fondo específico para becas, aunque sí se había aplicado un puntaje adicional para postulantes que se autodefinen de alguna nacionalidad o pueblo. Únicamente dos universidades habían establecido programas sobre estudios africanos o indígenas (Galarza Schoenfeld, 2015).

Otra área donde la retórica del Estado no se ha traducido en acciones concretas en pro de las poblaciones marginadas es en el caso de la educación superior intercultural. Ecuador cuenta con una de las primeras universidades interculturales de la región, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. La institución, que fue creada en 2004, contaba con una sede principal en las afueras de Quito y tres sedes más en distintas zonas indígenas. Con la llegada de Correa al poder y la aprobación de la nueva Constitución, se esperó que la universidad contaría con apoyo gubernamental. Sin embargo, la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 instituyó nuevos mecanismos de acreditación únicos para todas las universidades del país, a pesar de la garantía constitucional de la pluriculturalidad. Como resultado, el gobierno clausuró a la universidad en 2013 por no cumplir con los estándares establecidos; la universidad obtuvo 26 puntos de 100 en la evaluación realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, órgano creado por la Ley de Educación Superior (Acosta, 2013).

El caso ecuatoriano señala la dificultad de compaginar las distintas demandas en el campo de la educación superior: por un lado, por la excelencia académica, definida en términos del modelo anglosajón de la universidad de investigación; y por el otro, por la equidad y el respeto a la diversidad. Esas tensiones se vuelven particularmente agudas en contextos donde el paradigma de la universidad de excelencia se ha vuelto hegemónica, como es el caso de Estados Unidos.

3.4 Estados Unidos

Estados Unidos fue el primer país de las Américas en implementar las políticas de acción afirmativa en el empleo y educación superior, y como tal, se ha vuelto ejemplo a seguir para muchos países de la región. Esta influencia ha sido particularmente notable en Brasil. El último país ha seguido muchos de los lineamientos en materia de educación superior de Estados Unidos—desde la Reforma Universitaria brasileña de 1968, que fue diseñada con apoyo del gobierno estadounidense (en particular, la Agencia de Desarrollo Internacional, USAID), hasta la implementación de las primeras políticas de acción afirmativa a principios de la década pasada. Sin embargo, existen importantes diferencias entre las políticas de equidad de ambos países, tanto en términos de la concepción de la desigualdad, como en las medidas que se han adoptado para combatirla.

La influencia del país norteamericano ha sido particularmente marcada en Brasil, por las similitudes históricas entre las dos naciones. Ambas han sido marcadas por su historia de esclavitud, aunque la proporción de afrodescendientes en Brasil es mucho mayor: 51% comparado con 13% en Estados Unidos (IBGE, 2011; United States Census Bureau, 2016). A su vez, en ambos casos, el legado de la esclavitud se ha manifestado a través de una larga historia de discriminación, inequidad socioeconómica, y exclusión. No obstante, hay grandes diferencias en la forma en que los dos países han enfrentado la “cuestión racial”. A diferencia de Brasil, con su historia de mezcla racial, Estados Unidos optó por una política de segregación legal que duró casi 70 años (1877-1965). Ese sistema tuvo fuertes consecuencias, tanto para la población afroamericana, como para las relaciones raciales entre blancos y

negros en Estados Unidos. También, dio origen a las políticas de acción afirmativa a partir de los años 1960.

Para poner en contexto la historia de la acción afirmativa en Estados Unidos, es necesario recorrer brevemente las políticas raciales implementadas en ese país desde la abolición de la esclavitud, en 1865. Después, reviso con mayor detalle el surgimiento y desarrollo de las medidas en las últimas décadas, así como los cambios en las políticas a raíz de decisiones legales y leyes estatales. Esta historia tiene importantes implicaciones para el debate actual en Brasil sobre la viabilidad de adoptar políticas diseñadas en otro contexto histórico y cultural.

El fin de la esclavitud, como resultado de la derrota del lado sur en la Guerra Civil (1860-1865), marcó el primer parteaguas en las relaciones raciales de Estados Unidos. El Artículo 13º de la Constitución, ratificado en diciembre de 1865, dio pie a un breve experimento con la democracia biracial. El periodo de la Reconstrucción, cuando se buscaba reintegrar el país después de la guerra, introducía nuevas leyes y provisiones a favor de los exesclavos y los afroamericanos en general. De particular importancia, el Congreso estableció el derecho de votar para todos los hombres, a través de la 14ª enmienda de la Constitución. También, eliminó el requisito de la propiedad para poder votar y ser electo, allanando el camino para que los primeros hombres negros entrasen a los congresos estatales y federal. A su vez, muchos estados del sur proveyeron educación pública universal; para el año 1877, 600,000 estudiantes negros habían inscrito en la escuela por primera vez (“Reconstruction and the rise”, 1999). La Ley de Derechos Civiles de 1975 (Civil Rights Act) estipuló que “todas las personas... tienen pleno e igual derecho al goce de las acomodaciones, ventajas, facilidades, y privilegios de posadas, acceso de tierras y/o agua, teatros, y otros lugares de ocio” (Davis, s.f., par. 5).

La reacción a las medidas no tardó mucho en venir de las fuerzas conservadoras sureñas. Con la elección de Rutherford B. Hayes a la presidencia en 1876, el gobierno federal dio prioridad a la reconciliación entre el norte y sur del país, y el periodo de la “Reconstrucción radical” se acabó. Aprovechando el giro en la política del gobierno federal, una docena de estados sureños implementaron leyes y ordenanzas que buscaron subordinar los negros a los blancos a través de una estricta segregación legal. Las leyes de “Jim Crow”—término despectivo para referirse a los negros en esa época—incluían la prohibición de matrimonio entre personas blancas y negras en por lo menos 11 estados (Davis, s.f.), así como la creación de escuelas, medios de transporte, y otros espacios públicos separados para cada grupo. En efecto, las leyes prohibían cualquier tipo de interacción entre blancos y negros que no fuera de empleador-empleado. Mientras tanto, en el norte del país operaba la segregación de facto, a través de reglas para la compra de bienes raíces e hipotecas, que llevaron al desarrollo de barrios mayormente blancos y negros.

La segregación también se impuso de forma violenta, a través de los asaltos y linchamientos de negros por parte de grupos racistas—ataques que continuaron hasta las reformas civiles de los años 1960. Entre 1877 y 1950, se registraron casi 4,000 linchamientos de negros (Equal Justice Initiative, 2015), la mayoría perpetrados por parte de grupos ultracistas, como el Ku Klux Klan y los Caballeros de la Camelia Roja (Knights of the Red Camelia). En general, los ataques se llevaron en retaliación por “transgresiones sociales”, que incluían tropezar con una mujer blanca o ser acusado de algún crimen (Equal Justice Initiative, 2015). En general, los que perpetraron los linchamientos no fueron llevados a juicio.

Otro hito que marcó la historia racial del país fue el caso *Plessy v. Ferguson* (1896), en que la Suprema Corte afirmó la legalidad de las leyes segregacionistas e introdujo el principio de “separado pero igual”. El caso fue llevado por Homer Plessy, un hombre mulato quien fue

obligado a usar un vagón de tren para negros en el estado sureño de Louisiana. Plessy argumentó que el requisito violó el Artículo 14° de la Constitución, que mandata la protección igual de las leyes. Sin embargo, el tribunal dictaminó que el trato que recibió Plessy no constituyó discriminación racial, y que el artículo en cuestión nunca tuvo “la intención de abolir las distinciones con base en el color” (*Plessy v. Ferguson*, 1896). La actitud de la corte puede ser resumida en el juicio final del caso:

Consideramos la falacia de fondo del argumento del demandante, que se basa en la presunción de que la separación forzada de las dos razas sella a la raza negra con un distintivo de inferioridad. Si esto es así, no es culpa de la ley, sino que es porque la raza negra quiere asumir ese sello. (*Plessy v. Ferguson*, 1896)

El juicio sentó el precedente legal para el sistema de segregación forzada, que duró hasta 1954, cuando la Suprema Corte declaró ilegal la segregación de las escuelas por razas.

Este avance no hubiera sido posible sin el activismo negro de la primera mitad del siglo XX, movimiento que tuvo como su mayor proponente al historiador y sociólogo W. E. Dubois. En un discurso dirigido a “Las naciones del mundo” en 1900, Dubois proclamó que:

El problema del siglo XX es el problema de la línea de color, la cuestión de qué tan lejos las diferencias de raza—que se muestran sobre todo en el color de la piel y la textura del cabello—de ahora en adelante serán la base para negar a más de la mitad de la población mundial el derecho de compartir, a lo mejor de sus habilidades, las oportunidades y privilegios de la civilización moderna. (Du Bois, 1990, citado en Foner, 1970: 125)

Tres años después, Dubois escribió *Las almas de la gente negra*, que incitaba a los afroamericanos a rebelarse contra las leyes de segregación. A pesar de la gran influencia de Du Bois, quien fue el primer afroamericano en conseguir un doctorado de la Universidad de Harvard, sería hasta los años 40, en plena guerra mundial, que se lograron los primeros avances en términos del combate a la discriminación racial. Y fue hasta los años 60 cuando se aceleró el proceso con el movimiento de los derechos civiles.

En uno de los primeros pasos en este sentido, fue el Orden Ejecutivo 8802, emitido por el presidente Franklin D. Roosevelt en 1941, el que prohibió la discriminación en el empleo en el caso de los trabajadores de la industria de la defensa. Cuatro años después, una ley laboral de Nueva York utilizó por primera vez el término “acción afirmativa”. La ley de 1946 encargó al comisionado de trabajo del estado a velar por los derechos de los trabajadores y, en caso de detectar prácticas discriminatorias, ordenar a la empresa a “tomar acción afirmativa” para rectificar el daño (Kennedy, 2013: 16-17). La legislación reflejó un giro en la actitud del gobierno hacia la población afroamericana, en reconocimiento de la labor de los soldados negros en la Segunda Guerra Mundial. No obstante, las leyes desataron un debate nacional sobre el “proporcionalismo racial”, en que el “espectro de ‘cuotas’” fue visto como peor que la discriminación (Kennedy, 2013: 28).

Una década después, el escenario político (por lo menos en el norte del país) fue propicio para el fin de la segregación legal. El parteaguas fue el caso de la Suprema Corte *Brown v. Board of Education* de 1954 (Brown contra el Consejo de la Educación), donde los jueces determinaron que “las instalaciones educativas separadas son inherentemente desiguales” y ordenaron la desegregación de las escuelas públicas en todo el país. Sin embargo, el tribunal no impuso fecha límite, sino que declaró que los estados deberían actuar “lo antes posible” (*Brown v. Board*, 1954). Como resultado, se cohesionó el movimiento de los derechos civiles para exigir el fin de la segregación racial en todas sus manifestaciones, así como medidas para combatir la discriminación.

Pronto, las principales activistas negras empezaron a exigir políticas de acción afirmativa. En un discurso intitulado *Por qué no podemos esperar*, Martin Luther King Jr. (1963) dio lo que sería uno de los primeros argumentos a favor de las medidas:

Nuestra sociedad ha estado haciendo algo especial *en contra* del Negro durante cientos de años. Entonces, ¿cómo puede ser absorbido en la vida general del país si no hacemos algo especial para él ahora, para equilibrar la ecuación y equiparlo para competir desde una base justa e igualitaria? (citado en Kennedy, 2013: 124, cursivas en el original)

El movimiento recibió fuerte impulso durante las administraciones de los presidentes John. F. Kennedy y Lydon B. Johnson en los años 60. En 1961, el presidente Kennedy (1961-1963) emitió el Orden Ejecutivo 10925, que incluía una provisión para que los contratistas “tomaran acción afirmativa” a fin de asegurar que la contratación de empleados gubernamentales se haga “sin tomar en cuenta su raza, religión, color u origen nacional”. Fue la primera vez que se utilizó el término “acción afirmativa” para referirse a medidas en pro de las minorías raciales (Sowell, 2004). Tres años después, su sucesor, Johnson (1963-1969), impulsó la Ley de Derechos Civiles de 1964, que prohibió la discriminación y agregó la categoría de género. La ley también puso fin a la segregación racial en las escuelas—esta vez, empoderando a las autoridades a intervenir en caso del incumplimiento de los estados.

Hubo fuerte resistencia a las medidas gubernamentales por parte de críticos de ambos extremos del espectro político.

Quizás la oposición más fuerte en los años 60... vino de parte de los liberales en posiciones de poder, quienes vieron los llamados a la discriminación a favor de las minorías raciales como inconsistentes con los sentimientos individualistas, meritocráticos y ciegos a la raza que habían promulgado para contrarrestar los ataques de los supremacistas blancos (Kennedy, 2013: 35).

Por ello, el presidente Kennedy fue cauteloso en aclarar que no estaba proponiendo la implementación de cuotas como tal. “No creo que podemos deshacer el pasado. Creo que es un error empezar a asignar cuotas con base en la religión, raza, color o nacionalidad. Creo que podríamos meternos en problemas” (Kennedy, citado en Graham, 1990: 106).

No obstante, ante el surgimiento de movimientos sociales cada vez más radicales, como el Movimiento de Poder Negro, el presidente Johnson abogó por políticas más fuertes para

enfrentar el legado de la esclavitud. En su discurso en la Universidad Howard en 1964, afirmó que “no es suficiente solamente abrir las puertas de la oportunidad. Todos nuestros ciudadanos deben poder atravesar esas puertas” (citado en Kennedy, 2013: 43). Un año después, el presidente emitió el Orden Ejecutivo 11246, que exigió la adopción de políticas de acción afirmativa para aumentar el reclutamiento de personas en posición de desventaja dentro del sector público.

En efecto, con Johnson, el gobierno dio un giro desde una perspectiva del igualitarismo hacia una de equidad. A su vez, abrió la puerta a que las primeras universidades implementaran las políticas de acción afirmativa en sus procesos de admisión a principios de los años 70. El pionero en ese sentido fue la Escuela de Medicina de la Universidad de California, en Davis (Alon, 2015), que estableció un proceso separado de admisión para miembros de minorías desfavorecidas. El programa buscaba tres fines: 1) “reducir el déficit histórico” de las minorías en la carrera de medicina; 2) contrarrestar los efectos de la discriminación social, aumentando el número de médicos trabajando en comunidades con menos servicios”; y 3) obtener los beneficios educativos que fluyen de un cuerpo estudiantil diverso” (citado en Alon, 2015: capítulo 1). La política reservaba 16 de cada 100 lugares para estudiantes negros, chicanos, asiáticos e indígenas. Las medidas buscaban rectificar las grandes brechas entre las tasas de matrícula de estudiantes de esos grupos y de los blancos. En 1965, los afroamericanos representaban solo 5% de los estudiantes a nivel licenciatura, 1% de los estudiantes de derecho (nivel maestría) y 2% de los estudiantes de medicina (maestría) (*Affirmative action/Overview*, 2014).

3.4.1 Los retrocesos

Varios años después; sin embargo, el programa de cuotas de UC-Davis fue sujeto a revisión por la Suprema Corte en el caso *Regents of the University of California v. Bakke* (Regentes de la Universidad de California vs. Bakke) (1978). En su juicio, la corte afirmó la constitucionalidad de las políticas de acción afirmativa con base en la raza o etnia, pero rechazó las políticas de cuotas. Como resultado, en los siguientes años, las universidades que aplicaban las medidas—una mayoría de ellas instituciones selectivas—tuvieron que modificar sus políticas para dar preferencia a candidatos desfavorecidos, sin fijar cuotas como tal.

El segundo caso clave relacionado con la acción afirmativa fue el de *Hopwood v. Texas* (1996), donde una corte de apelaciones de los estados de Louisiana, Mississippi, y Texas dictaminó en contra del uso de políticas raciales en las universidades públicas de esos estados. El caso tuvo un impacto particularmente fuerte en las políticas de admisión de la Universidad de Texas, la institución más competitiva de los tres estados, que había implementado políticas de acción afirmativa en un intento por aumentar el porcentaje de estudiantes hispanos y afroamericanos.

El mismo año, los votantes de California aprobaron la Proposición 209, la primera iniciativa a nivel estatal en proponer la eliminación de las políticas de acción afirmativa en la educación superior pública, así como en la contratación de puestos gubernamentales. La medida fue orquestada por Ward Connerly, un regente negro de la universidad, quien se convirtió en uno de opositores más influyentes en la batalla nacional en contra de las medidas (Pusser, 2004). Según Connerly, las medidas violaban el principio de la no discriminación del Artículo 14° de la Constitución. Además, insistió, las políticas “lastiman a personas inocentes” y resultan en la admisión de estudiantes que no son calificados (Connerly, citado

en Pusser, 2004: 126). En 1997, Connerly fundó el American Civil Rights Institute (Instituto Americano de Derechos Civiles), para llevar su batalla en contra de la acción afirmativa a nivel nacional, y en los años siguientes, iniciativas parecidas fueron aprobadas en Washington (1998) y Florida (2000).

En 2003, por segunda vez en dos décadas, la Suprema Corte revisó las objeciones hacia las políticas, con los casos *Gratz v. Bollinger* y *Grutter v. Bollinger*. Ambos casos cuestionaron las políticas compensatorias en la Universidad de Michigan, en el nivel licenciatura y en la Escuela de Derecho, respectivamente, donde la universidad estatal aplicaba un sistema de puntos extra para los miembros de minorías raciales en el proceso de admisión. En su decisión, la corte rechazó el uso de puntos, alegando que representaba una forma de cuotas. Sin embargo, la corte mantuvo la legalidad de la acción afirmativa a favor de minorías raciales, por los beneficios educativos y sociales que ésta brinda en términos de promover la diversidad racial (Moses, 2010). El dictamen tuvo el efecto de cambiar los términos de la discusión en torno a las políticas; de *Grutter* en adelante, los proponentes de la acción afirmativa en Estados Unidos han sustituido la justificación con base en la justicia social a favor del argumento de la diversidad. Tal giro tiene fuertes implicaciones políticas, ya que cambia el foco de los derechos de las minorías hacia los de la mayoría blanca, quién, se argumenta, obtienen beneficios al estudiar en un ambiente más diverso.

Pero si la corte había votado a favor de la continuación de las medidas, no fue así en los gobiernos estatales. Para 2015, ocho estados, incluyendo Michigan (2006), habían prohibido el uso de la raza como criterio en los procesos de admisión de las universidades estatales. Y solo un estado, Colorado (2008), votó a favor de las políticas raciales (Espinosa, Gaertner, y Orfield, 2015). La ley de Michigan llegó hasta la Suprema Corte, la cual ratificó

su legalidad en 2014, bajo el argumento de que los votantes tienen el derecho de determinar las políticas de sus universidades estatales (Roberts, 2014).

Como resultado, muchos estados se han visto obligados a buscar alternativas a las políticas raciales. Éstas incluyen los llamados “planes porcentuales”, que garantizan la admisión a las universidades públicas para los estudiantes con mejores promedios escolares en todas las preparatorias del estado. El primero en implementar esa opción fue Texas. En 1997, el congreso estatal aprobó el “Texas 10 Percent Plan”, que garantiza admisión a sus universidades para el 10% mejor ranqueado en cada preparatoria del estado, incluyendo las privadas. El programa, que ha servido como modelo para el programa ProFIS, de la Unicamp, opera bajo la lógica de que la diversidad socioeconómica puede servir como un *proxy* para diversidad racial. Otros estados que han adoptado planes porcentuales son California, que reserva lugares para el 4% mejor ranqueado, y Florida, que garantiza acceso para el primer 20% de egresados (Horn y Flores, 2003). En adición, muchas universidades han modificado sus procesos de admisión para tomar en cuenta una multitud de características—un proceso conocido como “revisión holística”—en un intento por crear un cuerpo estudiantil más diverso, tanto en términos socioeconómicos como raciales. Por ejemplo, una universidad podría dar preferencia a un estudiante que ha superado una infancia difícil, que viene de una familia pobre, o que es inmigrante.

Sin embargo, tales políticas también han generado polémica. Para los opositores de las políticas raciales, las nuevas medidas también son ilegales, ya que siguen tomando en cuenta la raza, solo de forma velada (Sowell, 2004). Para los proponentes, las medidas son demasiado tímidas, complicadas, y poco eficaces (Selingo, 2000; Kennedy, 2013). Señalan que en casi todos los estados donde se han prohibido el uso de raza en las admisiones universitarias, el porcentaje de estudiantes afroamericanos, hispanos e indígenas bajó de

forma significativa, aunque en algunos casos, esos números han repuntado con las nuevas políticas (Michigan Daily, 2003; Espinosa, et al., 2015; *The New York Times*, 2015).

En la Universidad de California-Berkeley, la adopción de políticas racialmente ciegas redujo la probabilidad de que un estudiante afroamericano fuera aceptado de 48.5% a 15.6%, mientras mejoró la probabilidad para los blancos, de 29.9% a 30.3% (Bowen y Bok, 1998). En el caso de la Universidad de Texas, la combinación del plano porcentual y el uso de nuevos criterios en la selección de los demás candidatos (a partir del uso de la revisión holística a partir de 2005) han tenido un efecto positivo o neutral para las minorías raciales; el porcentaje de estudiantes hispanos aumentó de alrededor de 15% en 1996 a 21% en 2011, mientras el porcentaje de afroamericanos aceptados se mantuvo igual, en 5%. No obstante, esos porcentajes son mucho menores que la proporción de estos dos grupos entre la población de edad universitaria del estado: 45% y 15%, respectivamente (*The New York Times*, 2015).

Las nuevas medidas adoptadas en Texas han sido puestas a prueba con una nueva demanda ante la Suprema Corte a partir de 2013. En el caso *Fisher v. la Universidad de Texas-Austin*, la demandante, Abigail Fisher, acusa a la universidad de discriminar en su contra, al aceptar candidatos negros e hispanos con calificaciones inferiores a las suyas. La universidad ha defendido su política, argumentando los beneficios de la diversidad, así como la necesidad de obtener una “masa crítica” de estudiantes de minorías raciales. En una decisión preliminar en 2013, la corte dictaminó que las universidades deben evaluar (y perseguir, en caso de ser necesario) opciones “racialmente neutrales” (race-neutral) para conseguir sus fines de diversidad. “Si un enfoque racialmente neutral... podría promover el interés sustancial en casi la misma medida y con un gasto administrativo tolerable ... entonces la universidad no puede considerar la raza” (citado en Espinosa, et al., 2015: 3). Sin embargo, los jueces regresaron el caso a un tribunal inferior, argumentando la necesidad de

una revisión más cuidadosa acerca de la necesidad de las políticas raciales. Después de que la otra corte volvió a ratificar su decisión a favor de la universidad, en 2015, la Suprema Corte retomó el juicio.

En junio de 2016, la corte dio una sorpresa grande, al resolver a favor de las políticas de acción afirmativa de la universidad texana. En el voto, que fue por una proporción de cuatro a tres jueces, fue decisiva la opinión del juez Anthony M. Kennedy, quien nunca había votado a favor de las políticas sensibles a la raza. Los proponentes de las políticas celebraron en grande: “Ninguna decisión desde *Brown v. Board of Education* ha sido tan importante como Fisher será en la larga historia de la inclusión racial y la diversidad educativa”, dijo Laurence H. Tribe, un profesor de derecho de Harvard (citado en Liptak, 2016).

No obstante, el “efecto Fisher”—como se conoce la convicción por parte de muchas universidades de que la corte iba a votar en contra de la institución texana—ya se hizo sentir en muchas universidades. En los últimos años, cada vez más instituciones han adoptado planes porcentuales u otras formas de perseguir diversidad, sin tomar en cuenta la raza de forma explícita. En una encuesta nacional de 338 universidades sin fines de lucro aplicado en 2014, se encontraron las siguientes estrategias de diversidad: reclutamiento de estudiantes de minorías étnicas (78% de instituciones); reclutamiento y promoción de estudiantes asistiendo a *community colleges* (instituciones que dan títulos después de dos años de estudios) (76%); reclutamiento de estudiantes de familias de bajos ingresos (71%); opción de no someter resultados de exámenes estandarizados, por los sesgos raciales que presentan (16%); y planes porcentuales (13%) (Espinosa et al., 2015). Sin embargo, parece probable que el porcentaje de minorías en las universidades más competitivas, continúe a la baja. Al analizar el escenario después de la aprobación de la Proposición 209 en California en 1996, Bowen y Bok (1998) pronosticaron que la adopción de políticas racialmente neutrales podría

revertir la proporción de estudiantes afroamericanos en las universidades más competitivas del país a niveles previos a 1965. Citan al economista Thomas Kane, quien concluyó que “ningún sustituto que no toma en cuenta la raza puede sustancialmente amortiguar el impacto de terminar las preferencias raciales. El problema es una cuestión de números” (Kane, citado en Bowen y Bok, 1998: 47).

Cabe resaltar que la prohibición de las políticas raciales en muchos estados va en contra de la opinión del público estadounidense en general. En una encuesta nacional realizada en 2014, 63% de los entrevistados vieron como “algo positivo” los programas universitarios que buscan incrementar el número de afroamericanos y estudiantes de otras minorías (Drake, 2014). Como es de esperarse, la aprobación fue más alta entre los afroamericanos (84%) y los hispanos (80%), contra 55% entre los blancos. También se registró mayor apoyo entre votantes demócratas (78%) comparados con republicanos (52%). Este último hallazgo es relevante, debido a que las políticas han ido perdiendo apoyo en la Suprema Corte, conforme incrementa el porcentaje de jueces nominados por presidentes republicanos (la reciente decisión en el caso Fisher llegó cuatro meses después de la muerte del juez Antonin Scalia, considerado el más conservador de los jueces, quien había sido nombrado por los republicanos).

3.4.2 El impacto de las políticas

Medio siglo de políticas de acción afirmativa en la educación superior, junto con avances en el número de estudiantes de minorías raciales que terminen el nivel previo, han tenido impacto positivo en la proporción de estos grupos que asisten a la universidad en Estados Unidos. Entre 1970 y 2005, la proporción de estudiantes afroamericanos inscritos en

instituciones de educación superior duplicó, de alrededor de 7 a 15%, mientras la proporción de hispanos triplicó, de 4 a 13% (Brock, 2010). En el mismo periodo, la proporción de blancos cayó de alrededor de 80 a 65%. No obstante, existen fuertes debates en torno al impacto de las políticas para sus supuestos beneficiarios, debido la persistencia de fuertes inequidades dentro del sector universitario.

Quizás el estudio más influyente y abarcador del impacto de las políticas a nivel nacional es el de Bowen y Bok (1998). Los autores, ex rectores de las universidades de Princeton y Harvard, respectivamente, analizaron datos de más de 80 mil estudiantes inscritos en 28 universidades selectivas, para los cohortes de 1951, 1976, y 1989. Encontraron incrementos significativos en la proporción de estudiantes afroamericanos que asistía a estas universidades en las tres décadas que abarca el estudio (el estudio no analiza la situación de estudiantes hispanos, por la falta de datos sobre ese grupo entre los primeros cohortes). Además, en su hallazgo más relevante, afirman que aún los estudiantes afroamericanos con menores resultados en el examen para la universidad (Scholastic Aptitude Test, o SAT), tuvieron mayores tasas de titulación que sus pares que asistían a universidades menos competitivas. A su vez, su estudio cuestiona la teoría del *mismatch* (que estudiantes más débiles deben ir a escuelas menos exigentes), ya que encontraron que los estudiantes que asistían a las universidades más competitivas tuvieron mayores tasas de egreso. Ese hallazgo tiene importantes implicaciones para el debate sobre las políticas en las universidades más selectivas—como es el caso de la Unicamp.

Algunos críticos de la acción afirmativa; sin embargo, han alegado fallos metodológicos en el estudio de Bowen y Bok. Sowell (2004), por ejemplo, critica a los autores por no distinguir en su estudio entre estudiantes negros que beneficiaron de las políticas de acción afirmativa y los que hubieran sido aceptados aún sin las políticas. Para

Sowell, “este estudio tan celebrado en realidad es Hamlet sin el príncipe de Dinamarca” (p. 153). Por su parte, Sander y Taylor (2012) argumentaron que, dado que las universidades más selectivas aceptan menor proporción de estudiantes a través de las políticas de acción afirmativa, es probable que los estudiantes que analizaron pertenecían a una élite académica y por lo tanto, no fueron representativos.

Por otro lado, estudios más recientes han mostrado que si bien el número de estudiantes hispanos y afroamericanos ha crecido en las últimas décadas, su proporción dentro de las universidades más selectivas ha disminuido. El más influyente de estos estudios fue realizado por Carnevale y Strohl (2013), ambos investigadores de la Universidad de Georgetown. Ellos encontraron que entre 1995 y 2009, más de 80% de los estudiantes blancos fue a alguna de las 468 instituciones más selectivas, mientras que 70% de los hispanos y afroamericanos matriculó en las 3,250 IES de acceso abierto. De igual forma, mientras en 1995 la proporción de estas minorías entre los recién egresados del nivel medio superior fue de 27%, sólo representaban 15% de la matrícula en las universidades de mayor nivel. No obstante, los estudiantes hispanos y negros que lograron asistir a universidades selectivas tuvieron considerables beneficios escolares y económicos, comparados con sus contrapartes en escuelas de menor nivel, e inclusive por encima de sus colegas blancos. Por inicio, 70% del primero grupo se tituló, contra 40% de estudiantes con calificaciones equiparables pero que asistían a instituciones de menor nivel. Segundo, los estudiantes negros o hispanos ganaron 21% más que sus compañeros de la misma raza en escuelas menos competitivos, mientras que para los blancos, la diferencia fue de 15%. Estos hallazgos sugieren dos cosas: sigue habiendo fuertes barreras de acceso en las instituciones de buena calidad para los estudiantes de minorías raciales en Estados Unidos, pero para los que logren superarlas, las ganancias son significativas.

El proceso de admisión no es el único desafío para estudiantes hispanos y negros en la educación superior del país, sino que también enfrentan dificultades académicas y sociales. “En general, estudiantes negros tienen mayor probabilidad de contar con entornos educativos que no los preparan adecuadamente para los retos de la universidad” (Bowen y Bok, 1998: 70). También, son víctimas de discriminación y ataques racistas, como demuestran los recientes movimientos de estudiantes negros en las universidades de Harvard, Michigan, y Yale—todas instituciones con largas tradiciones de políticas de acción afirmativa en sus procesos de selección. A partir de 2014, estudiantes de esas universidades han protagonizado protestas en los campus y las redes sociales para llamar atención a la discriminación racial que sufren a manos de los administradores, profesores y demás estudiantes. Recientemente, las protestas se han extendido a las universidades de masas, con es el caso de la Universidad de Misuri. Después de meses de protestas masivas estudiantiles y una huelga de hambre en el campus principal, fueron obligados a renunciar el rector y el canciller del sistema universitario estatal en noviembre de 2015 (Svrluga, 2015). Las protestas han enfocado atención en las fuertes barreras a la inclusión que aún existen en las universidades, y en las universidades de élite en particular.

Por otro lado, las políticas no han sido suficientes para revertir la brecha socioeconómica entre los distintos grupos raciales del país. Al contrario, esta brecha está creciendo, según un estudio por parte de dos institutos de investigación de corte progresista (CFED y Institute for Policy Studies, 2016). En estudio encontró que las familias blancas tienen en promedio siete veces más riqueza que las familias afroamericanas, y seis veces más que las familias latinas. Por ello, con los actuales niveles de crecimiento de la riqueza, los afroamericanos tardarán 228 años en acumular el nivel de riqueza de los blancos hoy en día. Esta diferencia obedece a varios factores. Por uno, la tasa de desempleo de los

afroamericanos es doble que la de los blancos, y los negros ganan entre 12 y 22% menos que los blancos con el mismo nivel de educación (CFED y Institute for Policy Studies, 2016). Sin embargo, la brecha en la riqueza es mucho mayor que la de ingresos, debido a lo que Surowieki (2016) llama “una combinación tóxica de discriminación institucionalizada, racismo persistente y políticas que amplifican la desigualdad”. El último factor incluye las políticas gubernamentales de subsidio a la vivienda, que históricamente han privilegiado a las familias blancas—parte de lo que Shapiro (2004) ha llamado el “costo oculto de ser afroamericano”. Otro ejemplo de ello son las barreras de acceso a la universidad, que se han disminuido poco a través de las políticas de acción afirmativa.

3.5 Consideraciones finales

En este capítulo, revisamos algunos de los casos más representativos de las políticas de acción afirmativa en el mundo. En general, las medidas han tenido impactos diferenciales según el contexto nacional, los grupos destinatarios, el tipo de políticas aplicadas, y la magnitud de las mismas. Mientras que en Malasia, las medidas han alterado de forma radical la relación entre etnia y condición socioeconómica, en la mayoría de los casos, los resultados han sido más modestos. A su vez, en casi todos los casos, las políticas han enfrentado fuerte resistencia e inclusive violencia (como en el caso de la India y Sudáfrica), conflictos que han minado el impacto de las políticas.

Como es el caso de otros tipos de políticas públicas, el desarrollo e implementación de la acción afirmativa depende en gran medida de la correlación de fuerzas en cada entorno nacional o local. Por ejemplo, en la India, las políticas se han extendido cada vez más, rebasando el límite fijado por la Suprema Corte del país de 50% de lugares en las

universidades. Esto se debe a la fuerza electoral que representan los destinatarios. En contraste, en Sudáfrica, las políticas—que hasta ahora han sido voluntarias en la educación superior—apenas están ganando aceptación entre la cúpula de las universidades. Una excepción es la Universidad de Cape Town, antes una bastión de la élite blanca y que ahora cuenta con las políticas compensatorias más extensas del país. En América Latina, a los movimientos de afrodescendientes e indígenas les ha faltado masa crítica para poder acelerar la implementación de las políticas sugeridas en la legislación. No obstante, ha habido importantes avances en ese sentido, sobre todo en el caso brasileño, pero también en Colombia, Ecuador, y, más recientemente, Uruguay.

Finalmente, analizamos con detalle la historia de la acción afirmativa en Estados Unidos, por ser la inspiración tras las políticas en Brasil. Encontramos que más que un modelo, el caso de Estados Unidos demuestra los obstáculos y limitaciones en torno a las políticas, sobre todo cuando existe una falta de voluntad política para llevarlas a cabo cabalmente. A su vez, las alternativas a las medidas raciales, adoptadas recientemente en respuesta a decisiones jurídicas y legislativas, aportan importantes lecciones para los experimentos en este sentido en Brasil, y en la Unicamp en particular.

Capítulo 4: La educación superior brasileña (1808-2014). Elitismo, expansión, e inclusión

“Históricamente, y todavía, se sabe que determinados grupos étnicos tienen dificultad en ingresar y permanecer en la educación superior, donde están largamente subrepresentados—pretos, pardos e indígenas. Eso se debe a razones históricas, relacionadas con el nacimiento y el desarrollo de Brasil”. (Ministerio de Educación y Cultura, s.f.: 23)

4.1 Introducción

El sistema de educación superior brasileño representa una anomalía en América Latina, tanto por sus orígenes tardíos, como por las grandes brechas entre el pequeño sector público de élite y el sector privado masivo. El sistema también se distingue por la fuerte influencia del modelo estadounidense, que sirvió como base para las reformas de 1968 bajo el régimen militar, y en el *ethos* meritocrático y competitivo que permea los procesos de selección en el sector público. Aún en comparación con países mucho más pobres, como Ecuador, Guatemala o Perú, el modelo brasileño ha destacado por ser altamente regresivo, excluyente y polarizado. Recientemente, solo una pequeña minoría—generalmente la élite blanca—podría aspirar a una educación universitaria gratuita y de calidad. En 2000, antes de la implementación de la acción afirmativa y el enorme crecimiento en la matrícula terciaria, el gobierno gastó 11 veces más en el nivel terciario que en el nivel primario, comparado con un promedio de 1.7 a 1 entre los miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (esa relación bajó de 3.7 a 1 en 2014 en Brasil, debido a la expansión de la matrícula) (Trinidad, 2015). Es decir, el gobierno históricamente ha subsidiado la

educación universitaria de los más ricos, mientras que los demás estudiantes de ese nivel no tenían más remedio que pagar por una educación de dudosa calidad (Durham, 2003).

Las desigualdades en la educación superior tienen importantes implicaciones para la distribución de ingresos en el país. Brasil se ubica en los últimos lugares del índice Gini (en 2000, el país se ubicó en el antepenúltimo lugar, solo por arriba de Suazilandia y Sierra León, según cifras del Banco Mundial). En 2001, antes de la avalancha de programas sociales implementados por el ex presidente Lula, el decil más rico en Brasil ganaba en promedio 28 veces lo que ganaba el 40% más pobre. A su vez, hubo fuertes brechas entre los distintos grupos raciales, en términos de los ingresos y el acceso a servicios públicos, incluyendo la educación superior (Telles, 2004). En 1997, 57.7% de los afrobrasileños era pobre, comparado con 28.7% de los blancos. Y en 2000, solo 8.3% de los jóvenes negros o pardos de la edad universitaria (18-24) estaba inscrito en la universidad, comparado con 21.3% de los blancos (Charão, s.f.).

Es en este contexto de extrema estratificación social y racial que surgen las políticas de acción afirmativa a partir de 2002. Las medidas buscan romper la conexión entre origen socioeconómico/racial y destino, a través de abrir el acceso a la educación superior a grupos históricamente excluidos o subrepresentados. Los proponentes de la acción afirmativa señalan la correlación particularmente fuerte en Brasil entre títulos universitarios (sobre todo de las buenas instituciones) y posteriores ingresos en el mercado laboral; los egresados universitarios del país ganan 2.5 veces lo que perciben los trabajadores que solo han cursado niveles inferiores de educación, mientras que la proporción promedio de la OCDE es de 1.6 veces a 1 (Betim, 2014). En ese contexto, el sector terciario tiene la potencialidad de servir como reproductor de desigualdades sociales o catalizador de cambio a través de las medidas compensatorias. Al adoptar políticas de acción afirmativa en casi todas sus universidades,

Brasil ha optado por el segundo camino, aunque el país aún está lejos de lograr la equidad socioeconómica o racial en la educación superior.

Para poder entender los cambios introducidos por las políticas, es necesario ubicarlas dentro de la historia de la educación superior del país. En este capítulo, hago un recuento de las principales etapas en el sistema universitario brasileño, desde la creación de las primeras escuelas profesionales en el siglo XIX hasta la consolidación de las políticas de acción afirmativa al final del primer gobierno de Rousseff en 2014. Hago hincapié en las reformas adoptadas por el gobierno militar en la década de 1960, que dieron pie a la elitización del sistema público y al crecimiento desmedido de un sector privado de cuestionable calidad. Después, reviso los cambios y la expansión del sistema en el periodo democrático, de 1985 en adelante, y la introducción de las primeras políticas de acción afirmativa bajo el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, a finales de los 90. Después, analizo el florecimiento de la acción afirmativa durante los gobiernos de Lula y su consolidación bajo Rousseff. Finalmente, presento un bosquejo del sistema actual, a raíz de la gran expansión en la matrícula durante las últimas dos décadas.

4.2 Breve historia de la educación superior brasileña

La historia de la educación superior en Brasil ha sido marcadamente diferente que la de la mayoría de los países de la región latinoamericana. Las primeras universidades en los países hispanoparlantes datan del siglo XVI—en México, la República Dominicana y Perú— y para el siglo XIX, el número de instituciones llegó a 32 (González, 2010). También, existían numerosas escuelas y facultades especializadas en los países hispanos, en áreas como derecho, medicina e ingeniería. En Brasil, en contraste, fue hasta principios del siglo XIX

que se crearon las primeras instituciones profesionales en el país, y hasta ya entrado el siglo XX que se establecieron las primeras universidades (Durham, 2003).

También, hubo diferencias en el origen de las instituciones. En los países hispanos, la Iglesia Católica fue el primer patrocinador de las IES, seguido por el Estado. En Brasil, en cambio, la emisión de títulos fue, por mucho tiempo, de iniciativa exclusiva de la corona, que mantuvo un fuerte control centralizado sobre el sistema educativo, aunque la iglesia tuvo influencia sobre los contenidos de la enseñanza (Sampaio, 1991; Durham, 2003). A finales del siglo XIX, el gobierno brasileño abrió la puerta para que los particulares crearan sus propias escuelas, dando origen al actual dominio del sector privado en la educación superior del país.

Tales diferencias, a su vez, obedecen a las distintas políticas coloniales de España y Portugal (Fávero, 2006; Lampert, 2005). En el caso de Brasil, la corona portuguesa buscó controlar a su colonia más importante a través de volverla dependiente de Lisboa. A diferencia de las colonias españolas, que tuvieron la doble encomienda de evangelizar y producir riqueza, y que fueron bastante independientes, la corona portuguesa vio a Brasil con fines meramente mercantiles y como fuente de materia prima (Durham, 2003). Por ello, la educación de la colonia fue subordinada a la extracción de riqueza, proceso que dependía en gran medida al sistema de esclavitud. En ese contexto, fue difícil que florecieran ideas republicanas, mucho menos una guerra de independencia (aunque sí hubo revueltas pequeñas).

4.1.1 El periodo monárquico (1808-1889) y el nacimiento del sistema terciario

En 1808, la corte portuguesa se trasladó a Brasil para refugiarse de la invasión napoleónica, creando una nueva sede monárquica en Río de Janeiro. Como su estancia sería por un periodo indefinido, se buscó establecer algunas instituciones para formar cuadros oficiales. El mismo año, se abrieron las primeras facultades profesionales en Brasil: dos escuelas de medicina (en Bahía y Río de Janeiro) y una escuela naval, también en Río. Dos años después, se fundó la Academia Real Militar, que se transformaría en Escuela Central y después Escuela Politécnica. En 1821, el rey João VI volvió a Portugal y dejó a cargo a su hijo, don Pedro I, quien un año después establecería una monarquía independiente en Brasil.

La Constitución de 1824, de corte liberal, estableció el deber del Estado de proveer a todos sus ciudadanos la educación primaria gratuita. También, estipuló la creación de “colegios y universidades, donde serán enseñados los elementos de las ciencias, las bellas artes y las artes” (artículo 179, sección XXXIII). Sin embargo, la Constitución no especificó quién debió proporcionar la educación superior, ausencia que abrió la puerta para que la iglesia estableciera sus propias instituciones de educación superior. A su vez, si el nuevo estado dictaba normas para la enseñanza pública, no fue así para la privada; predominaba el régimen de *laissez-faire* (Dias y Lara, 2012), una discrepancia que persiste hasta hoy en día.

A pesar de que la Constitución especificaba la figura de universidades, no hubo mucho interés por parte de la élite gobernante en ese sentido; lo que buscaba era proveer los profesionistas necesarios para el aparato del Estado y las necesidades locales (Durham, 2003). Si bien durante el siglo XIX hubo por lo menos 24 propuestas de universidad en Brasil, todos fracasaron ante la hegemonía del modelo de la educación superior profesionalizante (Sampaio, 1991). Mientras tanto, la élite del país tenía que viajar a Portugal para obtener un título universitario, mientras que la vasta mayoría de la población—sin hablar de los esclavos

africanos—tenía poco acceso a la educación formal de cualquier nivel (Fávero, 2006). Para 1822, de una población total de 4.2 millones brasileños, había aproximadamente 3 mil con título universitario; una mayoría se formó en la Universidad de Coimbra, en Portugal, además de Francia e Inglaterra (Gomes, 2007).

En 1827, se crearon dos facultades de derecho, en las ciudades de São Paulo y Olinda, en el nordeste del país (Dos Santos y Cerqueira, 2009). El emperador fue sucedido por su hijo, Pedro II, cuyo largo gobierno (1831-1889) fue caracterizado por el crecimiento económico y la estabilidad política, así como un nuevo énfasis en las artes y la cultura (Skidmore, 2010). Durante ese periodo, hubo una consolidación de algunos centros científicos, como el Observatorio, el Museo Nacional, y la Comisión Imperial Geológica.

Otro gran hito del periodo fue la reforma educativa de 1879, decretado por el ministro federal Leôncio de Carvalho. La reforma abordaba el nivel primario y secundario del municipio de la corte (Río de Janeiro y sus alrededores), y el nivel superior del todo el país. Entre lo más relevante: creó el primer sistema preescolar en Brasil; impuso la asistencia obligatoria para niños y niñas entre las 7 y 14 años; abrió el acceso a la escuela primaria para los esclavos y los hijos de esclavos; e impulsó la alfabetización de adultos—un prerrequisito para poder votar en ese entonces (*Decreto Num. 7,247, 1879*). De particular importancia para este estudio, la reforma eliminó el control estatal sobre la educación, incluyendo la educación superior, y abrió la posibilidad de que cualquiera pudiera dar clases. Por primera vez, las instituciones privadas podían emitir títulos, después de siete años consecutivos de operación, aunque el gobierno retuvo control sobre los planes de estudios. El resultado fue una gran expansión en el número de facultades y escuelas profesionales por todo el país, y un boom en el sector privado, aunque los críticos avisaron sobre la pérdida de controles de calidad (Schwartzman, 1991; Dias y Lara, 2012). La reforma, que fue influenciada por la figura de

libre docente en Alemania (*privatdozent*), formó parte del proceso de descentralización iniciado al final del régimen monárquico.

En 1888, con el emperador Pedro II de viaje en Europa, el parlamento votó a favor de la abolición de la esclavitud—el último país del hemisferio en hacerlo. La medida fue ratificada por la hija del emperador, culminando el largo proceso de desmantelamiento de la institución esclavista; en 1850, se prohibió la trata de esclavos en Brasil, y en 1870, los hijos de los esclavos fueron declarados liberados a través de la Ley de Vientre Libre (Skidmore, 2010). La abolición marcó el fin del imperio. Un año después, el emperador fue destituido en un golpe militar relativamente pacífico (una constante en la historia del país, donde destaca la escasez de revoluciones armadas), y la familia real salió al exilio a Europa. Curiosamente, en su último discurso al pueblo, Pedro II propuso la creación de dos universidades—una en el norte y otra en el sur del país—pero el golpe puso fin a tal propuesta (Fávero, 2006).

4.1.2 La Primera República (1889-1930) y la primera universidad

El periodo conocido como la Primera República en realidad comenzó como una dictadura militar. Los generales tuvieron el apoyo de la élite agricultora, que se opuso al fin de la esclavitud (Skidmore, 2010). Después de varios años, se organizaron las primeras elecciones directas, pero predominaba una fuerte beta conservadora; la Constitución de 1891 mantuvo el requisito de propiedad para poder votar. El periodo fue caracterizado por una serie de sublevaciones militares y la inestabilidad económica, así como la descentralización radical del poder político. A través de un sistema conocido como Café con Leche, los presidentes provendrían de los dos estados agricultores más prósperos: São Paulo (el mayor productor del café en el país) y Rio Grande do Sul (gran productor de leche). A su vez, los

republicanos crearon nuevos símbolos para celebrar la entrada de Brasil al mundo político moderno, como el lema de la nueva bandera, “Orden y Progreso” (Skidmore, 2010).

También hubo una aceleración en la creación de nuevas IES. Entre 1890 y 1930, se abrieron 56 nuevas escuelas profesionales, la gran mayoría privadas; éstas, a la vez, se dividieron entre iniciativas de la Iglesia Católica y de las élites locales, que buscaban dotar a sus estados de instituciones de educación superior (Steiner, s.f.; Dos Santos y Cerqueira, 2009). Ya para 1933, cuando se compilaron las primeras estadísticas educativas, 44% de la matrícula y 60% de los establecimientos a nivel terciario eran privados. Sin embargo, el número de estudiantes inscritos en ese nivel aún era minúsculo: 33,723 en todo el país (Durham, 2003).

A partir de la década de 1920, surgió un movimiento modernizador en los ámbitos económicos y sociales de Brasil. Un grupo de reformadores impulsó el establecimiento de la enseñanza primaria pública y universal (meta que fue adoptada por primera vez en 1979 y que tardaría décadas en realizarse, debido a la escasez de escuelas). También, abogaron por la sustitución de escuelas autónomas por “grandes universidades” que servirían como “centros de saber desinteresado” (Durham, 2003: 196). Surgieron varios proyectos, y la primera en concretarse—aunque por poco tiempo—fue la Universidad de Río de Janeiro. El gobierno federal creó la universidad en 1920 a través de la fusión de tres facultades existentes, para poder otorgar un título de *honoris causa* al Rey de Bélgica, quien estaba de visita en el país. No obstante, la universidad existió más en papel que en la realidad.

4.1.3 La Era Vargas (1930-45, 1951-54) y la cristalización del modelo universitario

No fue hasta la llegada al poder de Getulio Vargas en un golpe militar en 1930, que se establecieron las primeras universidades modernas en el país. Durante el periodo surgió una fuerte disputa por la hegemonía sobre la educación, y la educación superior en particular, entre la élite católica y conservadora y los intelectuales liberales (Durham, 2003). Tal disputa influyó en la serie de medidas que se implementaron en materia educativa a principios de la década de 1930, y que fueron fuertemente influenciadas por las corrientes fascistas en Europa. De hecho, se pueden trazar los orígenes de la actual polarización del sistema educativo a las medidas tomadas durante el régimen de Vargas, cuando se crearon distintos tipos de educación: uno de corte técnico para los pobres, y otro, de alta calidad y acceso restringido, para las élites (Avelino, 2012).

Vargas, quien llegó al poder con el apoyo de políticos disidentes y soldados raza, buscó romper con las viejas élites agricultoras y establecer una economía moderna e industrializada. Bajo su liderazgo, Brasil fue de los primeros países latinoamericanos en optar por el modelo de la sustitución de importaciones (ISI, por sus siglas en inglés), modelo que implicaba el desarrollo de una industria nacional fuerte y competitiva (Lloyd, 2013). Vargas vio al sistema educativo como esencial para ese propósito. En 1931, aún como presidente interino, él creó el primer Ministerio de Educación y Salud y puso al conservador Francisco Campos al frente. El mismo año, Campos implementó dos reformas, una a nivel secundario y la otra a nivel superior (Romero, s.f.).

La primera, la llamada Reforma Campos, estableció un currículo seriado, la asistencia obligatoria, y la enseñanza en dos ciclos a nivel secundario: fundamental, con duración de cinco años, y complementario, de dos años, con el segundo como prerrequisito para asistir a la universidad. A su vez, Campos impuso reglas de calidad para todas las escuelas del país,

tanto públicas como privadas, que serían vigiladas a través de un sistema de inspectores regionales (Dallabrida, 2009). “Con estas medidas, resultó evidente la orientación del nuevo gobierno de tratar a la educación como cuestión nacional, convirtiéndola, por lo tanto, en objeto de reglamentación, en sus diversos niveles y modalidades, por parte del gobierno central” (Saviani, 2008: 196).

El mismo año, Campos decretó el Estatuto de Universidades Brasileñas, que estableció el primer marco legal para el sector. El Estatuto, que se componía de 111 artículos, fue exhaustivo y ambicioso en el papel que otorgaba a la educación superior en el nuevo proyecto modernizador. Según su título introductorio, el sistema universitario debería:

... elevar el nivel de la cultural general; estimular la investigación científica en cualquier área de conocimiento humano; habilitar el ejercicio de actividades que requieren la preparación técnica y científica superior; promover la educación del individuo y la colectividad... para la grandeza de la Nación y para el perfeccionismo de la Humanidad (Estatuto, art. 1, apartado 3, citado en Romero, s.f.: 8).

De forma concreta, el Estatuto establecía una ruta crítica para la creación de las universidades “modernas”, a través de la consolidación de las distintas facultades existentes (generalmente derecho, medicina e ingeniería) y la creación de una nueva facultad de ciencias y letras. También, mandataba la refundación de la Universidad de Río de Janeiro como la Universidad de Brasil, institución que serviría como modelo para las otras universidades federales del país. El Estatuto también otorgaba autonomía administrativa y disciplinaba a las universidades. No obstante que especificaba directrices para la contratación de profesores y el tipo de enseñanza; ésta debía tener un nuevo énfasis en los trabajos prácticos, “de manera que el alumno aprenda observando, haciendo y practicando” (Campos, citado en Romero, s.f.: 12).

La nueva reglamentación en materia de educación superior reflejaba el giro que se estaba dando a nivel mundial hacia un nuevo tipo de universidad. Para los años 1930, el modelo napoleónico de educación superior, con su énfasis en entrenar a los futuros cadres profesionales, estaba perdiendo vigencia ante el modelo alemán centrado en la investigación (Lloyd, 2013). Por ello, a diferencia de sus contrapartes en el resto de América Latina, la universidad brasileña nació en pleno periodo moderno, bajo la influencia alemana y estadounidense de las universidades de investigación.

Este enfoque fue especialmente aparente en la creación de la Universidad de São Paulo en 1934. La universidad, hoy la mejor clasificada de América Latina, fue fundada por la élite industrial paulista, en un intento por afianzar el futuro poder de su estado ante los esfuerzos centralistas de Vargas (Lloyd, 2013). Como fue el caso de la Universidad de Río de Janeiro, la nueva institución consistía de la fusión de varias facultades y la Escuela Politécnica de São Paulo, todas establecidas a finales del siglo XIX. No obstante, hubo importantes diferencias. Siguiendo los lineamientos de la nueva legislación federal sobre educación superior, se creó una nueva institución: la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (FFCL), que ayudó a integrar a las distintas facultades, ofreciendo cursos en diversas áreas del conocimiento (Trinidad, 2008).

Más novedoso aún fue el fuerte enfoque científico de la nueva universidad. La USP tuvo como primera misión “promover, a través de la investigación, el progreso de la ciencia” (*Decreto 6,283*, 1934). Para alcanzar su meta, sus fundadores reclutaron a 13 profesores de Europa, incluyendo al renombrado antropólogo belga Levi Strauss, para establecer un sistema educativo y de investigación de alto nivel (Motoyama, 2006). Según explicó en su momento el periodista Paulo Duarte, quien fue de los principales proponentes del proyecto: “quisimos aprovechar de lo mejor, no sólo de un país avanzado, sino de todos los países

avanzados” (Schwartzman, s.f.: 7). La universidad también fue novedosa en implementar el sistema de académicos de tiempo completo y un fuerte programa de investigación, a través de los programas de doctorado (Durham, 2003).

En 1937, el gobierno federal revivió su proyecto de universidad en Río de Janeiro bajo el nombre de la Universidad Nacional; la institución, que después cambió su nombre a la Universidad Federal de Río de Janeiro, hoy es una de las más reconocidas del país. En la misma década, el secretario de educación de la capital, Anísio Texeira, fundó la Universidad del Distrito Federal, con un proyecto progresista. Sin embargo, la institución fue cerrada en 1935 ante la fuerte oposición de la Iglesia Católica, que la tachaba de comunista (Durham, 2003).

Durante las próximas dos décadas, el sistema de educación superior triplicó su matrícula, para llegar a 95 mil estudiantes en 1960 (Durham, 2003). En el mismo periodo, se formó la red de universidades federales y las primeras universidades católicas. También, se expandió la red de universidades del Estado de São Paulo y surgieron instituciones menores, tanto estatales como municipales, en todas las regiones del país. En total, entre 1945 y 1960 se crearon 18 universidades públicas y 10 particulares (Durham, 2003).

Durante la década de los 50, y sobre todo después del suicidio de Vargas en 1954, el país entró en un periodo de volatilidad económica y política. Esto fue acompañado por un rápido crecimiento poblacional y la migración masiva del campo a la ciudad, los cuales aumentaban la presión demográfica sobre el sector educativo, y el sector universitario en particular. También, como sucedió en muchos países del mundo, hubo un fuerte incremento en el activismo estudiantil, liderado por la Unión Nacional de Estudiantes (UNE). La organización, que fue fundada durante el primer periodo de Vargas, participó activamente en los debates en torno a la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB),

de 1951. Aunque los sectores sociales habían presionado por una ampliación de la red de universidades públicas, en realidad la ley fue vista como una victoria de los sectores conservadores y la iniciativa privada (Durham, 2003). Se reformuló el Consejo Federal de Educación, que se encargaría de fijar los currículos de los cursos superiores de todas las IES del país. No obstante, el consejo enfrentó fuertes presiones del sector privado para relajar las restricciones sobre la creación de nuevas IES.

El gobierno también tomó pasos inéditos durante los años 50 en materia de investigación científica—medidas que pondrían a Brasil a la vanguardia a nivel regional. En 1951, se fundaron dos de las instituciones claves para el futuro de la ciencia brasileña: el Consejo Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CNPq) y la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior del Ministerio de Educación (CAPES). La primera, que originalmente se llamó Consejo Nacional de Investigación, tuvo el encargo de fomentar la investigación científica del país, siguiendo el modelo de instituciones similares de Estados Unidos, Francia y Canadá. La CAPES, por su parte, fue creada con el objetivo de “asegurar la existencia de personal especializado en cantidad y calidad suficientes para atender las necesidades de los emprendedores públicos y privados que contribuyen al desarrollo del país” (CAPES, 2016). Dos años después, se creó el Programa Universitario, entre cuyas actividades se encontraban la de traer profesores extranjeros; estimular actividades de intercambio y cooperación entre instituciones; además de otorgar becas a estudiantes y proyectos de investigación (CAPES, 2016).

Durante el gobierno de Juscelino Kubitschek (1956-61), se establecieron ambiciosas metas que buscaban avanzar el país “cincuenta años en cinco” (Skidmore, 2010). El presidente mudó la capital de Río de Janeiro a la recién creada ciudad de Brasilia, al interior del país. Kubitschek también hizo varios pronunciamientos acerca de la importancia de la

educación; el tema ocupó la meta número 30 del Plan Nacional de Desarrollo, que mandató “intensificar la formación técnica profesional y orientar la educación para el desarrollo” (Bordignon et ál, 2011: 8). También, se buscó aumentar de forma marcada la escolaridad en los niveles más bajos. Sin embargo, poco se hizo al respecto, en parte debido a la falta de consensos acerca del papel que debería jugar la educación privada y católica en Brasil (Bordignon et ál, 2011). Al final del gobierno de Kubitschek, casi 40% de la población era analfabeta y sólo 50% de la población entre 7 y 14 años asistía a la escuela, un retraso histórico que limitaría el futuro desarrollo del sistema universitario del país (Durham, 2003). De hecho, el logro más concreto del periodo en materia de educación fue la propuesta para crear la Universidad de Brasíla, que hoy es una de las universidades con mayor producción científica en el país, según varios *rankings* internacionales.

A su vez, el gobierno estatal dio un fuerte impulso a la investigación científica a través de la creación en 1962 de una agencia moderna de investigación, la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP). La fundación jugaría un papel crítico en fomentar la investigación de punta en las tres universidades estatales, incluyendo la Unicamp.

Para el final del periodo de Kubitschek, el gasto desmedido del gobierno provocó una crisis inflacionaria, que llevó a un fuerte enfrentamiento entre Brasil y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Los gobiernos que siguieron no lograron estabilizar la economía, mientras asustaron a los conservadores con sus acercamientos con la Unión Soviética. Finalmente, en 1964, los militares tomaron control en un golpe de estado, argumentado el inminente peligro del comunismo (Iglésias, 1995; Skidmore, 2010).

4.1.4 El régimen militar y la reforma de educación superior (1964-1985)

El golpe militar alteró de forma radical el panorama político, social y económico de Brasil, acabando con el breve experimento democrático y aplastando las garantías constitucionales. No obstante, para el sector universitario, fue un periodo de fuertes contrastes. Por un lado, el gobierno reprimió de forma brutal a sus enemigos en la izquierda, gran parte de los cuales se encontraba dentro de las universidades. Por otro, en marcado contraste con lo ocurrido en otros países de la región, el régimen invirtió fuertemente en la educación superior y en la investigación científica y tecnológica (CyT), sectores que vio como claves para el futuro desarrollo económico y tecnológico del país.

En los primeros años de la dictadura, cientos de estudiantes y profesores fueron detenidos, torturados, matados o enviados al exilio (Motta, 2014). A su vez, una serie de actos institucionales decretados por los líderes militares suspendieron la Constitución y los derechos políticos de los opositores al régimen. Con la elección del general Arturo da Costa e Silva en 1967, el régimen endureció sus medidas represivas, provocando manifestaciones masivas en São Paulo y otras ciudades en contra de los militares. Nació la guerrilla, que llevaba a cabo secuestros de diplomáticos de alto nivel, incluyendo el embajador de Estados Unidos.

En respuesta, el gobierno fortaleció a los grupos paramilitares y, en 1968, el presidente emitió el Acto Institucional No. 5, que implementó un estado marcial en Brasil. Decenas de profesores universitarios fueron obligados a jubilarse y el gobierno creó cursos de educación moral y cívica, que fueron obligatorios para todos los niveles (Iglésias, 1994). La represión estuvo especialmente marcada en São Paulo; en 1969, los líderes locales lanzaron la Operación Bandeirante, bajo la cual se constituyeron los primeros escuadrones de la muerte. No obstante, hubo menos represión dentro de las universidades brasileñas comparada con

otras dictaduras de la región—sobre todo, la chilena y la argentina. Esto puede explicarse, en parte, por el grado de estratificación social en el país, que hizo que los actores principales en el conflicto pertenecieran a la misma clase social.

De esa forma, características peculiares de la sociedad brasileña, altamente elitizada y con recursos educativos y culturales concentrados en los estratos superiores, generaron situaciones en que los liderazgos izquierdistas y los líderes del Estado militar pertenecían a los mismos grupos sociales, lo que implicaba, muchas veces, lazos de parentesco, amistad o convivencia escolar anterior (Motta, 2014: 24).

Como resultado, se dieron muchos ejemplos de negociaciones políticas y de cooptación de opositores, como veremos más adelante en el caso de la Unicamp.

Al mismo tiempo, el gobierno militar vio a las universidades como pieza clave en su proyecto de modernización. A los pocos meses de tomar control, comenzó un proceso de reforma universitaria, que culminaría con una nueva ley en la materia en 1968. El gobierno aprovechó una serie de acuerdos de cooperación técnica firmados entre ambos países desde los años 40, durante el gobierno de Vargas, los cuales formaron parte de la estrategia de Washington de ampliar su influencia en América Latina. Éstos incluyeron un acuerdo de cooperación entre el Ministerio de Educación (MEC) brasileño y la USAID. En 1965, Rudolf Atcon, experto en educación superior de la agencia estadounidense, realizó una investigación de campo en Brasil de varios meses y produjo una larga lista de observaciones y recomendaciones para modernizar el sistema universitario de Brasil (Fávero, 2006).

El llamado “Plan Atcon”, entregado en 1966, influyó fuertemente en la estrategia militar hacia el sector terciario. También fue fundamental en la construcción de la Unicamp en 1966, durante el tercer año de la dictadura militar, con el mandato de ser vanguardia en términos de investigación científica. De hecho, la influencia de Atcon fue tal que el

estadounidense fue el primer secretario general del Consejo de Rectores de Universidades Brasileñas, institución cuya creación él mismo propuso (Fávero, 2006).

Las recomendaciones de Atcon servirían como base para la Reforma Universitaria de 1968. La reforma sentó las bases para la creación de un sistema formal nacional de estudios de posgrado; introdujo la figura de profesores de tiempo completo como norma generalizada en las universidades públicas; reemplazó las cátedras tradicionales por un sistema más moderno de facultades y departamentos; substituyó los programas de cursos secuenciales poco flexibles por otros basados en créditos; y unificó las funciones de docencia, investigación, y extensión universitaria (Schwartzman y Klein, 1994). Uno de los rasgos más sobresalientes de la reforma fue el énfasis que puso en la labor científica. El artículo primero de la misma especificó las funciones de la universidad, en orden de importancia: “La educación superior tiene por objetivo la investigación, el desarrollo de las ciencias, letras y artes y la formación de profesionales de nivel universitario” (*Lei 5,540/68*, art. 1). A su vez, enfatizó la unión entre la labor docente y la investigación; “Habrá una sola carrera docente, obedeciendo al principio de integración de enseñanza e investigación” (*Lei 5,540/68*: art. 32).

La reforma de 1968 también marcó un parteaguas en las políticas gubernamentales de fomento a la investigación científica y tecnológica, al incrementar de forma marcada la inversión en el sector. Durante el periodo, se crearon nuevas oficinas gubernamentales de gestión y financiamiento y se establecieron los primeros centros de investigación y desarrollo a gran escala (como los de las universidades de Río de Janeiro y de Campinas). A su vez, se formularon planes de largo plazo de desarrollo científico y tecnológico por parte del gobierno federal, y se consolidaron los procedimientos de evaluación por pares académicos (Schwartzman, 1993). Estas iniciativas tuvieron un fuerte impacto en las universidades, donde se realizaba—y se realiza—la vasta mayoría de la investigación científica del país. El

compromiso del gobierno en materia de CyT también se reflejó en la ampliación del nuevo régimen para las universidades federales; éste estableció la meta de que todos los profesores fueran de tiempo completo y duplicó el salario para los profesores que realizaban investigación (Durham, 2003).

En esencia, la reforma reflejó la creencia de los militares de que el futuro desarrollo de Brasil dependía de lograr la autosuficiencia tecnológica del país. Sin embargo, su estrategia fue elitista: restringió el acceso a las mejores universidades a la élite económica (y blanca), mientras que abrió paso a la proliferación de universidades privadas, muchas de cuestionable calidad, como una forma barata de cumplir con la creciente demanda por estudios superiores en Brasil (Lloyd, 2013).

Las reformas en materia de educación superior y CyT coincidieron con el llamado “milagro brasileño” de los años 60 y 70, cuando la economía registró un ritmo de crecimiento de doble dígito. Como resultado, creció la demanda por títulos universitarios, así como la capacidad del gobierno y de la población a invertir en el sector. Entre 1965 y 1980, el número de estudiantes universitarios creció de 96 mil a 1.4 millones—un incremento de 14 veces en tan solo 15 años (Durham, 2003). No obstante, el legado del periodo militar en la educación superior fue de claroscuros. Por un lado, se fortalecieron las universidades públicas y la capacidad de investigación de las mismas, y por otro, aumentó el nivel de estratificación del sistema, tanto dentro como fuera de las instituciones. El nuevo enfoque en la investigación llevó a la creación de “islas de competencia”, mismas que “aparecen como enclaves en el tejido de mediocridad generalizada de las instituciones universitarias” (Durham, 2003: 218). La diferenciación fue aún más marcada entre el sector público y el privado, donde prácticamente no se realiza investigación.

Gran parte de este crecimiento ocurrió en el sector privado, cuya matrícula aumentó al doble del ritmo del sector público; mientras el primero creció 512% entre 1965 y 1980, de 142 mil a 885 mil estudiantes, el segundo creció 260%, de 183 mil a 492 mil (Durham, 2003). También, se diversificó el modelo de educación privada, con la incursión de empresarios de la educación—precursores del sector con fines de lucro, que entraría a la escena a partir de los años 90. Ya para 1980, se hablaba de un “sector privado masivo”, cuyo nivel distaba mucho del sector público (Durham, 2003).

Tabla 1. Matrícula por sector (1933-1980)

| | Pública | % | Privada | % | Total |
|------|---------|------|---------|------|-----------|
| 1933 | 18,986 | 56.3 | 14,737 | 43.7 | 33,723 |
| 1945 | 21,307 | 52.0 | 19,686 | 48.0 | 40,975 |
| 1960 | 59,624 | 56.0 | 42,067 | 44.0 | 95,961 |
| 1965 | 182,696 | 56.2 | 142,386 | 43.8 | 352,096 |
| 1970 | 210,613 | 49.5 | 214,386 | 50.5 | 425,478 |
| 1980 | 492,232 | 35.7 | 885,054 | 64.3 | 1,377,286 |

Fuente: Durham, 2003.

Por último, la represión política tuvo un efecto amedrentador sobre la producción científica, ya que en muchos casos se premiaba a los académicos más por su lealtad al régimen que por su desempeño académico. Como resultado, se fortalecieron las raíces autoritarias del sistema, a la vez que se deslegitimaron los valores académicos relacionados con el reconocimiento del mérito y la competencia (Durham, 2003). Cuando se acabó el régimen militar, permanecieron muchos de los rasgos autoritarios del sistema—como la forma de elección del rector, a través de una terna entregada al gobernador—a la vez que se buscó reestablecer la meritocracia académica y la competencia como los principales guías del sistema público.

4.1.5 La década de los 80, redemocratización y crisis

A principios de la década de los 80, Brasil, como el resto de América Latina, entró en un periodo de profunda crisis económica, debido al sobreendeudamiento del gobierno ante las agencias internacionales monetarias. Con el colapso de los mercados internacionales en materias primas y petróleo (el primero fue de mayor impacto en Brasil), el país tuvo que negociar su deuda ante el FMI, que a su vez impuso estrictas medidas de austeridad económicas y fiscales. No obstante, a diferencia de muchos países latinoamericanos afectados por la crisis de la deuda, Brasil no siguió al pie de la letra las recomendaciones provenientes de Washington. En vez de recortar su gasto en educación, el gobierno incrementó su inversión en el sector: de 3.6% en 1980 a casi 4.5% del PIB en 1989 (Lloyd, 2013). Brasil también incrementó el monto de su inversión en educación superior, pasando de 0.78% del PIB en 1982 a 0.90% en 1992 (Oro y Sebastián, 1993).

La economía logró crecer 5.4% en 1983, pero no superó la inflación galopante y la falta de liderazgo político. Cuando el presidente se sometió a una operación de corazón en Estados Unidos, millones de brasileños salieron a las calles para demandar un retorno a la democracia y al voto directo, que finalmente se volvería realidad dos años después. Sin embargo, la muerte súbita en 1985 del presidente recién electo por el Colegio Electoral, Tancredo Neves, hizo que el regreso a la democracia fuera menos rápido o completo. La presidencia pasó al segundo en comando, José Sarney, un aliado de los militares, quien tendría que enfrentar niveles de inflación de más de 200% anual (Iglésias, 1995). Sarney respondió con el primero de una serie de “choques heterodoxos económicos”: el Plan Cruzado (1986), el Plan Bresser (1987) y el Plan de Verano (1989). Pero todos fallarían en su intento por frenar la inflación.

A su vez, el gobierno despidió a decenas de miles de burócratas en su intento por bajar el gasto público (Hudson, 1998).

A pesar de esos esfuerzos, la crisis tuvo fuertes implicaciones para el sector de educación superior, que entró en una época de estagnación. Durante la década de los 80 y gran parte de los 90, la matrícula neta (la proporción de estudiantes de edad universitaria inscritas en la educación superior) inclusive decreció, de 11% a 10% (Durham, 2003). No obstante, hubo esfuerzos durante el periodo por seguir fortaleciendo el sistema terciario del país, así como su capacidad científica. En 1985 se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT), que se encargaría de formular las políticas en esa materia, además de coordinar y articular los diferentes organismos promotores del desarrollo científico y tecnológico.

La nueva Constitución aprobada en 1988 impulsó el desarrollo de la educación superior e investigación, y ofreció la justificación jurídica para la futura implementación de las políticas de acción afirmativa en el país. Al establecer cuotas para personas discapacitadas en los empleos del sector público, allanó el camino para el uso de cuotas raciales y socioeconómicas en las universidades, así como en otros ámbitos. Las medidas fueron el resultado de la presión de los activistas afrobrasileños, quienes aprovecharon la nueva democracia para impulsar políticas que combatieran la desigualdad racial.

En materia de educación superior, la primera Magna Carta desde la dictadura reafirmó la autonomía de las universidades públicas en los ámbitos académico, financiero y administrativo (Schwartzman, 1989), estableció la gratuidad de la educación superior pública, e implementó un sistema de retiro con salario integral para profesores de todos los niveles. También, destinó un porcentaje fijo del presupuesto público para la educación, equivalente a 25% de los ingresos fiscales de los municipios y estados, y 18% de los ingresos federales, aunque no creó los mecanismos para asegurar que todo ese gasto se fuera realmente

para la educación (Paulo Renato Souza Consultores, 2005). El resultado fue un gran incremento en el tamaño del posgrado en el país, sobre todo en el nivel doctorado. Entre 1987 y 1996, el número de estudiantes de maestría creció de 30 mil a 45 mil, mientras la matrícula en el doctorado casi se triplicó, de 8 mil a 22 mil (Durham, 2003). También, hubo una fuga del personal más calificado del sector privado para el sector público, donde las condiciones de trabajo fueron mucho mejores.

Otra medida de gran impacto fue el mandato constitucional que obligó a todos los estados brasileños a contar con sus propias agencias de fomento a la ciencia y tecnología (Bound, 2008), cuyo presupuesto proviene de un porcentaje fijo de la recaudación fiscal estatal. El modelo organizativo para dichas agencias fue la FAPESP, organismo autónomo fundado en 1962 con un presupuesto etiquetado de 0.5% de la recaudación fiscal estatal. A partir de la aprobación de la nueva Constitución paulista en 1989, se duplicó la partida destinada a la institución (FAPESP, 2016).

A su vez, el gobierno del Estado de São Paulo se comprometió a destinar a sus tres universidades—USP, Unicamp y Unesp—9.57% de sus ingresos por concepto de impuestos y a dotarles de autonomía en la distribución de sus recursos para salarios, gasto corriente y de inversión (González, 1999; Schwartzman, 1994). Estas universidades jugarían un papel importante en la definición de la política en educación superior del país. En 1991, José Goldemberg, ex rector de la USP, asumió el puesto de Ministro de Educación e impulsó un nuevo sistema de evaluación. No obstante, la destitución del presidente Fernando Collor de Mello por corrupción en 1995 puso en pausa esos esfuerzos, que serían retomados por el próximo gobierno (Durham, 2003).

4.1.6 El periodo Cardoso, evaluación y expansión del sistema (1995-2002)

En 1995, empezó un periodo de relativa estabilidad económica y política bajo el presidente Fernando Henrique Cardoso, un reconocido sociólogo y catedrático de la USP. Sus dos periodos de gobierno se caracterizaron por un fuerte impulso a la privatización en casi todos los ámbitos, incluyendo la educación superior. El presidente nombró como Secretario de Educación al economista Paulo Renato Souza, ex secretario de Educación del Estado de São Paulo, ex rector de la Unicamp, y en ese momento, técnico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Souza declaró una “revolución administrativa” en la educación superior, que buscaba expandir la matrícula a través de generalizar los cursos nocturnos, sin mayor gasto gubernamental (Cunha, 2003). Su administración también impulsó el sector privado a través de nueva legislación para el sector terciario.

En 1996, se aprobó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (aún vigente), que actualizó la legislación anterior sobre la materia con un nuevo enfoque sobre la calidad docente, la evaluación y la investigación científica. La ley buscó fortalecer la autonomía de los docentes e investigadores para diseñar sus cursos y proyectos de investigación. Por otro lado, impuso reglas más estrictas para las universidades, al establecer que tuviesen contratado de tiempo completo y con título de posgrado a por lo menos un tercio de su cuerpo docente, meta para ser cumplida dentro de ocho años. También introdujo un sistema de evaluación obligatorio para todas las universidades, a través de exámenes aplicados a los estudiantes, con la facultad de cerrar programas o cursos que no cumplieran con los requisitos.

De particular relevancia, la ley estableció de forma explícita la figura de las instituciones con fines de lucro, que ya existían pero que se volverían dominantes durante la siguiente década (hoy representan más de la mitad de la matrícula terciaria del país). A su

vez, la ley buscó democratizar el acceso a la educación, al impulsar la educación a distancia y la creación de un nuevo sistema de centros universitarios, donde no se realiza investigación, así como estándares mínimos para todos los cursos—objetivo que aún no ha sido implementado. Además, facultó a las universidades a elaborar presupuestos multianuales, mejorando la capacidad de planeación de las instituciones públicas (Lloyd, 2013).

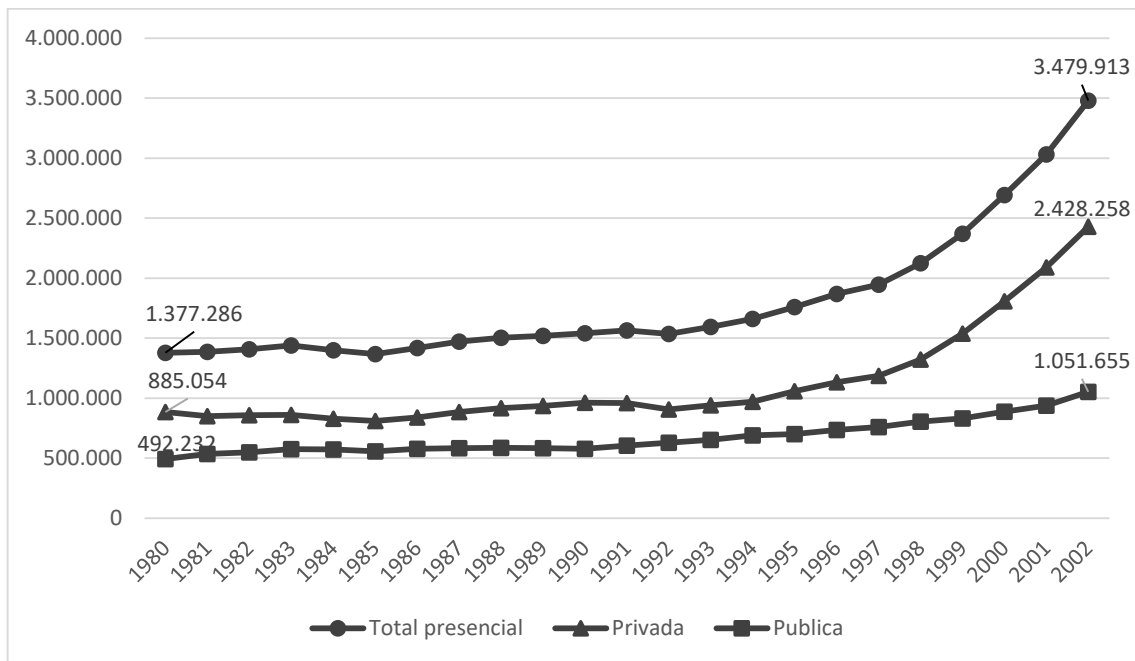
A finales de los 90, comenzó otro periodo de rápido crecimiento de la matrícula en educación superior, debido al gran aumento en los egresos del nivel anterior. Entre 1995 y 2000, la matrícula creció 82%, para llegar a 2.7 millones al fin de ese periodo. El mayor ritmo de crecimiento se dio en el sector privado, cuya proporción de la matrícula aumentó de 60% en el periodo 1980-1998 a 69% en 2001 (Durham, 2003). También, se fortaleció y se expandió de manera importante el nivel educativo del posgrado. El número de programas de posgrado prácticamente se duplicó y la contribución de artículos registrados en la base de datos del Instituto de Información Científica de Brasil se multiplicó 4.7 veces para llegar a 12,686 artículos en 2000 (Pinheiro-Machado, 2001). A su vez, como resultado de los esfuerzos del CAPES y del CNPq y los nuevos requisitos de la ley educativa, creció de forma significativa el porcentaje de profesores con maestría o doctorado.

El resultado fue una mayor diferenciación entre los sectores privado y público, y dentro de este último, entre las universidades de investigación de alta calidad (una docena de instituciones) y las demás universidades y IES públicas (Durham, 2003). A partir de 1996, el gobierno implementó una nueva prueba obligatoria de egreso de las universidades, conocido como el *Provão*, para medir la calidad de los programas terciarios. Los resultados también dejaron clara la brecha entre los sectores público y privado (con la excepción del pequeño grupo de universidades católicas, que surgieron a partir de 1940). El gobierno de Cardoso también implementó un examen de salida a la preparatoria, el Examen Nacional de

Enseñanza Media Superior (ENEM, por sus siglas en portugués), que después sería utilizado como prueba de admisión para muchas universidades, tanto públicas como privadas.

En el segundo periodo del gobierno de Cardoso, el crecimiento en la matrícula fue aún más marcado, llegando a 3.5 millones de estudiantes presenciales para el fin de su gobierno en 2002. De éstos, 2.4 millones (70%) estudiaban en IES privadas. También, por estas fechas comenzaron los primeros programas a distancia, con 30,000 estudiantes matriculados en 2002; ese sector registraría un crecimiento exponencial durante el siguiente gobierno, rebasando el millón de estudiantes para 2012 (INEP, 2016).

Figura 1. Matrícula por sector (1980-2002)



Fuente: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, INEP, 1980-2002.

El sector privado recibió un fuerte impulso con la creación en 1999 de un nuevo programa de préstamos estudiantiles federales, conocido como el Fondo de Financiamiento

al Estudio de Educación Superior (FIES). El programa, que comenzó ofreciendo tasas de interés subsidiadas de 6.5%, reemplazó el programa Crédito Educativo, creado en 1976 bajo el régimen militar. El FIES después sería expandido durante el siguiente gobierno, con tasas de interés y periodos de paga más accesibles. La decisión de responder a la creciente demanda a través de un modelo de préstamos estudiantiles—en vez de invertir más en el sector público—reflejó el enfoque neoliberal de las políticas públicas durante Cardoso. No obstante, hubo algunas excepciones en materia social.

Fue durante el período de Cardoso que se tomaron las primeras medidas de acción afirmativa, aunque la mayoría estaban confinadas al sector laboral. El presidente, cuyas simpatías por el marxismo lo llevaron a autoexiliarse entre 1964 y 1968, fue uno de los grandes proponentes de la Teoría de la Dependencia³. También, trabajó mucho el tema de desigualdad social en Brasil como investigador de la USP, preocupación que le hizo más receptivo a las demandas del movimiento negro. En 1995, hubo una manifestación grande para conmemorar el siglo desde la muerte de Zumbi dos Palmares, un líder legendario de una comunidad de esclavos escapados. El mismo día, Cardoso anunció la creación del Grupo Interministerial de Trabajo para el Desarrollo de Políticas Públicas para Valorar a la Población Negra. Por primera vez, un presidente brasileño había reconocido el racismo y anunciado medidas para atenderlo, “rompiendo con la negación oficial del racismo” (Telles, 2004, loc. 1273). El grupo produjo un documento de 72 páginas, pero no se estableció un comité de seguimiento y los ministerios intentaron bloquear las recomendaciones.

³ La Teoría de la Dependencia fue desarrollada en América Latina entre los años 50 y 70 por científicos sociales para explicar la persistencia de la pobreza y del estancamiento socioeconómico en la región. Sostiene que existe una relación entre el “centro” y la “periferia” económico, y que el primero depende de la segunda para generar riqueza, relación inequitativa que explica gran parte de la persistente desigualdad en los países de la periferia.

No obstante, el discurso presidencial sirvió para prender el movimiento antirracista en el país. Entre 1995 y 1999, surgieron más de 120 programas diseñados para combatir la discriminación racial, incluyendo dos programas estatales que incluían cuotas para trabajadores negros (Telles, 2004). A su vez, algunos sacerdotes católicos crearon los primeros cursos de preparación para el examen de admisión de las universidades, para “negros y necesitados”, en lo que representó una de las primeras instancias de programas fundadas en los conceptos de la interseccionalidad de raza y pobreza.

Estos esfuerzos recibieron un estímulo importante durante la participación de Brasil en la Conferencia Mundial contra el Racismo de 2001. Los activistas brasileños, junto con los de Sudáfrica, participaron en cuatro reuniones con sus contrapartes en Estados Unidos, en preparación para el congreso en Durban. El movimiento brasileño también jugó un papel central en formar la Alianza Estratégica de Afro Latinoamericanos (La Alianza), con sede en Uruguay. El grupo produjo el *Documento de Santiago*, que abogó por políticas antirracistas que podrían incluir acción afirmativa. Finalmente, los activistas brasileños jugarían un papel central en el congreso en Sudáfrica, en que el gobierno brasileño se comprometió a implementar políticas compensatorias para la población afrodescendiente (Telles, 2004).

La primera medida en ese sentido fue el anuncio por parte del Ministro del Desarrollo Agrario, Raul Jungmann, de que su oficina reservaría 20% de los puestos administrativos para negros, porcentaje que aumentaría a 30% para 2003. El ministerio también se comprometió a dedicar 30% de su presupuesto a comunidades negras rurales (comunidades de ex esclavos, conocidos como *quilombos*) y dar el reconocimiento y los títulos legales a la tierra a todos los quilombos en el país. También, en el periodo pos-Durban, surgieron más de 120 propuestas legislativas relacionadas con temas raciales. Incluían la propuesta del ex presidente Sarney (ya como legislador federal) de reservar 20% de los lugares en las

universidades y en los puestos gubernamentales para *pretos*, pardos e indígenas—propuesta que tardaría una década en realizarse en la forma de la Ley de Cuotas Federal (Telles, 2004). Tales propuestas allanaron el camino para la oleada de políticas de acción afirmativa bajo los subsecuentes gobiernos de centro-izquierda de Lula y Rousseff (quien es conocido en Brasil por su primer nombre, Dilma).

4.1.7 El periodo Lula and Dilma y el auge de la acción afirmativa (2003-2016)

La llegada al poder en 2003 de Lula, un ex líder sindical y muchas veces candidato a la presidencia por el Partido del Trabajo, fue un hito en la historia de Brasil. Por primera vez desde los años 1950, Brasil tenía un presidente abiertamente izquierdista, quien, además, no había terminado la primaria. Era, en sus propias palabras, un hombre del pueblo. Sin embargo, por las presiones de Washington y por los miedos brasileños ante un retorno a las crisis inflacionarias de la década anterior, Lula adoptó una plataforma de prudencia económica junto con programas sociales progresistas. De esa manera, el presidente buscaba convertir al país en una potencia mundial económica—meta para la cual el sector de educación superior jugaría un papel central—a la vez que combatía las históricas desigualdades socioeconómicas y raciales, a través de ambiciosos programas sociales y medidas compensatorias en los sectores educativo y laboral. Esa misma agenda se reflejó en sus políticas en educación superior, donde buscaba volver más competitivo al sector científico, mientras democratizaba el acceso para grupos desfavorecidos. La estrategia implicó la expansión del sector público—a ritmos mucho mayores que en décadas anteriores—y apoyos para el sector privado, que era visto como una vía inevitable, dada la enorme capacidad de absorción de las IES privadas.

A dos meses de asumir la presidencia en enero de 2003, Lula creó la Secretaría de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR), (oficina que en 2005 estaría incorporada dentro del Ministerio de Mujeres, de Igualdad Racial y de Derechos Humanos). El mismo año, las dos universidades estatales en Río de Janeiro implementaban las primeras cuotas la educación superior del país, desatando la oleada de políticas compensatorias en las IES públicas. El siguiente año, la Universidad de Brasília se convirtió en la primera IES federal en adoptar políticas de acción afirmativa, reservando 20% de sus lugares para estudiantes afrobrasileños. Para el final del periodo de Lula, en 2010, una mayoría de las más de 100 universidades públicas ya habían adoptado alguna política de acción afirmativa, sobre todo a través de cuotas reservadas para afrodescendientes o egresados de escuelas públicas, pero también a través de sistemas de bonos y otras modalidades (Feres, Daflon, Barbabela, y Campos, 2013).

No obstante, las políticas no estuvieron confinadas al sector público. En 2004, el gobierno de Lula creó el Programa Universidad para Todos (ProUni), que introdujo las políticas de acción afirmativa en el sector privado. El programa otorga exención de impuestos a universidades que dan becas parciales o completas a una proporción de sus estudiantes (un poco más del 10%). Los candidatos deben haber asistido a los tres años de preparatoria pública, obtener un resultado mínimo en la prueba Enem y tener un promedio de ingresos familiares hasta 1.5 veces el sueldo mínimo (USD\$380 en 2016) para recibir becas completas y hasta tres veces el sueldo mínimo (\$760) para recibir media beca. El programa también ofrece becas para estudiantes con discapacidad y profesores de escuelas públicas (Lloyd y Carneiro, 2015).

Al inicio, el programa desató fuertes críticas por constituir un subsidio público para el sector privado.

ProUni promueve una política pública de acceso a la educación superior que se preocupa poco por la permanencia de los estudiantes, elemento fundamental para su democratización. [El programa] está orientado por el concepto de la asistencia social, ofreciendo beneficios y no derechos a los recipientes de las becas. Los cursos que son ofrecidos por las instituciones privadas y filantrópicas son, en su mayoría, de calidad cuestionable y orientados a las demandas inmediatas del mercado. (Catani, Hey y Gilioli, 2006: 126)

No obstante, Lula y su ministro de educación, Tarso Genro, defendieron el programa, argumentando que solo al incorporar el sector privado gigante podrían esperar expandir la matrícula a educación superior para grupos desfavorecidos de forma significativa. En una ceremonia después de la aprobación de la Ley 11,096, que creó ProUni, Tarso tachó a sus críticos de elitistas: “Los que están en contra o ya tienen un título, no estudiaron en una escuela pública, o son ricos” (*Folha de São Paulo*, 2005). Por su parte, Lula dijo que las becas eran compensación por las injusticias del pasado en contra de los esclavos africanos, recompensa que se debió haber pagado desde hacía mucho: “No le estamos haciendo favores a nadie. Simplemente estamos pagando una deuda que se remonta a 500 años” (*Folha de São Paulo*, 2005). En enero de 2015, el gobierno brasileño anunció que había entregado más de 1.4 millones de becas para estudiantes incorporados en el programa en más de mil IES privadas del país (ProUni, 2015).

A su vez, el gobierno buscó fortalecer y ampliar la oferta pública a través de varios programas federales. En 2006, se creó el Sistema Universidad Abierta de Brasil, que se encargaría de fomentar la oferta de educación a distancia en el sector público; durante la siguiente década, la matrícula en esa modalidad crecería de menos de 50 mil a 1.5 millones en 2014 (MEC/SESu, s.f.), aunque una mayoría de la oferta vendría del sector privado. El siguiente año, se creó el Programa de Apoyo a la Reestructuración y Expansión de las

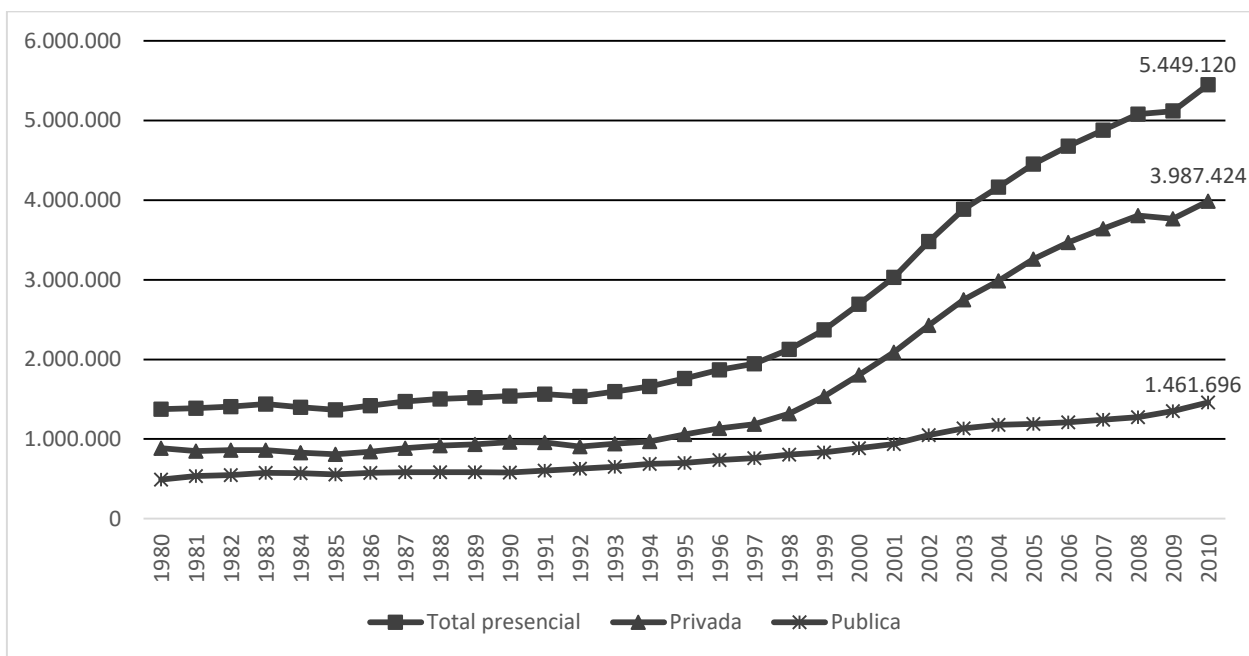
Universidades Federales (Reuni), que ofrecía grandes estímulos a las universidades para expandir la matrícula. De particular importancia, la participación en el programa fue supeditada a la adopción de políticas de acción afirmativa en las instituciones (aunque no tenía que ser por vía de las cuotas) (Feres Júnior, Daflon, Barbabela, y Ramos, 2013).

También, se introdujeron programas de apoyos estudiantiles. En 2008, se creó el Plan Nacional de Asistencia Estudiantil (Pnaes), que canaliza fondos federales para becas y otros apoyos para estudiantes pobres. El presupuesto del programa, que comenzó a 101 millones reales, se multiplicaría por siete a llegar a 743 millones reales (USD\$325 millones) en 2014 (MEC/SESu, s.f.). A su vez, en 2010, se reformó el FIES, cortando casi a la mitad la tasa de interés, de 6.5% a 3.4%, y ampliando el periodo de gracia, al año y medio después de la graduación; a su vez, el periodo de paga se extendió hasta ser el equivalente a tres veces el tiempo de la licenciatura (R7 Noticias, 2010). Para 2014, 1.8 millones de estudiantes—equivalente a uno de cada cuatro inscritos en las instituciones privadas—recibían préstamos de FIES, lo que implicaba una inversión de 13 mil millones de reales (USD\$5.8 mil millones) por parte del gobierno federal (Venturi, 2015).

Otra medida que buscaba democratizar el acceso al sector público fue la creación del Sistema de Selección Unificada (SISU) en 2010, que introducía la posibilidad de aplicar a las universidades federales a través del Enem. De esa manera, estudiantes de todo el país podrían concursar para las universidades en cualquier estado, sin tener que asistir físicamente al examen de admisión de cada universidad. Para 2014, 115 universidades públicas en todo el país (la gran mayoría) aceptaban los resultados del Enem para su proceso de admisión (MEC/SESu, s.f.); en el caso de la Unicamp; sin embargo, el vestibular sigue siendo obligatorio, excepto para los estudiantes de ProFIS.

El gobierno también invirtió fuertemente en la creación de nuevas IES públicas, además de nuevos campus y centros de universidades existentes. Puso como meta incrementar la cobertura bruta en educación superior de 20 a 30% para finales de la década –meta que superó por 4% (Lloyd, 2009). Entre 2003 y 2010, se crearon 14 nuevas universidades públicas federales y cerca de 80 nuevos campus, a través de un proceso de descentralización de la educación superior pública, sin incluir el casi centenar de nuevos Centros Federales de Educación Tecnológica, del nivel superior (CEFETs) (Trinidad, 2008; MEC/SESu, s.f.). Como resultado, entre 2000 and 2010, la matrícula en las universidades federales creció 122%, comparado con 64% en el sector privado.

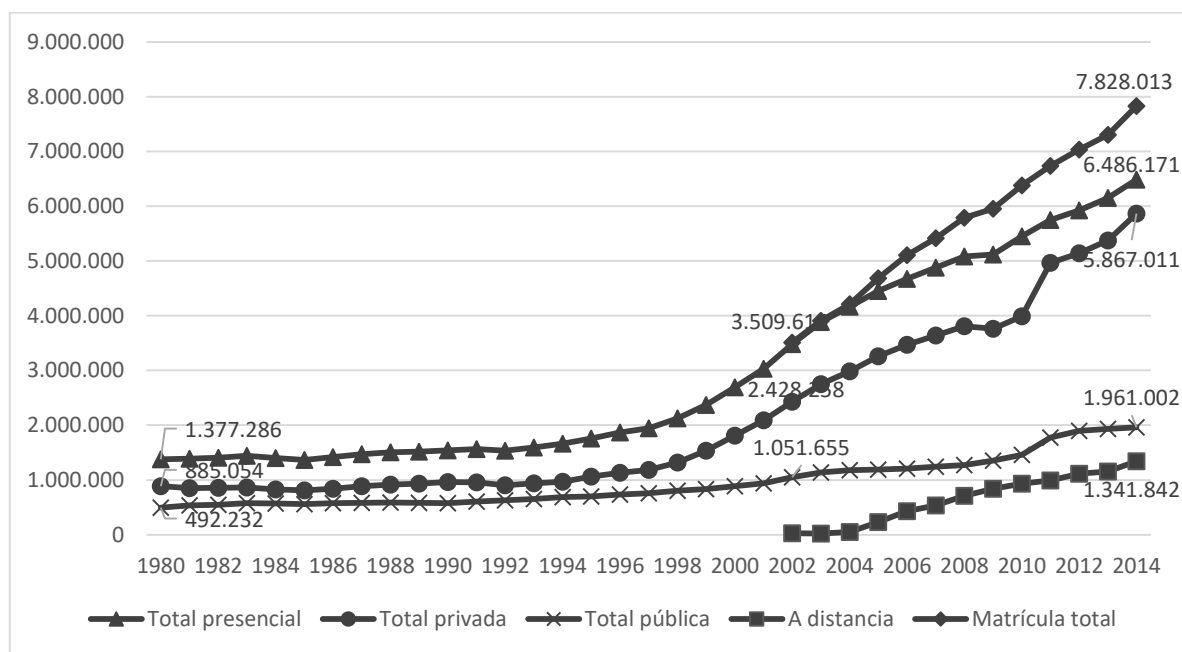
Figura 2. Matrícula presencial por sector (1980-2010)



Fuentes: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, INEP, 1980-2002. Censo de Educação Superior 2003-2010.

El ritmo de crecimiento del sector público, en particular, aumentó aún más durante el mandato de Rousseff (2011-2016), quien fue ex coordinadora de gabinete de Lula y también miembro del Partido de Trabajo (PT). Rousseff creó cuatro de las nuevas universidades federales en 2013, para llegar a un total de 63. A su vez, entre 2003 y 2014, se crearon 173 nuevos campus federales, muchos de ellos en el interior y nordeste de las país—dos áreas que tradicionalmente han tenido menos acceso a los servicios públicos y al desarrollo económico del país (MEC/SESu, s.f.). En el mismo periodo, la inversión federal en educación superior se multiplicó por cinco—de unos ocho mil millones de reales a más de 40 mil millones de reales (MEC/SESu, s.f.). Para 2014, la matrícula total en licenciatura había llegado a 7.8 millones de estudiantes, incluyendo 1.34 millones inscritos en educación a distancia (INEP, 2015).

Figura 3. Matrícula en licenciatura por sector y modalidad (1980-2013)



Fuente: Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, INEP, 1980-2010; Resumo Técnico Censo da Educação Superior, 2002-2014.

Aún más que la expansión de la matrícula; sin embargo, el periodo de Rousseff se caracterizó por la institucionalización de las políticas de acción afirmativa a nivel federal. El 26 de abril de 2012, el Tribunal Supremo de Justicia (el equivalente a la suprema corte) falló a favor de la constitucionalidad de las cuotas raciales en la Universidad de Brasilia, sentando precedente para las otras IES públicas del país. El siguiente mes, el máximo tribunal falló también a favor del programa ProUni. Y en agosto de 2012, Rousseff sancionó la Ley de Cuotas, mandando la reserva de 50% de todos los lugares en las universidades federales, así como en aquellas para egresados de escuelas públicas, para 2016.

La ley es un ejemplo clásico del principio de interseccionalidad, ya que toma en cuenta capital cultural, ingresos y raza en determinar quién debe beneficiarse de las políticas de acción afirmativa. Un 25% de todos los lugares (la mitad de las cuotas) deben ir para estudiantes de familias pobres. Finalmente, la proporción de lugares reservados para PPIs (*pretos*, pardos e indígenas) debe corresponder a la proporción de esos grupos en el estado donde se ubica la universidad. Por ejemplo, en las universidades federales ubicadas en el estado de São Paulo, los afrobrasileños deben comprender cuando menos 37% de *cotistas*, equivalente a 18.5% del total de plazas en las universidades. La ley también es aplicable a los 38 Institutos de Educación, Ciencia y Tecnología federales, un sistema que se encuentra en proceso de rápida expansión, con planes de duplicar las inscripciones entre 2011 y 2014 a través de la creación de 208 nuevos centros afiliados (Portal Brasil, 2011).

Como se mencionó, muchas de las universidades ya contaban con sus propios programas de acción afirmativa. Para 2013, 32 de las 38 universidades estatales y 40 de las 59 universidades federales existentes en ese momento ya habían implementado alguna medida en ese sentido (Feres, Daflon, Barbabela, y Campos, 2013). Sin embargo, en muchos casos, la ley obligó a las instituciones a expandir el alcance de sus programas compensatorios.

En otros, como la Unicamp, la ley aumentó la presión social y política sobre la institución de adoptar un sistema de cuotas—terminando con la adopción de las primeras cuotas para el posgrado en 2015.

Por otro lado, Rousseff buscó fomentar las capacidades científicas del país a través del programa Ciencia sin Fronteras. El programa, lanzado en 2011, buscó otorgar 101 mil becas durante los siguientes cuatro años para formar estudiantes de posgrado en 18 áreas prioritarias—incluyendo la nanotecnología, energía sustentable, tecnología aeroespacial, ciencias biomédicas, biodiversidad y bioprospección, entre otros— en las mejores universidades del mundo. El gobierno financiaría 75,000 becas, con una inversión estimada de US\$1.8 mil millones, mientras el sector privado cubriría las otras 25,000 (Lloyd, 2013). En 2014, Rousseff anunció una segunda fase del programa, con otras 100 mil becas para ser otorgadas para 2018. No obstante, ese mismo año, la economía del país entró en una profunda crisis, y el gobierno declaró una moratoria sobre el otorgamiento de nuevas becas en 2015 (Cruz y Foreque, 2015). El siguiente año, Rousseff fue suspendida de su puesto de presidenta, a través de un proceso de desafuero en 2016. La oposición en el Congreso la acusó de desviar fondos del Banco de Desarrollo con la finalidad de esconder la profundidad de la crisis económica y lograr ser reelegida en 2014 (Jacobs, 2016).

Ahora, el futuro de las políticas de educación superior de la época de Lula y Rousseff y las de acción afirmativa, están suspendidas en la balanza. El presidente interino, Michel Temer, nombró un gabinete sumamente conservador, que busca dismantelar mucho de los programas sociales instituidos entre 2003 y 2016. El nuevo ministro de educación, José Mendonça Bezerra Filho, es un férreo opositor a las políticas de acción afirmativa (Anderson, 2016). Falta ver si su gobierno intentará dismantelar las políticas, que se han vuelto hegemónicas en la educación superior del país. De hecho, la actual composición del sistema

difiere marcadamente con la situación a principio del gobierno de Lula. En la siguiente sección, proveo una radiografía del sistema en 2014, el último año para el cual hay cifras oficiales.

4.3 El sistema brasileño de educación superior a 2014

Durante las últimas dos décadas, el sistema de educación superior brasileño ha expandido de forma exponencial, con el mayor ritmo de crecimiento desde 2002. Entre 1991 y 2001, la matrícula duplicó, de 1.5 a 3 millones. Después, llegó a 8.14 millones para finales del primer gobierno de Rousseff, en 2014. De este total, 7.8 millones estaban en el nivel licenciatura (*graduação* en Brasil) y 311,107 en el nivel posgrado (*posgraduação*) (MEC/INEP, 2015). Durante el mismo periodo, el número de instituciones creció de 893 en 1991 a 2,368 en 2014 (INEP/MEC 1992, 2015).

A pesar de tal ritmo de crecimiento, la matrícula bruta de 34.2% aún está por debajo del medio regional de 42% (2012), y la matrícula neta ascendió a solo 17.7%, lo que refleja la alta proporción de estudiantes de sobre edad (Observatório do PNE, 2015; Tradingeconomics.com, 2016). También, a pesar de la gran expansión del sistema público (sobre todo, a nivel federal) durante la década anterior, el sector privado mantuvo su dominio del sector, representando 73% de la matrícula total y 75% de la matrícula a nivel licenciatura. Para el mismo año, el número de estudiantes inscritos en programas a distancia llegó 1.34 millones, equivalente a 17.1% de la matrícula total (MEC/INEP, 2015). La vasta mayoría de estos estudiantes estaba en el sector privado.

Por otro lado, a nivel posgrado, el panorama fue marcadamente distinto, con 80% de la matrícula en el sector público. El sector sigue dominando la científica del país, en términos

de la producción de artículos científicos y de egresados a nivel posgrado, particularmente a nivel de doctorado. En 2013, se titularon 15,287 doctores, comparado con 6,894 en 2002 (RICYT, 2016). El nivel de crecimiento refleja el fuerte énfasis de los gobiernos de Lula y Rousseff en ciencia y tecnología; en comparación, con México, que tiene un poco más de la mitad de la población que Brasil, se titularon 5,380 doctores en 2013—la tercera parte que en Brasil (RICYT, 2016).

En términos del personal académico, hubo 348,928 docentes: 161,306 en el sector público y 187,622 en el sector privado. Las universidades representaban 53.2% de la matrícula a nivel licenciatura, mientras la otra mitad de la matrícula estaba dividida entre centros universitarios, facultades e institutos federales y centros federales de educación tecnológica. En total, hubo 2,368 IES, 298 públicas y 2,070 privadas. Dentro del sector público, 60.2% estudiaba dentro de las IES federales, 31.4% en las IES estatales, y 8.4% en las IES municipales (MEC/INEP, 2015).

También hubo grandes diferencias entre los sectores públicos y privados en cuanto a las características de los docentes. En el primer grupo, 82.9% trabajaba de tiempo completo, un aumento de casi ocho puntos de 2003 a 2014. En comparación, en el sector privado, la proporción de docentes de tiempo completo subió de 14.6% a 24.4% en el mismo periodo. A su vez, hay brechas en el nivel de escolaridad entre los docentes de ambos sectores. Un 55.8% de los profesores del sector público cuenta con doctorado y 28.8% con maestría, mientras que en el sector privado, la relación es 19.8% y 47%, respectivamente. Dentro del sector público, las IES federales tienen la mayor proporción de profesores con doctorado: 61.2%, comparado con solo 27.1% en las estatales y 11.6% en las IES municipales (MEC/INEP, 2015). Ante ese contexto, la Unicamp, así como la USP, son excepciones: en ambas, casi la totalidad de los profesores cuentan con el nivel de doctorado (Unicamp, 2016; USP, 2016).

Tabla 2. Radiografía del sistema de educación superior brasileño (2014)

| | Total general | Público | | | | Privado |
|--------------------------------|------------------|-----------|-----------|---------|-----------|-----------|
| | | Total | Federal | Estatal | Municipal | |
| Matrícula licenciatura | 7,828,013 | 1,961,002 | 1,180,068 | 615,849 | 165,085 | 5,867,011 |
| Matrícula posgrado | 311,087 | 251,660 | 170,265 | 79,915 | 1,510 | 59,447 |
| Matrícula presencial | 6,486,171 | | | | | |
| Matrícula a distancia | 1,341,842 | | | | | |
| Matrícula total | 8,139,120 | 212,662 | 1,350,333 | 695,734 | 166,595 | 5,926,458 |
| Instituciones | 2,368 | 298 | | | | 2,070 |
| Egresados con doctorado (2013) | 15,287 | | | | | |
| Docentes | 348,928 | 161,306 | 100,738 | 50,285 | 10,283 | 198,622 |
| Docentes tiempo completo (%) | | 82.9 | | | | 14.6 |
| Docentes con doctorado (%) | 33 | 58.8 | 61.2 | | | 19.8 |
| Docentes con maestría (%) | | 28 | 27.1 | | | 39.3 |
| Docentes con especialidad (%) | | 15.4 | 11.6 | | | 49.9 |

Fuentes: 1) INEP/MEC Censo da Educação Superior 2014. 2) Red de Indicadores Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) (2016).

4.4 Consideraciones finales

A pesar de su comienzo tardío, el sistema de educación superior brasileño es hoy el más grande de América Latina y el Caribe. También domina la región en términos de su producción científica y en el posicionamiento de sus universidades a nivel internacional—muy por encima de su peso poblacional. En 2013, los 201 millones de brasileños fueron equivalentes a 33% de la población de la región. Sin embargo, el país sudamericano

representó a nivel regional: 76% del gasto en actividades científicas y tecnológicas, que incluye el gasto en universidades; 63% del gasto en investigación y desarrollo; 62% de todos los títulos de doctorado; 54% de los artículos publicados en el índice Thomson Reuters Web of Science (ISI); y 51% de las solicitudes de patentes (aunque sólo 17% de las otorgadas) (RICYT, 2016).

En términos del peso internacional de sus universidades, en 2015, Brasil tuvo seis universidades entre las primeras 500 del Academic Ranking de World Universities (ARWU)⁴, incluyendo a la Unicamp, comparado con solo uno en México. De igual forma, Brasil tuvo 17 universidades dentro de las primeras 800 en el ranking 2016 del *Times Higher Education*, que mide tanto la producción científica como la reputación de las instituciones. Entre ellas, la USP figuró en la categoría de 201-250 y Unicamp en el grupo de 251-400. En comparación, México, con una población de 118 millones en 2013 (RICYT, 2016) tuvo dos universidades, ambas después del lugar 400 (THE, 2016).

Aunque los rankings deben ser tomados con cautela, debido a lo subjetivo y parcial de su metodología, lo cierto es que premian a las instituciones que más parecen al ideal de la universidad estadounidense de investigación (Ordorika y Lloyd, 2015). En ese contexto, resulta notable que en menos de un siglo, Brasil ha logrado desarrollar el sistema universitario más competitivo y dominante de América Latina. No obstante, el sistema también resalta por el fuerte nivel de polarización entre los sectores público y privado, y por la historia de exclusión socioeconómica y racial. Las políticas de acción afirmativa, introducidas por

⁴ El ranking, que es producido por la Universidad Jiao Tong de Shanghai, en China desde 2003, se enfoca exclusivamente en la producción científica de las universidades, medida a través de la producción de artículos indexados, el número de premios Nobel entre sus egresados o profesores, etc.

primera vez en las universidades a partir del gobierno de Lula, buscan cambiar ese panorama, pero para hacerlo, deben dismantelar estructuras excluyentes de larga data.

En el siguiente capítulo, revisamos algunos de los resultados de las políticas, en términos de su alcance numérico, del rendimiento de los estudiantes, y de las percepciones de la población en torno a las medidas. Como se puede apreciar a través de la historia, la educación superior brasileña, las políticas representan un cambio de 180 grados en un sistema que más bien se ha caracterizado por ser antidemocrático, excluyente y altamente elitista.

Capítulo 5: El saldo de las políticas de acción afirmativa en Brasil

“La universidad se viste del pueblo. Mientras tanto, el mejor legado aún está por llegar. Serán estos negros y negras que volverán igualmente diverso étnico y racialmente al mercado de trabajo para las profesiones mejor remuneradas. Racismos velados y prejuicios históricos estarán en jaque”. (ANDIFES, 2016: XII)

5.1 Introducción

Es ya un lugar común decir que las políticas de acción afirmativa han cambiado la faz de las universidades brasileñas, tanto literalmente como figurativamente. Los medios masivos están llenos de fotos de estudiantes de todas las razas y clases sociales, cuya presencia en la universidad es tomada como un avance significativo en términos de equidad—o como evidencia de la masificación descontrolada de la universidad, según el punto de vista. Pero más allá de las imágenes, ¿cuáles han sido los impactos reales de las políticas de acción afirmativa en Brasil? ¿Quién se ha beneficiado y en dónde? ¿Cuál ha sido la magnitud de los cambios en las instituciones? ¿Cómo han sido recibidas las políticas a lo largo del proceso? Y ¿Cómo han experimentado las políticas los destinatarios, en términos académicos y personales?

Por ser novedoso y controvertido, el tema de la acción afirmativa en Brasil ha inspirado cientos de estudios empíricos, entre tesis doctorales y de maestría, monografías, artículos, capítulos y libros académicos⁵, que buscan responder a estas preguntas y otras. Sin embargo,

⁵ La Red Acción Afirmativa (Rede Ação Afirmativa) de la Universidad Federal de Bahía mantiene un repositorio en línea con una muestra de lo que se han publicado desde 2001 sobre las políticas de acción afirmativa en el país. Incluyen cientos de documentos, divididos entre las siguientes categorías: artículos de prensa, tesis y monografías (la muestra más completa), libros y capítulos de libros, reportes, videos, y fotografías. Los documentos están disponibles a través de la página web <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/>

ha habido pocos esfuerzos por sintetizar las principales lecciones del experimento brasileño con la acción afirmativa a nivel nacional. Por ello, en este capítulo, hago un recuento y sistematización de los principales hallazgos de los distintos estudios, para después ubicar este trabajo dentro del campo de investigación sobre las políticas en Brasil. A pesar de que la selección es solo una pequeña muestra de la producción científica sobre el tema en los últimos años, el rango de temas y enfoques es representativo del campo de estudio en general y permite dar un saldo de las políticas a 13 años de su primera implementación en las dos universidades estatales de Río de Janeiro.

A grandes rasgos, los estudios se dividen en cuatro grupos, tres de los cuales utilizan una metodología cuantitativa y la cuarta, métodos cualitativos: 1) los que analizan el alcance de las políticas en términos del incremento de estudiantes de grupos desfavorecidos que han logrado ingresar a las universidades (Heringer, 2012; Lázaro, et al., 2012; Paixão, et al., 2012; Frances y Tannuri-Pianto, 2012b; Feres, Daflon, Barbabela, y Ramos, 2013; Feres, Daflon, Ramos, y Miguel, 2013; Ristoff, 2014); 2) los que evalúan el rendimiento escolar y la tasa de deserción de los estudiantes destinatarios (Cunha, 2006; Cardoso, 2008; Silva, Silva y Rosa, 2009; Velloso, 2009; Santos y Queiroz, 2010; Guimarães, Costa, y Almeida-Filho, 2011; Bezerra y Gurgel, 2012; Francis y Tannuri-Pianto, 2012; Lozzi, 2012; Waltenberg y Carvalho, 2013; Mendes Júnior, 2014); 3) las encuestas de opinión de los distintos grupos socio-raciales sobre las políticas, realizadas a nivel nacional (*Folha de São Paulo*, 1995; Collucci, 2006; Smith, 2010); y 4) los que estudian las percepciones y experiencias de los distintos actores involucrados, incluyendo los profesores y estudiantes, tanto *cotistas* como no *cotistas* (Sacramento, 2005; Pinho, 2006; Faceira, 2009; Pereira, 2011).

Estos estudios han producido algunos hallazgos sorprendentes, y en algunos casos, contra intuitivos—como, por ejemplo, la evidencia del buen desempeño de los estudiantes

cotistas en muchas universidades (aunque hay algunos estudios que demuestran lo contrario). Esos resultados han sido utilizados por los movimientos pro-cuotas en las instituciones de élite, como la USP y la Unicamp. No obstante, los estudios también revelan los múltiples retos que enfrentan las políticas de equidad—tanto para las instituciones como para los destinatarios—en el contexto de un sistema de educación superior extremadamente elitista y excluyente.

5.2 Los cambios demográficos y la diversidad

Las políticas de inclusión implementadas durante los gobiernos de Lula y Rousseff—muchas de ellas impulsadas desde las propias instituciones—han cambiado la composición socioeconómica y racial de la educación superior brasileña. No obstante, el impacto de las políticas ha sido mixto. Por un lado, se han registrado avances significativos en las universidades durante los últimos años en términos de equidad socioeconómica y racial. Por otro lado, la profundidad de los cambios ha variado por región, grupo, carrera, y tipo de institución, y la composición social de las universidades aún está lejos de reflejar la población brasileña en su conjunto.

5.2.1 La perspectiva nacional

Entre 1997 y 2011, el porcentaje de *pretos* o pardos entre 18 y 24 años que estaba matriculado o ya había terminado la universidad aumentó de 1.8% a 8.8%, para el primer grupo, y de 2.2% a 11% para el segundo (Pereira, 2012). No obstante, en 2011, la proporción entre asiáticos y blancos fue varias veces mayor: 33% y 26% del grupo de edad, respectivamente (Mercadante, 2012). En el mismo periodo, la proporción de la matrícula que

se declaró como *preto* o pardo subió de 4% a 19.8%—aún lejos de su proporción en la población, de 52%. Y el porcentaje de estudiantes provenientes del quintil más bajo de ingresos incrementó de 0.5% a 4.2%, pero aún es cinco veces menos que su peso poblacional (Lázaro, et al., 2012). La matrícula neta también variaba enormemente por región: 24% en el centro-occidente contra 12% en el norte y el noreste (Mercadante, 2012).

Esas cifras demuestran tanto los avances como los retos en términos de equidad, pero dicen poco sobre la distribución de los distintos grupos dentro de la universidad. En ese sentido, es particularmente valioso el estudio de Ristoff (2014), que analizó los resultados del Cuestionario Socioeconómico del Examen Nacional del Desempeño de los Estudiantes (Enade). El examen se aplica de forma obligatoria a los estudiantes del primer y último año de la universidad y se divide en ciclos de tres años, ya que cada año es aplicado a estudiantes en la tercera parte de las carreras. Ristoff analizó los resultados de los ciclos 2004-2006, 2007-2009, y 2010-2012, y encontró fuertes diferencias entre distintos grupos raciales y socioeconómicos, según la carrera. Por ejemplo, en el tercer ciclo (2010-2012), los blancos eran mayoría en las carreras de mayor demanda, como medicina veterinaria (80% blanco), cirujano médico (74%), y odontología (75%), una presencia muy por encima de su peso poblacional de 47%.

Ristoff también encontró desigualdades según los ingresos familiares de los estudiantes. En el último ciclo, 44% de los estudiantes de medicina provenía de familias con ingresos mayores a 10 salarios mínimos—categoría que solo abarca 7% de la población brasileña. No obstante, la proporción que reportaba ingresos familiares de ese nivel estaba en 70% en el ciclo anterior. “La caída de 36 puntos porcentuales en tres años en la cohorte de ingresos de los más ricos no es nada trivial” (Ristoff, 2014: 735). A su vez, observó cambios parecidos en las otras carreras de fuerte demanda, como odontología, donde la proporción

del grupo de mayores recursos bajó de 56% a 28% durante los tres ciclos, y en derecho, donde cayó de 37% a 24%. En el otro extremo estaban los estudiantes de historia y pedagogía, ambas carreras de poca demanda, en donde sólo 7% y 5%, respectivamente, provenían del grupo más rico de la sociedad; en contraste, 48% de los pedagogos venía de familias que ganaban menos de tres salarios mínimos.

También hubo una fuerte correlación entre el origen escolar de los estudiantes y el tipo de carrera que cursaban—relación que también sufrió cambios a través de los nueve años del estudio. Aunque 87% de los estudiantes brasileños asistía al nivel medio superior en escuelas públicas, solo 46% de los estudiantes del primer ciclo del Enade había cursado este nivel en el sector público. Pero para el tercer ciclo, la proporción de matriculados de ese grupo llegó a 60%, un incremento de 14%. Sin embargo, no fue así en las carreras de mayor demanda; en el tercer ciclo, solo 11% de estudiantes de medicina provenía de escuelas públicas, en odontología (25%) y derecho (43%). Mientras tanto, la proporción de egresados del sector público era mayor en las carreras de historia (70%) y pedagogía (81%), aunque en ninguna carrera alcanzó la proporción nacional que asiste a la escuela pública.

Por último, la escolaridad de los papás, el factor que más incide en el futuro desempeño académico de los jóvenes (Serafino y Tonkin, 2014), también estaba fuertemente asociado con el tipo de carrera que cursaban. Mientras 43% de los estudiantes de medicina y 24% de los de derecho tenían padres que habían cursado el nivel superior, solo 5% de los estudiantes de pedagogía los tenía, 10% de los de historia y 19% de psicología. Concluye Ristoff: “como regla, el estudiante que tiene padre con escolaridad superior también viene de una familia con ingresos más elevados, frecuenta cursos con más altos porcentajes de blancos y se origina de una escuela de media superior privada” (p. 743). Esas diferencias influyen en la reproducción de la desigualdad, ya que las carreras con mayor capital cultural también están

asociadas a mayores ingresos después de la universidad. Sin embargo, se espera que esa situación cambie a partir de 2016, la fecha límite para que las universidades federales cumplan con la Ley de Cuotas, que mandata un mínimo de 50% de egresados de escuelas públicas en cada carrera universitaria.

5.2.1 El panorama desde las instituciones

A nivel institucional, el impacto y alcance de las políticas también ha sido diverso, según distintos estudios nacionales. Los más completos en este grupo fueron realizados por Feres Júnior et al., investigadores del Grupo de Estudios Multidisciplinarios de Acción Afirmativa (GEMAA), de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. También existen varios estudios panorámicos elaborados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), cuya sede en Brasil también está en Río de Janeiro. Ambos grupos de investigadores han argumentado en defensa de las políticas de acción afirmativa, y de las cuotas raciales en particular, en marcado contraste con los medios masivos (sobre todo, la *Folha de São Paulo* y la revista *Veja*, entre otros), que han adoptado una postura abiertamente crítica de las medidas. En la siguiente sección, vemos algunos de los datos más relevantes en cuanto a la distribución de las políticas en las instituciones.

Si bien las universidades estatales fueron las pioneras en la adopción de políticas de acción afirmativa en Brasil, las universidades federales pronto siguieron el ejemplo. Para 2013, 32 de las 38 universidades estatales y 40 de las 59 federales habían implementado algún tipo de medidas compensatorias (Feres, Daflon, Barbabela y Ramos, 2013). El número de instituciones federales que implementó tales políticas aumentó de forma radical después de 2007, año en que el gobierno federal lanzó el programa Reuni, el cual condicionaba el

financiamiento a la adopción de políticas de acción afirmativa por parte de las IES federales (Feres, Daflon, Ramos y Miguel, 2013).

En el caso de las universidades estatales: 30 habían adoptado cuotas para afrobrasileños o egresados de preparatorias públicas; dos de ellas apartaron plazas adicionales para integrantes de grupos desfavorecidos; dos (la Unicamp y la USP) utilizaron un sistema de puntos extra; y seis no tenían ningún programa de acción afirmativa. En las federales: 32 habían adoptado políticas de cuotas; 12, el aumento de lugares para grupos desfavorecidos; 11, sistemas de puntos extra; y 18 no tenían ningún programa antes de 2012, cuando las medidas se volvieron obligatorias (Feres, Daflon Ramos y Miguel, 2013). Es interesante advertir que hasta 2012, la adopción de políticas de acción afirmativa en las universidades federales fue por decisión propia de cada institución. En el caso de las estatales; sin embargo, una mitad adoptó las políticas por medio de leyes estatales y la otra mitad por decisión propia (Feres, Daflon, Barbabela y Ramos, 2013).

El alcance de estos programas variaba significativamente por región. En el caso de las universidades estatales, el rango de la proporción de plazas reservadas fue de 17% en el sureste (la región más próspera) hasta 40% en el noreste (la más pobre y con la mayor presencia de afrodescendientes). También hubo diferencias en los tipos de beneficiarios por las cuotas según la región. La región centro-occidental, por ejemplo, reservaba 26% de las plazas para estudiantes afrobrasileños e indígenas (PPI), y 14% en forma de las llamadas “cuotas sociales” (egresados de preparatorias públicas y estudiantes de familias de bajos ingresos). Por su parte, en la región sur, donde existe la menor presencia de afrodescendientes e indígenas, se reservaba 4% para los PPI y 24% en forma de cuotas sociales (Feres, Daflon, Barbabela y Ramos, 2013). En las universidades federales, la proporción de cuotas para PPI

variaba entre 76% en el norte y 21% en el sur, y de cuotas sociales, entre 4.5% en el norte y 27% en el sur (Feres, Daflon, Ramos y Miguel, 2013).

Por último, el tipo de políticas adoptadas por cada institución variaba según el ranking de sus estudiantes en la prueba Enade. En el caso de las estatales, las universidades con un ranking de tres de un total de cinco, fueron las que más programas de acción afirmativa tenían, mientras que la prevalencia de las políticas fue mucho menor entre las universidades mejor ranqueadas. En el caso de las federales, cuanto menor el ranking de la universidad, mayor proporción de programas de acción afirmativa; la variación fue de 30% en las universidades con una calificación de 2 a sólo 5.5% en las que tenían calificación 5. “La acción afirmativa es practicada con mayor entusiasmo por parte de las universidades que tuvieron una evaluación peor” (Feres, Daflon, Barbabela y Ramos, 2013: 19). Esa hipótesis es particularmente relevante para el caso de la Unicamp, que obtuvo una calificación de 5, pero que ha sido renuente ante la adopción de políticas de cuotas.

Otro estudio realizado por los investigadores de la FLACSO revela algunas deficiencias en la implementación de las políticas, tanto en términos de su cobertura como de sus políticas de retención de estudiantes. Del total de estudiantes que ingresó a través de las cuotas en 2010, sólo 18.3% recibía algún tipo de asistencia económica, aunque esa proporción representó el doble de lo que recibían los no *cotistas* (9.4%) (Paixão, et al., 2012). De igual forma, de las 38 universidades federales con algún tipo de acción afirmativa en 2010, solo 10 mencionaban la adopción de políticas de permanencia en sus documentos oficiales, y cuatro prevenían mecanismos en ese sentido (Heringer, 2012).

Por último, son muy pocas las universidades que han implementado programas específicos para estudiantes indígenas, que son el grupo menos representado en la educación superior del país. En el norte, donde se concentra la mayoría de la población indígena del

país (53.3%), solo tres de las 12 universidades con medidas de acción afirmativa contaban con programas específicos para este sector de la población (Lázaro, et. al., 2012).

5.3 El rendimiento escolar de los *cotistas*

Además de los análisis a nivel nacional, hay un gran número de estudios de caso, que intentan medir el impacto de la acción afirmativa en universidades específicas. La mayoría de estos estudios se ha realizado en las tres instituciones pioneras: la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), la Universidad de Brasilia (UnB) y la Universidad Federal de Bahía (UFBA), las cuales adoptaron cuotas entre 2003 y 2004. Los estudios se basan en datos tales como los promedios escolares y las tasas de deserción para evaluar el desempeño académico de los *cotistas*. Una mayoría de los estudios reportan el hallazgo algo sorprendente, ya que no hay diferencias significativas en estos indicadores entre los beneficiarios de las cuotas y los estudiantes que ingresan por la vía normal. En algunos casos, inclusive, los *cotistas* superan en su desempeño académico a los no *cotistas*, por lo menos en algunas carreras, lo cual pone en tela de juicio las aseveraciones de los críticos de que las políticas compensatorias bajarían los estándares académicos de las universidades.

No obstante, algunos estudios sí indican diferencias en el desempeño de los dos grupos, sobre todo en las cohortes más recientes. Con el aumento en el porcentaje de lugares reservados para los *cotistas* en las universidades brasileñas, se ha facilitado el acceso para estudiantes con menores puntajes en los exámenes de admisión, lo cual, lógicamente, ha alterado el perfil de los estudiantes matriculados. Aun así, la diferencia no ha sido tan marcada como se esperaba en un inicio. Tales hallazgos tienen implicaciones importantes

para el debate sobre el “mérito” en el proceso de admisión universitario, así como la eficacia de los exámenes de admisión para predecir el éxito académico (Childs y Stromquist, 2014).

Como se ha señalado, las dos universidades estatales de Río de Janeiro fueron las primeras en introducir cuotas raciales y socioeconómicas a partir del examen de admisión de 2003. De las dos, la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ) ha recibido la mayor atención en el debate nacional, debido a su alto prestigio como institución. En 2003, la UERJ reservó 45% de los lugares para estudiantes de estos dos grupos, además de estudiantes discapacitados y los hijos de policías muertos en el servicio (UERJ, 2016). Al año siguiente, la legislatura modificó la ley para incluir el requisito de ingresos familiares: los candidatos deberían comprobar ingresos familiares per cápita de un máximo de 300 reales (USD\$100) (el monto es actualizado por la universidad cada año) (UERJ, 2016).

Entre 2003 y 2012, un total de 16,607 estudiantes ingresaron a la UERJ a través del sistema de cuotas (Mendes Júnior, 2014), lo que representó un cambio gigantesco en el perfil socioeconómico y racial de la universidad. A la vez, se desató un fuerte debate a nivel estatal y nacional sobre la factibilidad y legalidad de las cuotas. Como resultado, surgieron numerosos estudios que buscaban evaluar el desempeño de los estudiantes *cotistas* en comparación con sus pares no *cotistas*. Los datos en general han dado la razón a los proponentes de las cuotas, aunque hay algunas excepciones.

Un estudio de Bezerra y Gurgel (2012) analizó el desempeño de los estudiantes de las cohortes de 2005 y 2006 de la UERJ. Los alumnos estuvieron inscritos en las ocho carreras que abarcan una mayoría de estudiantes, incluyendo educación, administración, medicina y derecho. Primero, se analizaron los resultados de los exámenes de ingreso (el *vestibular*), y después del desempeño académico de ambos grupos en 2009. Aunque la mayoría de los *cotistas* entraron con puntuaciones muy por debajo de los no *cotistas*, para 2009, ambas

cohortes habían recortado la diferencia en términos de sus promedios escolares (en algunos grupos no hubo ninguna diferencia, o inclusive, los *cotistas* habían rebasado a los no *cotistas*). Por ejemplo, en la cohorte de administración de 2005, los *cotistas* entraron con un promedio en el examen de admisión de 30.48 y los no *cotistas* de 56.02, pero para 2009, el primer grupo registró un promedio académico de 8.077 y el segundo, de 8.004. En el caso de medicina, la brecha inicial también fue de 20 puntos, pero para 2009, los no *cotistas* superaron a los *cotistas* por menos de 2 décimos: 7.61 contra 7.46.

En otro indicador clave, la tasa de abandono de la carrera fue mucho mayor entre los no *cotistas* que los *cotistas* en todas las carreras estudiadas, excepto en la carrera de medicina, donde la tasa fue prácticamente nula en ambos grupos. En el caso de pedagogía del campus Río, 65% de los no *cotistas* de 2005 abandonó contra 7% de los *cotistas*, y en otras carreras, la proporción fue de casi dos a una, respectivamente. Para Bezerra y Gurgel, esos resultados pusieron en entredicho la capacidad del *vestibular* de predecir el futuro desempeño escolar de los estudiantes, así como la posibilidad de que persisten en sus estudios. Como posible explicación, postularon que los *cotistas* realizaron un mayor esfuerzo en sus estudios y apreciaron más la oportunidad que les brindaba la universidad, una teoría compartida por académicos en otras instituciones donde los *cotistas* también han destacado por su buen desempeño académico (Felicetti, Cabrera, y Costa-Morosini, 2014).

Curiosamente, otro estudio de la UERJ llegó a conclusiones distintas en torno al rendimiento escolar de los *cotistas*. Mendes Júnior (2014) analizó los promedios escolares en 43 carreras para el cohorte de 2005 y encontró que las diferencias entre los *cotistas* y no *cotistas* crecieron entre 2006 y 2009 en casi todas las carreras, y que la brecha fue mayor en cursos de mayor demanda. Según el estudio, el promedio de diferencia de notas era de 6.72% para todas las carreras, a favor de los no *cotistas*, pero fue mucho mayor en algunas carreras,

como letras portuguesas (22%) y actuaría (33.5%). En total, Mendes Júnior encontró que los no *cotistas* tuvieron un mayor rendimiento escolar acumulado en 80% de las carreras, aunque en 51.2% de las carreras, la diferencia de notas entre los dos grupos fue menor en 2009 que en 2006. La diferencia en resultados entre este estudio y el de Bezerra y Gurgel (2012) puede ser relacionado con la selección de carreras, ya que este último solo analizó ocho carreras.

Sin embargo, Mendes Júnior (2014) concordó con los otros investigadores, al encontrar que los *cotistas* abandonaron en menor proporción, y tuvieron mayores tasas de graduación (un indicador que no fue analizado por el otro estudio). Mientras 33% de los *cotistas* abandonaron su carrera entre 2006 y 2009, en el caso de los no *cotistas*, la tasa fue de 39%. A su vez, en 2011, 46.7% de los *cotistas* habían terminado sus carreras, contra 42.2% de los no *cotistas*. Para el autor, “los resultados son reveladores. Al contrario de lo que se percibe en estudios internacionales, en el caso de la UERJ, son los *cotistas* que poseen las mayores tasas de graduación” (Mendes Júnior, 2014: p. 46).

Entre las IES federales, la Universidad de Brasilia (UnB) fue la pionera en adoptar las medidas de acción afirmativa, en 2004, cuando implementó una cuota de 20% para estudiantes afrobrasileños en su examen de admisión. Esta medida también ha sido altamente controvertida por dos razones: por el gran prestigio y competitividad de la UnB (cada semestre, unos 32,000 estudiantes compiten por 2,200 lugares); y por la utilización de consejos institucionales para evaluar la raza de los candidatos (Francis y Tannuri-Pianto, 2010). Esta última medida fue fuertemente cuestionada en 2007, cuando dos gemelos idénticos fueron clasificados de forma distinta por dos consejos (un hermano fue clasificado como negro y el otro, blanco) (Lloyd, 2009). En 2013, de los 1,207 estudiantes que se presentaron ante los comités de raza, la universidad rechazó a 172 por no ser “suficientemente negros” (Rabelo, 2013). Otros 1,602 candidatos no se presentaron para sus entrevistas, quizás

por miedo a ser descalificados bajo las cuotas raciales, o desistieron por otras razones. No obstante, en 2012, el Tribunal Supremo de Justicia afirmó la constitucionalidad de las cuotas raciales en la universidad, abriendo paso a la implementación de las medidas a nivel federal.

En agosto de 2014, el consejo universitario de la UnB votó a favor de aumentar en 5% la proporción de cuotas raciales, por encima del porcentaje exigido por la Ley de Cuotas. Los proponentes argumentaron que era necesario persistir en el combate a la discriminación racial a través de la acción afirmativa (Tokarnia, 2014). La decisión reflejaba las crecientes percepciones entre los administradores e investigadores de que las políticas estaban funcionando, opiniones que estaban fundamentadas con base en estudios que muestran diferencias apenas marginales entre el desempeño académico de los *cotistas* y los no *cotistas*.

Francis y Tannuri-Pianto (2012) compararon los resultados de diferentes grupos raciales entre 2004 y 2006 en el examen de ingreso de la UnB y encontraron que los *cotistas* afrobrasileños, en promedio, obtuvieron puntajes significativamente más bajos que los candidatos no *cotistas*. Sin embargo, esas diferencias no se tradujeron necesariamente en brechas en el futuro desempeño académico. De igual forma, Silva, Silva y Rosa (2009) encontraron que los promedios escolares de los estudiantes *cotistas* en las primeras cohortes eran apenas más bajos que los de los no *cotistas*: 3.6 en comparación con 3.8, en una escala de uno a cinco. Esos resultados fueron particularmente notables, debido a que una proporción mucho más grande de los *cotistas* tenía padres que eran analfabetos o que sólo habían terminado el primer grado de la escuela: 15% en comparación con 6% de los no *cotistas* (Silva, Silva y Rosa, 2009).

Otros investigadores detectaron variaciones en el desempeño entre los campos académicos. Velloso (2009), en un estudio de las cohortes universitarias de 2004 a 2006, demostró que si bien los *cotistas* tenían promedios escolares más bajos—en carreras

competitivas como arquitectura, economía y las ciencias—, se desempeñaron mejor que los no *cotistas* hasta en 10 puntos porcentuales en asignaturas como historia. Además, en por lo menos dos tercios de las carreras no había diferencias significativas en las calificaciones promedio de los dos grupos, o bien los *cotistas* se desempeñaron mejor. De forma similar, Cunha (2006) encontró que el desempeño académico de los *cotistas* estaba ligeramente por debajo del de los no *cotistas* en los campos de estudios humanos y de salud, mientras que Cardoso (2008) mostró pocas diferencias entre los dos grupos al estudiar la cohorte 2006, con excepción de los estudiantes de las carreras científicas, donde los no *cotistas* sobresalieron.

Es interesante el hallazgo de Cardoso (2008) de que los *cotistas* en la cohorte de 2004 mostraron menos probabilidades de cambiar de escuela o desertar, sobre todo en el caso de los programas más exigentes. No obstante, en general, los *cotistas* eligieron carreras menos exigentes que los no *cotistas*, y de forma poco sorprendente, los que trabajaban y estudiaban al mismo tiempo tendían a obtener calificaciones más bajas. Él y otros investigadores sugirieron la necesidad de mayores apoyos académicos para los estudiantes inscritos en las ciencias, así como programas de ayuda financiera más generosos para los *cotistas*.

Análisis más recientes en la UnB han llegado a conclusiones similares. Lozzi (2012), en un estudio de desempeño académico de las cohortes de 2009 a 2011, detectó una diferencia marginal en los promedios escolares para *cotistas* y no *cotistas*: 2.9 y 3.1, respectivamente. Sin embargo, esa diferencia era menos significativa que la brecha entre los egresados de preparatorias públicas y privadas: 2.3 contra 3.2, respectivamente. Por otro lado, reportó que las diferencias en el desempeño académico entre los *cotistas* y no *cotistas* casi desaparecían después de varios años de estudio, lo que sugiere que los estudiantes lograron superar las diferencias iniciales en su nivel de preparación para la universidad. Este punto es

particularmente relevante para el debate en torno a la factibilidad de introducir cuotas en la última etapa de la cadena escolar.

La tercera universidad importante en adoptar políticas de acción afirmativa fue la Universidad Federal de Bahía, ubicada en la empobrecida región noreste de Brasil. Bahía es el estado con la mayor proporción de afrobrasileños, quienes representan 75% de la población. En 2004, la universidad empezó por apartar 43% de las plazas para los egresados de las preparatorias públicas, de las cuales 85% se reservó para *pretos* o pardos, 4% para estudiantes indígenas y el resto para egresados de escuelas públicas de cualquier raza o grupo étnico. Como resultado, el porcentaje de afrobrasileños aumentó de 61% a 79%, y de egresados de escuelas públicas, de 38% a 51% en 2005 (Guimarães et al., 2011).

Como fue el caso de la UERJ y la UnB, algunos estudios del desempeño de los *cotistas* en la UFBA hallaron diferencias significativas en las puntuaciones de los *vestibulares* de este grupo con las de los no *cotistas* (Guimarães et al., 2011). Sin embargo, Santos y Queiroz (2010) hallaron que los *cotistas* alcanzaban posteriormente a los no *cotistas* en la mayoría de las disciplinas. La brecha más grande se daba en arquitectura, donde el promedio escolar entre los dos grupos fue de 4.9 contra 6.7; en cambio, en ingeniería civil, la brecha fue apenas 5.2 contra 5.8. En términos de la prevalencia de deserción, ambos grupos de investigadores encontraron prácticamente las mismas tasas de terminación y de transferencia, así como de expulsión y deserción. Por ejemplo, 16.1% de los *cotistas* desertó, comparado con 15.7% de los no *cotistas* (Guimarães et al., 2011). Los investigadores atribuyeron este resultado a las políticas universitarias encaminadas a mejorar la retención—como las becas y subvenciones, el aumento de vivienda estudiantil y otros programas—así como al mayor nivel de motivación de los *cotistas*.

También se han desarrollado algunos estudios a nivel nacional con fines de analizar el rendimiento escolar de los *cotistas* en una escala más grande. El estudio más reconocido es el de Waltenberg y Carvalho (2013), que compara las notas en el examen de egreso (Enade) de estudiantes del último año de la carrera, para el año 2008. Los investigadores analizaron las notas según varios factores: el tipo de universidad, la forma de entrar (si por cuotas o no), el tipo de escuela de media superior, la raza y el género. Encontraron que en promedio los estudiantes que entraron a través de las cuotas obtuvieron notas 8% menores en las universidades federales y estatales, pero que la diferencia fue insignificante en las universidades privadas en general. No obstante, en las universidades privadas de mayor nivel, los *cotistas* obtuvieron notas 5.6% por debajo de sus compañeros blancos—un dato que tienen implicaciones para el debate sobre las cuotas en las universidades de élite, como la Unicamp. También, reportaron que los estudiantes negros obtuvieron notas 5% por debajo de los estudiantes blancos en las universidades públicas, pero ligeramente mejores en las privadas, independientemente de su forma de entrar a la universidad.

El estudio fue retomado por los medios masivos conservadores, como la *Folha de São Paulo*, como prueba del rendimiento “inferior” de los *cotistas* (Fraga, 2013). Pero los autores argumentaron que las diferencias fueron de “pequeña magnitud” comparadas con los beneficios de las políticas

“...nuestro análisis sugiere que las diversas políticas de acción afirmativa han sido exitosas en su objetivo de proporcionar una mayor diversidad dentro de la universidad, esto es, una mayor presencia de grupos desfavorecidos en la educación superior brasileña. Con base en la teoría de la igualdad de oportunidad... interpretamos la brecha en desempeño entre los concluyentes beneficiados por acción afirmativa y los no beneficiados como un precio relativamente modesto para la sociedad, en pro de la diversidad y de la equidad de oportunidades. (Waltenberg y Carvalho, 2013: p. 36)

Tal afirmación refleja una postura común entre los proponentes de las medidas. Por ejemplo, Childs y Stromquist (2014) sostienen que una diferencia de 15% en los promedios escolares entre los dos grupos es “aceptable en [el caso de] los esfuerzos sociales por lograr una mayor inclusión de grupos marginados” (2014: 8). De igual forma, en 2011, la UERJ reveló una baja en las notas de sus estudiantes de medicina en la prueba Enade, un cambio que fue atribuido a la introducción del sistema de cuotas. Sin embargo, el director de la carrera, Plíneo José da Rocha, salió en defensa de las políticas. “¿Somos una gran universidad porque recibimos a los mejores alumnos o una gran universidad es aquella que acepta cualquier tipo de alumno y lo transforma en un buen médico?” (Viera, 2011).

5.4 Las percepciones de las cuotas (nivel macro)

Otra línea de investigación se enfoca en la opinión pública acerca de las cuotas al paso del tiempo y entre los diferentes sectores de la sociedad. En 1995, el Instituto Datafolha, empresa de encuestas privada afiliada al periódico *Folha de São Paulo*, llevó a cabo una encuesta sobre cuotas hipotéticas en la educación y en el mercado laboral. Los resultados se dividieron, con 48% a favor y 49% en contra, aunque el nivel de desaprobación variaba por raza y por sexo; 47% de los varones negros estaba en desacuerdo, en comparación con 53% de los varones blancos; pero más notable fue que 40% de mujeres negras, 46% de pardas y 58% de blancas estaban en desacuerdo (*Folha de São Paulo*, 1995).

En 2006, después de la adopción de la acción afirmativa en algunas universidades, Datafolha realizó otra encuesta a 6,264 personas mayores de 15 años de edad. Encontró que el apoyo a las medidas ascendía a 65%, un aumento de casi 20 puntos porcentuales en 11 años. En el caso de las cuotas socioeconómicas, el apoyo llegó a 87% (Collucci, 2006). Sin

embargo, había diferencias de acuerdo con el ingreso familiar y, más significativamente, según el nivel escolar de los encuestados. De modo sorprendente, la raza no pareció ser un factor decisivo, ya que los niveles más altos de desaprobación se encontraron entre los egresados universitarios que se identificaron como *pretos* o pardos, 68% y 75%, respectivamente, seguidos por los egresados universitarios blancos con 67%. Los que tenían niveles de ingresos más altos también mostraron mayores probabilidades de estar en desacuerdo. Entre los que ganaban salarios equivalentes a más de USD\$2,000 dólares al mes, 50% de *pretos*, 60% de pardos y 58% de blancos se oponían a las cuotas. En resumen, si bien el apoyo al sistema de cuotas creció de manera relevante entre 1995 y 2006, entre los que rechazaban las medidas, 55% tenía título universitario y 57% contaba con un ingreso familiar de cuando menos diez veces el salario mínimo (Collucci, 2006).

Una encuesta realizada por Smith (2010) para el *Barómetro de las Américas* evaluó las opiniones con respecto a las cuotas raciales en particular. Smith encuestó a 2,482 brasileños y les pidió que calificaran su nivel de aprobación en una escala ascendente de 1 a 7. Más de 70% expresó puntos de vista neutrales o positivos de las medidas y nuevamente el nivel educativo fue un factor importante en la determinación de las opiniones. Sin embargo, Smith también encontró una fuerte correlación entre la raza de los encuestados y el nivel de apoyo. Con la combinación de los dos factores, los niveles de apoyo en promedio se redujeron de 5.4 entre encuestados no blancos con un nivel escolar máximo de primaria a 3.1 para blancos con título universitario. A diferencia de la encuesta de Datafolha de 2006, el estudio de Smith sólo preguntó sobre las cuotas raciales y no sobre el sistema de cuotas en general.

Es interesante notar que Smith (2010) tampoco identificó ninguna correlación entre las afiliaciones políticas de los encuestados y sus percepciones de las cuotas raciales. Ese resultado desvirtúa la presuposición de que los simpatizantes del PT, el partido de Lula y

Rousseff, tendrían una opinión más favorable hacia las cuotas. En general, Smith concluyó que si bien algunos encuestados apoyaron las políticas desde una perspectiva de justicia social, muchos respondían de acuerdo con su propio interés personal, es decir, la probabilidad de que ellos o algún conocido tal vez se beneficiaran de las políticas. También advirtió el hecho de que 18% de los encuestados expresó una fuerte desaprobación de las cuotas raciales, oposición que puede tener implicaciones importantes para el futuro de las políticas:

Una minoría influyente se opone firmemente a la acción afirmativa, y los brasileños con la mayor riqueza y niveles educativos se concentran en este grupo. Se trata de los ciudadanos más capaces de escribir cartas a los periódicos, que presionan a los diputados federales y que participan en marchas. Por lo tanto, las voces de esta poderosa minoría de oponentes pueden resultar más fuertes que las de la mayoría que está a favor de la acción afirmativa. (Smith, 2010: 6)

Hasta este momento, la oposición se ha manifestado principalmente por medio de columnas en los periódicos y por la vía legal. En 2014, alrededor de 60 *cotistas* de la Universidad del Estado de Río de Janeiro fueron acusados de cometer fraude en el proceso de admisión, ya sea por declarar falsamente su raza o su ingreso familiar. Los casos surgieron después de que los tribunales locales recibieron informes anónimos acerca de estudiantes de pelo rubio y ojos azules que habían ingresado a través de las cuotas raciales (el sistema permite que los estudiantes declaren ellos mismos su raza), o que no parecían ser lo suficientemente pobres. La universidad misma había optado por no tomar ninguna acción contra los estudiantes, argumentando que no le correspondía asignar las categorías raciales (Oliveira y Haider, 2014). Sin embargo, varios estudiantes después fueron expulsados por mentir sobre su condición socioeconómica, y en agosto de 2014, la universidad anunció que a partir del siguiente ciclo escolar, los estudiantes tendrían que sustentar su adscripción a las cuotas en el examen de admisión. También, avisó que podrían ser sujetos a visitas de inspectores al hogar familiar en caso de sospechas de fraude (Borges, 2014). Sin embargo, la

UERJ no aclaró cómo determinaría la raza de los estudiantes—uno de los puntos más álgidos del debate sobre las cuotas raciales.

5.5 Las percepciones y experiencias de los actores (nivel micro)

Mientras las encuestas captan las opiniones del público en general acerca de las políticas de acción afirmativa, los estudios cualitativos dentro de las instituciones permiten ver las percepciones y experiencias de los principales actores a nivel de cada institución o carrera. Una mayoría de los estudios fueron realizados dentro de las universidades públicas, que cuentan con las políticas de acción afirmativa de mayor envergadura. Sin embargo, también existen estudios de las universidades privadas suscritas al ProUni, en donde el porcentaje de estudiantes *cotistas* ronda el 10%.

Aunque algunos de los destinatarios de las políticas dijeron sentirse afortunados de tener la oportunidad de acceder a la universidad, muchos citaron la prevalencia de actitudes discriminatorias por parte de los demás estudiantes y sus profesores, así como otros obstáculos que dificultaron su paso por la institución. A su vez, los investigadores identificaron barreras a la inclusión en la forma de discursos racistas o clasistas por parte de profesores y estudiantes, así como la escasez de apoyos institucionales para los *cotistas*. Estos hallazgos son particularmente relevantes para este estudio de tesis, ya que revelan los conflictos y contradicciones entre los propósitos expuestos de las políticas y la realidad de su implementación a nivel local.

5.5.1 Las experiencias de las IES públicas

Uno de los primeros estudios cualitativos de las políticas fue el de Sacramento (2005) en la UERJ. La investigadora entrevistó en 2005 a estudiantes negros (*pretos* y *pardos*) de

las cohortes de 2003 y 2004 de la Escuela de Diseño Industrial. Fue la carrera con la mayor proporción de estudiantes *cotistas* (76%) en la universidad; debido a que los porcentajes aplicaban a toda la clase entrante, algunas carreras recibían más *cotistas* que otras. El estudio indagó sobre las “experiencias vividas” de los estudiantes (una mayoría *cotistas*) a partir de su entrada en una universidad pública, así como su posicionamiento respecto a las políticas, entre otros temas. El trabajo también identificó estrategias de permanencia adoptadas por parte de los estudiantes.

Sacramento halló diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes de las dos cohortes. Mientras los entrevistados de 2003 dijeron sentirse en general bien recibidos por parte de sus compañeros, los de 2004 relataron más experiencias de discriminación por parte de los demás estudiantes y los profesores. Por ejemplo, un estudiante de 2004 relató un comentario hecho por un compañero no *cotista*: “Me dijo, ‘Ah, tú eres *cotista*, ¿no?’, insinuando que por ser *cotista*, uno no iba a hacer el trabajo” (p. 145). Otro estudiante reportó que uno de sus profesores, al notar el salón especialmente lleno el primer día de clases, le comentó: “Nosotros no estábamos preparados para Ustedes” (p. 146).

Otros alumnos; sin embargo, expresaron sorpresa por la buena recepción de sus compañeros blancos. “Yo pensaba que el sistema de cuotas causaría un choque grande dentro de la facultad, que sería algo agresivo entre los alumnos *cotistas* y no *cotistas*, pero vi que eso era un prejuicio mío” (estudiante de 2004, p. 146). Sacramento atribuyó el nivel de integración de los nuevos alumnos a las políticas universitarias; por ejemplo, el requisito de que todos tomaron los mismos cursos durante los primeros dos años, así como las actividades extra curriculares colectivas promovidas por la universidad.

Los estudiantes también hablaron sobre los cambios, tanto personales como académicos, que experimentaron en su paso por la universidad. Sacramento concluyó que la

experiencia había dado “visibilidad” a los estudiantes negros, a la vez que les subió su auto estima y su capacidad de negociación en distintos entornos, incluyendo en sus interacciones con la policía (que es notoriamente racista en Brasil). A su vez, muchos estudiantes inclusive expresaron el deseo de continuar sus estudios a nivel posgrado.

No obstante, muchos *cotistas* también expresaron dificultades, empezando por la cuestión económica (que fue mencionado por todos). Ellos argumentaron que la beca mensual de 300 reales (USD\$100) no fue suficiente para pagar los costos de transporte, comida, y materiales de clase, además de que muchas veces el dinero llegaba meses tarde. Para compensar, algunos estudiantes relataron que tuvieron que pedir préstamos a sus compañeros más holgados y compartir materiales con otros estudiantes.

Otro estudio de Pinho (2006) en la UERJ analizó las representaciones sociales de los alumnos *cotistas* por parte de los profesores en las carreras de derecho (altamente cotizada) y geología (menos competitiva). Se empleó una metodología mixta de observación participante y entrevistas semiestructuradas a 20 profesores: 7 de geología y 13 de derecho. Pinho encontró tres tipos de actitudes hacia los estudiantes *cotistas*; los que valorizaban la igualdad, demostrando una actitud solidaria con los *cotistas*; los que no tenían interés en el tema; y los que valoraban la excelencia de la enseñanza por arriba de la justicia social, aunque en algunos casos hicieron esfuerzos por responder a las necesidades de los *cotistas*. En general, los profesores de geología se concentraron en el segundo grupo, mientras los de derecho se dividieron entre los grupos 1 y 3. Tal resultado es significativo, ya que demuestra diferencias actitudinales (algunas contra intuitivas) según la “tribu académica”, así como las divisiones entre las mismas. Sin embargo, Pinho encontró que hubo acuerdo entre los profesores, en el sentido de que las cuotas no resolverían los problemas de la desigualdad educativa en Brasil.

Entre los hallazgos más interesantes, los profesores de geología en general dijeron no poder distinguir quién era *cotista*, mientras que todos los profesores de derecho sí identificaron a sus alumnos *cotistas*. Entre el segundo grupo, varios se expresaron de forma despectiva de la preparación académica de los *cotistas*, así como de sus hábitos en el aula. Algunos también dijeron no estar de acuerdo en adaptarse a las distintas necesidades de los *cotistas*—actitudes que necesariamente impactan en la experiencia escolar de estos alumnos. Otros profesores; sin embargo, argumentaron la necesidad de ayudar a los alumnos a superar su falta de preparación previa. A su vez, insistieron en que el éxito del programa de cuotas dependía del apoyo institucional, en la forma de mayores apoyos económicos y académicos.

Un tercer estudio cualitativo, de Pereira (2011), analiza las prácticas de inclusión y las representaciones sociales de los profesores y estudiantes de pedagogía en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). El estudio es de particular relevancia para esta tesis por las similitudes entre los casos de estudio y por el enfoque bourdiano. La investigadora analizó la forma en que las actitudes de profesores y estudiantes influenciaron la implementación de un sistema de puntos extra para egresados de escuelas públicas en la UFMG; la universidad, a la vez que la Unicamp, es una de las pocas en Brasil que utiliza un sistema de bonos.

Pereira encontró numerosas contradicciones en las declaraciones de los profesores; por un lado, dijeron estar a favor de las políticas, pero después se expresaron de forma despectiva de las mismas, y, en algunos casos, de los destinatarios. Otro hallazgo fue la discrepancia entre la opinión particular expresada por los profesores y sus caracterizaciones de la comunidad universitaria en general. Entre los 21 profesores entrevistados, 19 se expresaron a favor del sistema de acción afirmativa y solo uno en contra (uno no respondió). Sin embargo, 10 dijeron que percibieron posiciones contrarias dentro de la comunidad universitaria. Cuando fueron preguntados si existía discriminación en la universidad, 15

dijeron que sí, y algunos agregaron que el “racismo cordial brasileño” era un mito (Pereira, 2011: 171). Sin embargo, la mayoría estaba en contra de las políticas con base en la raza. Tales contradicciones, sostengo, reflejan la ambivalencia hacia las medidas de inclusión en un contexto de universidad de alta competitividad académica.

A la vez, Pereira evaluó las percepciones de los estudiantes de pedagogía que entraron a través de la política de bonos. Como etapa preliminar a las entrevistas, ella realizó encuestas a 99 estudiantes de la carrera, de los cuales 67 entraron a través de las medidas. Una mayoría (66) dijeron que no se hacía nada especial en la UFMG para acoger a los estudiantes destinatarios, y varios reportaron actitudes discriminatorias por parte de sus profesores. Uno inclusive les dijo a los estudiantes: “uds. están aquí por el sistema de bonos. Uds. no saben nada” (p. 2000). Los destinatarios también dijeron haber recibido comentarios despectivos por parte de los demás estudiantes, haciendo referencia a la supuesta caída en la calidad de la universidad por culpa de las medidas de inclusión.

Al mismo tiempo, la mayoría de los entrevistados dijeron que la comunidad universitaria no había cambiado mucho a raíz de las medidas; es decir, seguía siendo extremadamente blanca y rica, en un estado cuya población es mayoritariamente negra. Finalmente, Pereira concluyó que existía un “gran silencio” en la universidad en torno a las medidas, que fueron vistas como poco relevantes en la vida de la institución—actitudes que dificultan la implementación del programa en la universidad.

El estudio provee un caso de comparación con la Unicamp, debido a las similitudes entre los dos entornos institucionales. Inicialmente, ambas universidades se rehusaron a adoptar un sistema de cuotas, así como cualquier forma de preferencias raciales. De igual manera, la decisión inicial de la UGMG de adoptar un sistema de puntos extra obedeció al deseo de mantener la posición de la universidad en los *rankings* nacionales. Finalmente,

como es el caso del estado de São Paulo, Minas Gerais está entre los más ricos de Brasil, aunque cuenta con un menor porcentaje de población blanca: 44% contra 65% en São Paulo (Costa, 2013).

5.5.2 Las experiencias de las IES privadas

Otros estudios cualitativos indagan sobre la experiencia (tanto en términos personales como académicos) de los estudiantes y otros actores en las universidades privadas a través del ProUni, que otorga becas completas o parciales a estudiantes de grupos desfavorecidos. Este sector ha sido menos estudiado, según un rastreo de la base de datos de la Red de Acción Afirmativa, de la Universidad Federal de Bahía, a pesar de que el número total de alumnos incorporados en el programa es muchísimo mayor que el de las universidades públicas—más de un millón de estudiantes entre 2005 y 2015. Una mayoría de estos estudios se realizaron en universidades privadas de élite, donde las diferencias de clase y de raza suelen ser particularmente marcadas entre los recipientes de las becas (*bolsas* en portugués), quienes son conocidos como *bolsistas* en Brasil.

Entre ellos destaca el estudio de Faceira (2009), que indaga sobre las vivencias de los becarios de la Universidad Pontificia Católica de Rio (PUC-Rio), una de las IES mejor ranqueadas del país, y de la Universidad Castelo Branco (UCB), otra universidad privada de segundo nivel, también ubicada en la ciudad de Río de Janeiro. Además de aplicar cuestionarios abiertos en las dos instituciones, la investigadora entrevistó a los responsables del programa ProUni y los coordinadores de los distintos programas académicos. El estudio es de particular interés para esta tesis, ya que busca correlaciones entre el tipo institucional, el perfil de los destinatarios de las políticas, y las experiencias de las mismas.

Primero, se provee datos sobre el perfil de los becarios, incluyendo su raza, condición económica, género, resultado en el examen de admisión, entre otros. En el PUC-Rio, 33% de los becarios se auto declararon como pardo, 23% como negro y 1% como indígena, mientras que la presencia de no blancos fue mayor en la UCB: 40%, 18% y 1%, respectivamente. En la primera universidad, 28% de los becarios provenía de familias que ganaban menos de dos salarios mínimos y 32% con dos o tres salarios mínimos; en la UCB, la proporción en ese rango fue mucho mayor, de 43% y 32%, respectivamente. Mientras 46% de los becarios en la PUC-Rio era femenino, las mujeres representaban 68% de los becarios de la UCB (68%); el porcentaje de mujeres en el nivel terciario en Brasil es de 56% (*Portal Brasil, 2015*). A su vez, mientras solo 16% de los becarios de la PUC-Rio trabajaban, 37% de los becarios de la UCB lo hacía. En términos académicos, los becarios de la primera universidad tuvieron mejores notas en el examen de admisión: 17% logró una nota mayor a 80%, mientras 8% lo logró en la UCB. Es decir, los becarios de la PUC-Rio en general, vinieron de sectores más privilegiados, resultado que no debe sorprender, dado el perfil más elitista de la PUC-Rio. Sí llama la atención; sin embargo, la predominancia de mujeres en la universidad de menor nivel—un fenómeno que se repite en otras instituciones menos competitivas y que requiere de mayor estudio.

En cuanto a las percepciones de las experiencias dentro de la universidad, también hay diferencias según el perfil institucional. En términos académicos, una mayoría de los becarios en ambas universidades dijo tener un promedio escolar que los ubicaba en el medio de sus compañeros de clase: 60% en la PUC y 58% en la UCB; no obstante, 31% de los becarios de la primera institución respondió que estaba por encima de la media, contra 40% en la segunda universidad, y 7% de los de la PUC se ubicó por debajo del promedio, contra 1% en la segunda. A pesar de esas diferencias—que seguramente se obedecen al mayor nivel de

competitividad de la PUC-Rio—es de notarse que en general los becarios se destacaban académicamente en ambos entornos universitarios. Esa percepción fue reiterada por parte de los coordinadores de programa; mientras 50% dijo no tener información sobre quiénes eran los becarios de ProUni, 30% dijo que sí los identificaba y que éstos tuvieron un rendimiento bueno y muchas veces superior al de los alumnos que pagan, mientras que 20% ubicaron a los becarios en el promedio del curso. (Faceira, 2009)

Las razones por el buen rendimiento de los estudiantes becarios (así como de los *cotistas*) son materia de fuerte debate en Brasil. Varios coordinadores encuestados por Faceira atribuyeron el resultado a los apoyos institucionales, sobre todo el tiempo extra que otorgan los profesores a sus estudiantes con menor preparación académica previa. Otros argumentaron que los alumnos de ProUni suelen esforzarse más, al no querer perder la beca. Según un coordinador entrevistado: “En el rendimiento académico, es bastante perceptible que el alumno ProUni es un alumno muy deficiente desde el punto de vista académico. Reflejo, obvio, del perfil socioeconómico que él trae dentro de su historia de vida, pero no se refleja directamente en su perfil académico” (Faceira, 2009: 195).

En cuanto a las vivencias de los estudiantes en la PUC-Rio, la mayor dificultad (mencionada por 58% de los encuestados) fue económica. Aunque muchos no pagan colegiatura, gastan en trasladarse desde sus casas en las afueras de Rio, o en rentar algo más caro cerca de la universidad, que se encuentra en una de las zonas más exclusivas de la ciudad. Sigue muy por debajo la preocupación por la demanda académica (14%), mientras 5% anotan la dificultad de compaginar la escuela con el trabajo.

Para hacer frente a estas dificultades, la PUC-Rio tiene una serie de apoyos económicos, académicos y psicopedagógicos, que fueron bien valorados por parte de los estudiantes. En particular, mencionaron como críticos los apoyos económicos para el

transporte y la alimentación. Solo 8% reportó no tener apoyo institucional. Sin embargo, como se mencionó, una mayoría de los estudiantes siguen experimentando dificultades económicas, lo cual sugiere la necesidad de mayores apoyos institucionales para los becarios.

Es interesante notar que 7% de los entrevistados de la PUC destaca la dificultad de relacionarse con alumnos de clases sociales más privilegiadas—preocupación que no aparece entre el grupo del UCB. Esta percepción es compartida por los coordinadores del programa en la PUC.

Una universidad como la PUC, que es una universidad pensada para *determinado grupo social*, y que de un día para otro comienza a insertar el alumno de la favela... Las relaciones son otras, el entendimiento de la cultura es otra, la geografía es otra; entonces la gente pasa aún mucha dificultad con eso”. (Faceira, 2009: 199, cursivas propias).

No obstante, una mayoría de los becarios en ambas universidades dijo no sentir ningún tipo de discriminación por parte de los profesores o demás estudiantes. Este hallazgo es sorprendente, debido a las fuertes diferencias de clase y raza, sobre todo en el contexto de la PUC-Rio, cuyos estudiantes en su mayoría son blancos y de familias relativamente adineradas; la colegiatura anual de la institución varía entre 10 y 13 mil dólares, según la carrera (PUC-Rio, 2016). También, esta percepción contrasta con los reportes de prensa, donde becarios de distintas universidades privadas de élite alegan discriminación. Por ejemplo, una becaria de la PUC- São Paulo relató cómo fue llamada “vagabunda” y que una compañera negra había recibido 33 mensajes ofensivos y racistas a través de su correo electrónico (R7 Notícias, 2011).

Tabla 3. Principales hallazgos de los estudios de la acción afirmativa en Brasil

| Tipo de estudio | Autores | Principales hallazgos |
|--|---|---|
| El alcance de las políticas, en términos de cobertura y cambios demográficos | Heringer, 2012; Lázaro, et al., 2012; Paixão, et al., 2012; Frances y Tannuri-Pianto, 2012b; Feres, Daflon, Barbabela, y Ramos, 2013; Feres, Daflon, Ramos, y Miguel, 2013; Ristoff, 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Gran incremento en la proporción de <i>pretos</i> o pardos matriculados, pero la cifra es aún lejos de su proporción en la población. • Se cuadruplicó el porcentaje de estudiantes del primer quintil que está matriculada, pero aún queda en 20% de la cohorte. • Gran variabilidad en resultados por región. • Los <i>cotistas</i> aún están concentrados en carreras con menos demanda, aunque la brechas se está cerrando. • Una mayoría de las universidades públicas habían adoptado políticas de AA para 2012, aún antes de la Ley de Cuotas. • El alcance de las políticas varía según la institución, con las IES mejor ranqueadas con políticas menos extensas. • Una minoría de instituciones tienen programas dirigidas a mejorar la retención de <i>cotistas</i>. |
| Estudios de caso que evalúan el rendimiento escolar de los <i>cotistas</i> | Cunha, 2006; Cardoso, 2008; Silva, Silva y Rosa, 2009; Velloso, 2009; Santos y Queiroz, 2010; Guimarães, et al.,2011; Bezerra y | <ul style="list-style-type: none"> • Gran brecha entre puntajes en el examen de admisión entre <i>cotistas</i> y no <i>cotistas</i>. • Esa brecha se vuelve casi imperceptible después de varios años de estudios. • En algunas carreras, los <i>cotistas</i> inclusive tienen mejores promedios que los no <i>cotistas</i>. |

Gurgel, 2012;
Francis y Tannuri-
Pianto, 2012; Lozzi,
2012; Waltenberg y
Carvalho, 2013;
Mendes Júnior, 2014

- En algunos casos (como en la UERJ y en la prueba Enade), los no *cotistas* tienen mayores rendimientos, sobre todo en las ciencias y algunas carreras altamente competitivas.
- Estas diferencias son menores, y son “costos razonables a pagar” para el fin de la inclusión.
- *Cotistas* en general tienen menores tasas de deserción y mayores tasas de egreso.

Encuestas de opinión
sobre los sistemas de
cuotas

Folha de São Paulo,
1995; Collucci,
2006; Smith, 2010

- El nivel de aprobación de las cuotas en general aumentó 20% entre 1997 y 2005, para llegar a 65%.
- Mientras en 1997, hubo fuertes diferencias de opinión según los grupos raciales, en 2005, las diferencias mayores eran entre ingresos familiares y nivel de escolaridad: mayor el nivel de ambos factores, menor nivel de aprobación, según Datafolha.
- Otra encuesta de Smith encontró fuertes diferencias según la raza al preguntar solo sobre cuotas raciales, con *pretos* y pardos expresando mucho mayores niveles de aprobación que blancos.
- Apenas 1 en 5 expresó “fuerte desaprobación”, pero ese sector tiende a ser influyente.

Indagan sobre las
percepciones y
experiencias

Sacramento, 2005;
Pinho, 2006;

- *Cotistas* se sienten afortunados de tener oportunidad de asistir a la universidad.
- Pero reportan sufrir discriminación racial y de clase, por parte de demás estudiantes y profesores.

(vivencias) de los principales actores

Faceira, 2009;
Pereira, 2011

- *Cotistas* también remarcan falta de apoyo institucional.
- Algunos profesores se expresan de forma despectiva sobre los *cotistas*.
- Existen diferencias en perspectiva de los profesores, según la carrera.
- En caso de ProUni, la mayor dificultad para los becarios es económica, seguida por la cuestión social (de sentirse diferentes ante los demás estudiantes).
- El nivel de incomodidad social es mayor cuanto más elitista sea la institución (por ej., PUC-Rio), aunque no en todos los estudios se reportan percepciones de discriminación.

5.6 Temas de investigación futura

En este capítulo, realicé un resumen de los principales estudios sobre el impacto y hablé de las políticas de acción afirmativa, así como su recepción por parte de las instituciones, los destinatarios y demás actores relevantes. En general, los estudios cuantitativos pintan una imagen bastante favorable de las políticas, en términos del aumento significativo de estudiantes de grupos desfavorecidos inscritos en la educación superior, así como el rendimiento escolar de esos alumnos. Sin embargo, la proporción de alumnos de esos grupos aún no es representativa de su peso en la sociedad en general, y existen grandes diferencias en el alcance de las políticas según la región y tipo de institución.

Cuando se indaga sobre las experiencias y percepciones de los actores insertos en el proceso; sin embargo, el panorama es menos halagador. Los destinatarios siguen enfrentando múltiples dificultades en su paso por la universidad, tanto económicas como personales. Varios estudios señalan la prevalencia de tratos discriminatorios hacia los destinatarios de las políticas, aunque la evidencia es menos clara en las universidades privadas, en donde hay una escasez de estudios cualitativos.

Otro tema poco explorado por los estudios empíricos es el impacto de las políticas después de la universidad, en términos de la inserción laboral de los destinatarios. Los estudios que sí se han realizado en este sentido suelen sufrir de problemas metodológicos, debido a la escasez de bases de datos confiables sobre los *cotistas* o becarios egresados. Un ejemplo es el estudio de Felicetti (2014) sobre las primeras dos cohortes (2005 y 2006) de becarios de la PUC-Rio Grande del Sur. El estudio provee datos interesantes sobre el perfil de los becarios por ProUni y su experiencia dentro de la universidad. Sin embargo, los datos que aporta sobre la experiencia laboral

de los egresados no permiten hacer comparativos con los demás egresados de la universidad, variable esencial para poder analizar la efectividad del programa en términos de empleabilidad.

En cuanto a los estudios de enfoque cualitativo, son pocos los que relacionan las experiencias de los destinatarios con otros niveles de análisis; como, por ejemplo, las percepciones de los demás actores, el perfil institucional, el contexto político del estado, etc.. Los estudios de Pereira (2011) y Faceira (2009) son excepciones, ya que colocan las percepciones de los *cotistas* y bolsistas, respectivamente, en los contextos institucionales—un enfoque que comparte este estudio de tesis. También, se realizan consultas con distintos tipos de actores involucrados.

Sin embargo, el estudio de Pereira limita su análisis a los profesores y estudiantes de una carrera (educación), uno de los campos menos elitizados de la universidad, sin tomar en perspectiva el conjunto de actores involucrados en el diseño y aplicación de las políticas. Y si bien analiza el entorno político estatal, que dio raíz a las políticas, no articula su análisis con las políticas de educación superior a nivel nacional e internacional (más allá de las políticas de educación superior). En el caso de Faceira, se utilizó una metodología diferente, al optar por cuestionarios de opinión en vez de entrevistas en las consultas con los destinatarios. Tal estrategia permite recopilar datos de un mucho mayor número de sujetos, pero limita la profundidad de las respuestas, sobre todo en temas de orden social sensibles, como son el racismo, la discriminación, la inclusión, entre otros.

Por último, la mayoría de los estudios señalados abordan los casos más representativos de la acción afirmativa. En el siguiente capítulo, presento un caso atípico, de la Unicamp, bajo el argumento de que entre sus anomalías también se encuentran patrones generalizables para el estudio de las políticas compensatorias en Brasil, y en otras partes del mundo.

Capítulo 6: El caso de la Universidad Estatal de Campinas

“... una universidad no se hace con edificios, sino con cerebros. Primero cerebros, segundo cerebros y tercero cerebros. Después es que vienen edificios, laboratorios, bibliotecas. Traiga a quien quiera, siempre y cuando sea gente buena”. (Instrucción de Zeferino Vaz, fundador de la Unicamp, al jefe de su equipo de reclutamiento de profesores (Eustaquio Gomes, 2007: 58))

6.1 Introducción

Para comprender el papel que juega la Universidad Estatal de Campinas en el campo de la educación superior brasileña, es necesario primero ubicarla dentro de su contexto temporal y geográfico. La universidad fue fundada en 1966, al comienzo de la dictadura militar y en el estado más industrializado y rico de Brasil. El proyecto de creación de la nueva universidad respondió a la creciente demanda por personal calificado en el Estado de São Paulo, que en ese momento ya constituyó 40% de la capacidad industrial de Brasil y 24% de su población económicamente activa (Unicamp, 2016). A su vez, el modelo de la Unicamp—con su fuerte énfasis en la investigación científica y de intensa colaboración con la industria—formó parte de la estrategia del nuevo régimen militar de convertir a Brasil en una potencia económica mundial a través de un desarrollo tecnológico de punta (Lloyd, 2013).

Como se señaló en el capítulo 4, la dictadura brasileña fue una anomalía en la región latinoamericana, por la importancia que le asignó al sector universitario en el proyecto modernizador del país. Si bien el régimen incurrió en tácticas represivas en contra de sus opositores dentro de las universidades—incluyendo la detención y tortura, la desaparición forzada, y, en algunos casos, el asesinato—el grado de represión fue menor al que se impuso en Chile y Argentina (Motta, 2014). A su vez, el gobierno militar brasileño invirtió fuertemente en el sistema

universitario, guiándose en las recomendaciones de los consultores de la USAID, que quedaron plasmadas en el Plan Atcon de 1966 (Fávero, 2006).

Tales recomendaciones también formaron parte del proyecto de la Unicamp, que adelantó por dos años el modelo que sería impuesto por parte del gobierno militar a través de la Reforma Universitaria de 1968. Como resultado, la nueva universidad guardó una semejanza fuerte con las universidades estatales de investigación de Estados Unidos. A diferencia de la mayoría de universidades brasileñas de la época, la Unicamp no se formó a través de juntar escuelas y facultades existentes, sino que se creó un conjunto de nuevos institutos de investigación, además de nuevas entidades de enseñanza. Para ello, se reclutó a cientos de profesores de las universidades de mayor renombre de Estados Unidos y Europa, así como de las otras universidades brasileñas (sobre todo la USP) (Gomes, 2007). A su vez, se buscó la participación de los empresarios locales en el diseño curricular, en un afán por atender las necesidades del sector productivo de la ciudad y del estado. En suma, la Unicamp nació con la encomienda de ser *el* modelo a seguir en el campo de la investigación científica en el país—papel que ha mantenido tras sus 50 años de existencia.

Esa búsqueda por la excelencia académica; sin embargo, ha traído alto costo en términos de equidad social. A lo largo de su historia, la Unicamp se ha destacado por la competitividad de su examen de admisión y por su perfil elitista; hasta muy recientemente, la vasta mayoría de sus estudiantes eran egresados blancos de escuelas privadas, y aún hoy, su cuerpo académico es mayormente blanco. La universidad también se ha caracterizado por su renuencia a adoptar políticas de cuotas, tanto socioeconómicas como raciales—a diferencia de la mayoría de las universidades públicas de Brasil (la USP es otra excepción en este sentido). En su lugar, la Unicamp ha adoptado políticas alternativas de acción afirmativa, cuyos resultados e impacto son tema de fuerte debate, tanto dentro como fuera de la universidad.

En este capítulo, construyo mi caso de estudio, la Unicamp, como un tipo ideal de universidad de élite académica, para después revisar el impacto de las políticas de acción afirmativa dentro de la misma. Comienzo por dar una breve historia de la institución. Hago hincapié en los años fundacionales, donde fueron institucionalizados los valores de la excelencia y la meritocracia, así como una estructura altamente jerarquizada y excluyente. Después, presento una radiografía de la composición actual de la Unicamp, en términos de su tamaño y distribución, su producción científica, el perfil de sus estudiantes y académicos, entre otros datos. En la tercera parte, reviso la historia de las políticas de acción afirmativa en la Unicamp, la controversia que generaron, y sus resultados, según los distintos estudios de impacto realizados por parte de la propia institución y por especialistas independientes. Finalmente, analizo el impacto del Frente Pro-Cotas, que ha alterado la correlación de fuerzas dentro de la institución en pro de políticas de acción afirmativa de mayor envergadura, incluyendo el primer sistema de cuotas en los cinco posgrados ofrecidos por el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas a partir de 2015.

6.2 Breve historia de la Unicamp

6.2.1 El “Napoleãozinho”

La historia de la Unicamp es inseparable a la de su creador, Zeferino Vaz, un carismático médico y funcionario de la Universidad de São Paulo, quien imprimió su visión científicista a la nueva universidad durante sus 13 años como fundador y rector. No obstante, Vaz entró en escena a unos años de la creación legal de la Unicamp. En 1962, a raíz de una campaña de más de una década por parte de la comunidad empresarial local, el gobierno del Estado de São Paulo aprobó la creación de una nueva universidad estatal en Campinas. La ciudad, que se ubica a 85 kilómetros al noroeste de la Ciudad de São Paulo, ya figuraba como el principal polo industrial del interior

del estado, pero no contaba con ninguna institución de educación superior. La ley proveía que la nueva universidad se organizara en facultades, institutos de enseñanza (que darían cursos básicos), institutos de investigación, escuelas técnicas (de nivel media superior) e institutos complementarios (Lei 7,655, 1962). Sin embargo, al principio, la universidad solo consistía de una facultad de medicina—la petición original de la comunidad campesina—que fue instalada en un predio ya existente en la ciudad en 1963. Fue hasta 1965, cuando Vaz fue nombrado director del comité organizador de la nueva universidad, que se inició la creación de lo que hoy se conoce como la Unicamp (Unicamp, 2016).

Vaz, apodado “el Napoleãozinho” por su baja estatura y estilo autocrático, contó con el apoyo del gobierno militar para lanzar lo que en ese entonces fue el proyecto de universidad más ambicioso de Brasil (Gomes, 2007). Vaz ya tenía una larga trayectoria en la educación superior del estado y a nivel nacional. Fue fundador de la Escuela de Medicina de la USP en la pequeña ciudad de Ribeirão Preto y presidente del Comité de Educación del Estado de São Paulo. A su vez, sirvió un año como rector interino de la Universidad de Brasilia, después del despido por parte del gobierno militar del rector y fundador de la UnB, Darcy Ribeiro⁶, en 1964.

Vaz ganó el favor de los militares al aceptar el golpe de estado—que llevó el nombre eufemístico de la “Revolución del 31 de Marzo”—como un mal necesario para evitar el colapso económico del país. Justificando la decisión en artículo conmemorativo del golpe en 1969, escribió:

Se puede preguntar por qué razón un pacífico hombre de ciencia, poseedor de la más profunda fe en las virtudes del régimen democrático, que por ello luchó como soldado en 1932, fue obligado a buscar el derrumbamiento de un estado de derecho

⁶ Darcy Ribeiro, un antropólogo y ex ministro de educación durante el gobierno izquierdista de João Goulart, fue uno de los fundadores de la Universidad de Brasilia, junto con el reconocido educador, Anísio Teixeira. Ribeiro también fue el primer rector de la universidad federal, que tuvo un proyecto innovador centrado en la autonomía académica, la democratización y el fuerte énfasis en la investigación. Después de ser despedido por el gobierno militar, Ribeiro salió al exilio en 1964.

para sustituirlo por un estado revolucionario. La razón estaba en que lo que existía era una pretensión estatal de derecho cuyos dirigentes se preparaban arduamente y subrepticamente para implementar una dictadura de mediocres. (Vaz, 1969, citado en Gomes, 2007: 37)

Fue el mismo argumento que utilizó Vaz al aceptar el puesto de rector interino de la Universidad de Brasilia, institución que fue vista como cuna de subversión en contra del régimen. Como parte de su encargo de retomar control de la universidad, Vaz cumplió con el orden de despedir a unos 16 profesores “comunistas” (Meneghel, 1994). Pero después, él echó mano a sus buenas relaciones con el gobierno militar, y aseguró a la comunidad universitaria que no habría una “purga” en la institución (Gomes, 2007). Mientras tanto, en el área académica, continuó con el proyecto reformista de Ribeiro, que incluía la construcción de un centro avanzado de investigación y la contratación de nuevos investigadores. Inclusive, insistía en la necesidad de escoger a los profesores por sus habilidades, y no por su afiliación ideológica (Meneghel, 1994).

Esa ambivalencia hacia el régimen obedeció en gran medida a la enorme ambición de Vaz, quien soñó con crear una nueva universidad basada en la excelencia, el mérito académico y el culto a la ciencia—meta que dependía en gran medida del apoyo de los militares. Al aceptar el nombramiento en Campinas en 1965, Vaz pidió carta blanca para contratar, en Brasil y en el exterior, cuántos investigadores viera necesarios para emprender el proyecto. En total, reclutó a más de 220 profesores de las mejores universidades de Estados Unidos y Europa, así como más de 200 de otras universidades brasileñas. Los nuevos profesores de la Unicamp fueron seleccionados por su experiencia, así como por su capacidad para recaudar fondos para la investigación. Dejando en claro lo que sería su estilo pragmático y personalista, Vaz les explicó a sus colaboradores: “Sé que investigadores de primera línea saben buscar recursos donde existen. Y después transforman

esos recursos en conocimiento científico. De lo que ellos desarrollan, 15% del crédito será mío. Yo soy ambicioso” (Gomes, 2007: 58).

Esa ambición personal le sirvió a Vaz para echar a andar la nueva institución en muy poco tiempo, aunque tendría repercusiones en términos de la falta de una cultura democrática en la estructura fundacional de la Unicamp. Para el campus principal, Vaz negoció la donación de 111 hectáreas, que formaban parte de una ex hacienda de azúcar, localizada a 12 kilómetros del centro de la ciudad (Unicamp, 2016) (La relación del campus con el pasado esclavista de Brasil después sería utilizado por los activistas afrobrasileños para señalar la historia del racismo en Campinas). A cambio, el donante obtuvo el monto simbólico de un cruzeiro (la moneda oficial en ese momento) y la oportunidad de desarrollar las casas y otros edificios que necesitaría la comunidad universitaria, en lo que restaba de la hacienda.

El gobernador militar del estado después autorizó lo que en ese entonces fue el monto estratosférico de 606 millones de cruzeiros (USD\$320,000 al tipo de cambio de 1966) para la construcción del primer edificio en el campus (Gomes, 2007). El 5 de octubre de 1966, fue erigida la piedra fundamental del campus en una ceremonia a la que asistió el primer presidente militar después del golpe, el general Humberto de Alencar Castelo Branco, en un acto poco común. “Vine a Campinas porque tengo la certeza de que en las manos de Zeferino Vaz está una semilla que germinará” (Castelo Branco, citado en Gomes, 2007: 49).

Vaz ya contaba con la experiencia de formar una nueva escuela de medicina de la USP, con un campus y un programa académico modernos. Pero con el diseño de la Unicamp, desarrollaría en mayor grado el modelo estadounidense de universidad de investigación; envió a sus colaboradores a la Universidad de Michigan y a otras universidades estadounidenses, para estudiar sus estructuras académicas y de colaboración con la industria. Finalmente, se optó por un modelo

fuertemente centrado en la investigación científica: incluía la asignación de profesores de carrera de tiempo completo (en lugar del sistema antiguo de cátedras universitarias), quienes tendrían la obligación de realizar investigación y que recibirían sueldos de investigadores; un sistema departamental; y la introducción de créditos académicos, entre otras novedades (Gomes, 2007).

6.2.2 El largo rectorado de Vaz (1966-1978)

El 22 de diciembre de 1966, el gobernador militar del estado nombró a Vaz como rector de la Unicamp, cargo que conservaría por los próximos 12 años. A su vez, se desató un debate en la universidad sobre su futuro carácter y tamaño institucional. Vaz avisó ante la necesidad de “evitar el hinchamiento patológico que acecha a la USP, que no sabe ni cuántos alumnos tiene” (Gomes, 2007: 96). En su lugar, el rector propuso la creación de una universidad “pequeña” con un máximo de 15 mil estudiantes, para mantener la “calidad” de la educación.

En el diseño de la Unicamp, se buscó incorporar todas las áreas de conocimiento en el mismo campus principal, que fue construido alrededor de una gran plaza central con círculos concéntricos de facultades e institutos (Meneghel, 1994). En la primera etapa, en 1966, fueron autorizados la instalación o funcionamiento de los Institutos de Biología, Matemática, Física y Química, y las Facultades de Ingeniería, Tecnología de Alimentos, Ciencias y Enfermería. El año siguiente, se incorporó la Facultad de Odontología de la ciudad cercana de Piracicaba, fundada en 1955, así como la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, de la ciudad de Río Claro, aunque esta última fue desincorporada el año siguiente por el gobernador. También en 1967, se instaló el Consejo Director (órgano máximo de la universidad) y se crearon el Instituto de Física Gleb Wataghin y el Instituto de Química; ambos se colocarían en pocos años como centros de excelencia a nivel latinoamericano (Unicamp, 2016). A su vez, se creó el Colegio Técnico de Campinas (COTUCA),

de nivel media superior, que prepararía a futuros estudiantes principalmente para carreras de ingeniería en la Unicamp.

En 1968, se inauguró el primer edificio en el campus, que alojaría provisionalmente el Instituto de Biología antes de convertirse en la sede de la administración central. También, se creó el Departamento de Planeamiento Económico y Social, que daría origen al Instituto de Economía (en 1984) y el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas (1968), entidad que décadas después, jugaría un papel clave en el debate en torno a las políticas de acción afirmativa en la universidad.

Llama la atención el predominio de las ciencias exactas y las ingenierías en la primera etapa de la institución. Ese énfasis respondió a las recomendaciones del grupo de trabajo conjunto entre Brasil y Estados Unidos (MEC-USAID), donde se primaba el enfoque científico y la conexión con la industria:

Urge así promover una política nacional de amplio incentivo a la investigación científica en los distintos dominios del saber, la cual puede contar con el apoyo solidario del trinomio Estado-Universidad-Empresa, de modo que atienda a los imperativos de seguridad, de ciencia y de productividad (MEC/USAID, 1969, citado por Meneghel, 1994: 148).

Por su parte, Vaz insistía en que su meta no era formar élites culturales ni los futuros dirigentes de la nación, sino que buscaba generar un polo de desarrollo tecnológico que supliera la demanda de las industrias y las empresas. No obstante, también enfatizaba la importancia de las artes y las humanidades, como elementos clave en la formación de los futuros emprendedores y líderes empresariales. Ese enfoque se vio reflejado en el estilo de gobernanza de Vaz, quien dirigía la universidad como si fuera su propia empresa. Ejemplo de ello es un documento enviado al gobierno estatal en 1969, en que se presentó el plan de recursos financieros para el año siguiente:

Deseamos fijar como punto primordial que la Universidad Estatal de Campinas está siendo implantada como Empresa de Producción de Cultura... y su elaboración tiene que obedecer estrictamente a los principios empresariales que rigen la empresa

privada, en cuanto a la aplicación de recursos para actividades de fines y de medios” (en Meneghel, 1994: 149, subrayado en original).

Esa visión tecnocrática de la universidad a servicio de la industria rendiría frutos en términos tecnológicos. En las próximas décadas, la Unicamp se convirtió en el centro tecnológico más importante del país en sectores como las telecomunicaciones y la bioagricultura. Fue en la Unicamp donde se desarrolló el primer micro láser para uso en telecomunicaciones y el primer motor que operaba cien por ciento con base de alcohol de caña de azúcar (Gomes, 2007).

A su vez, los éxitos tecnológicos de la Unicamp le permitieron a Vaz mantener cierta distancia del gobierno militar y proteger a la comunidad ante los peores abusos de la dictadura. Desde un principio, Vaz dejó clara la postura que adoptaría hacia los militares: anuencia en lo político, pero estricta autonomía en lo académico. Cuando fue cuestionado por un alto oficial militar del estado si pretendía contratar a más profesores “comunistas”, Vaz respondió: “son comunistas pero son competentes” (Gomes, 2007: 61). De igual forma, después del Acto Institucional No. 5 de 1968, que aumentó la represión en contra de los opositores del régimen, Vaz se negó a compilar una lista negra de académicos en la Unicamp, como sí se hizo en la USP. También, negoció la salida de algunos de sus estudiantes acusados de ser subversivos, insistiendo, en una de sus frases más célebres: “de mis comunistas, cuido yo” (Gomes, 2007: 74).

Por otro lado, el estilo autoritario de Vaz le generó conflictos internos, sobre todo con los directores de los institutos. En los años 70, hubo varios intentos por reemplazar a Vaz como rector, y en 1978, después de que se impuso un nuevo estatuto fijando la edad máxima para el rector en 70 años, el Napoleãozinho tuvo que retirarse de su puesto (Gomes, 2007). El gobernador escogió para suceder a Vaz al odontólogo, Plínio Alves de Moraes, por los próximos cuatro años.

Para final del rectorado de Vaz, la universidad se había transformado, de ser una escuela de medicina a incluir siete institutos, seis facultades y dos escuelas técnicas (de nivel bachillerato)

(Unicamp, 2016). A su vez, en 1978 se implementó el primer sistema de evaluación de profesores, que se realizaría de forma obligatoria cada dos años. El sistema tuvo la intención de regularizar el proceso de promoción de profesores, a través del “mérito académico”. La Unicamp fue la primera universidad en Brasil en implementar un sistema obligatorio de evaluación docente, método que se iría consolidando durante los próximos tres décadas (Chambouleyron y Arruda, 2002).

Después de dejar la rectoría, Vaz siguió participando activamente en la universidad como presidente de la Fundación por el Desarrollo de la Unicamp (Funcamp), un puesto influyente que ostentaría hasta su muerte en febrero de 1981. Al día siguiente, los periódicos estuvieron llenos de reflexiones sobre el estilo de gobernanza de Vaz y los valores que imprimió en la institución que él creó. “Valorizaba sobre todo el talento y la competencia, y abominaba la mediocridad militante”, dijo un obituario en la *Folha de São Paulo* (citado en Gomes, 2007: 20). Mientras tanto, *O Jornal do Brasil* apuntó que Vaz tenía “una dureza que algunos adversarios podrían confundir hasta como crueldad” (p. 23). Ambos aspectos del fundador de la Unicamp incidirían en el ethos meritocrático y competitivo que ha caracterizado a la universidad durante décadas—lo cual, argumento en esta tesis, tiene repercusiones en el diseño y recepción de las políticas de equidad de la institución en la época actual.

6.2.3 Crisis y consolidación de la universidad

La ausencia de Vaz generó un vacío de poder en la Unicamp, y en octubre de 1981, la universidad entró en crisis. Un grupo de directores de institutos y facultades disidentes—que se oponían al estilo personalista de Vaz, incluyendo la falta de reglas claras para el nombramiento de académicos—crearon una lista de demandas para una reforma universitaria. Entre ellas estaba la

nominación de una lista de candidatos para el rector, en vez de la asignación directa por parte del gobernador. Los líderes del movimiento describieron sus metas de la siguiente manera:

Hija de padres autoritarios, antes de llegar a ser mayor, la Unicamp se va a emancipar. En otras palabras: ella se va a transformar en la universidad más abierta del país, libre de las *estructuras de poder* del estilo de las viejas universidades brasileñas. (*Jornal de Hoje*, citado en Gomes, 2007: 212, cursivas propias)

No sucedió así. La administración central, con el respaldo del gobierno estatal militar, se resistió a las demandas y despidió a varios directores de institutos. En respuesta, los trabajadores de la universidad entraron en huelga, apoyados por alumnos y profesores. Y en octubre del 1981, el gobierno de São Paulo tomó control de la universidad. El impasse no se resolvió hasta principios de 1982, cuando se acordó el nombramiento del médico José Pinotti como rector de la universidad y comenzó un proceso de reforma institucional. (Anteriormente, la universidad funcionaba con los estatutos prestados de la USP, pero sin la reglamentación correspondiente) (Unicamp, 2016).

Bajo los nuevos estatutos aprobados en 1983, se acordó la elección del rector por medio de una terna, escogida por parte de los académicos y trabajadores y después de una consulta a los estudiantes. La decisión final la tendría el gobernador, pero con los candidatos anteriormente seleccionados por la comunidad. A su vez, en 1986, el Consejo Directivo fue reemplazado por un nuevo Consejo Universitario, donde hubo una mayor participación de los distintos sectores de la universidad, incluyendo a un grupo reducido de estudiantes (Unicamp, 2016).

Con la crisis superada, la universidad embarcó en un periodo de expansión y crecimiento a finales de los años 80. En 1986, se inauguraron el Hospital de Clínicas (hoy el mayor centro de salud en de la región de Campinas) y el Centro de Salud Comunitario. Al año siguiente, se reformuló el examen de admisión (*vestibular*) para incorporar una prueba de ensayo—medida que favorecería a estudiantes con mayor capital cultural. En el campo de investigación, se definieron cinco áreas prioritarias: biotecnología, informática, química fina, energía y nuevos materiales.

También, en estos años, se firmaron convenios con dos gigantes industriales, Petrobras y Monsanto, para crear centros de investigación conjuntos. El periodo coincidió con la expansión de la industria tecnológica en la ciudad de Campinas, y Unicamp también forjó acuerdos de colaboración con empresas como Motorola, IBM, y Lucent Technologies (Unicamp, 2016). En 1988, se instaló el primer curso nocturno en la universidad, el cual tuvo el efecto de casi triplicar el número de solicitantes a la universidad: de 13 mil a 35 mil (en la memoria institucional, no se especifica la cantidad de lugares disponibles). Al año siguiente, las tres universidades estatales de São Paulo consiguieron la autonomía institucional y financiera por parte del estado (Unicamp, 2016).

En la década de los 90, comenzó una nueva etapa en las políticas de educación superior en Brasil, y en el mundo, que se tradujo en un nuevo énfasis en la evaluación y la rendición de cuentas. En la Unicamp, se establecieron incentivos para que los académicos de tiempo completo consiguieran el doctorado; entre 1995 y 1998, el porcentaje con el máximo grado de estudios subió de 77% a 85%, y ya para 2005, alcanzó 95% del profesorado (Unicamp, 2016). A su vez, se reforzaron los mecanismos de evaluación de los profesores—sistema que hoy es el más riguroso entre las universidades brasileñas⁷.

Mientras tanto, la capacidad de investigación en la Unicamp siguió en aumento, con la expansión de los estudios de posgrado. En 1996, se creó el Instituto de Computación, el 20° instituto de investigación en la universidad. Y en 2003, se fundó la Agencia de Innovación de la Unicamp, que canalizaría millones de dólares en fondos para los proyectos tecnológicos de la universidad, promoviendo la solicitud de patentes y consolidando su liderazgo en la materia a nivel nacional. Como veremos más adelante, a partir de 2005 fue que se introdujeron las primeras

⁷ Conversación con Ana Maria Carneiro, investigadora del Núcleo de Investigación en Políticas Públicas de la Unicamp, 30 de marzo, 2015.

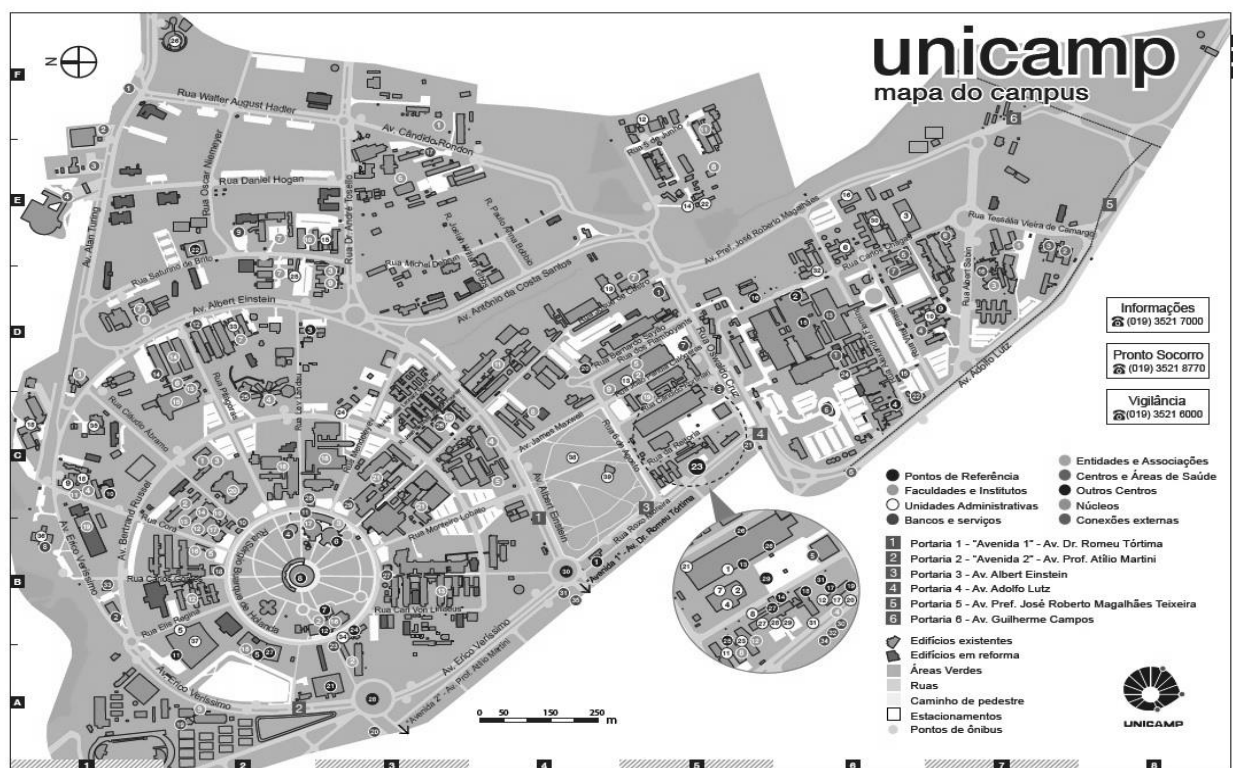
políticas de acción afirmativa en la universidad, como parte de un movimiento social y político más amplio en el país.

6.3 La Unicamp hoy: Una radiografía institucional

A 50 años de su creación, la Unicamp se ha consolidado como una de las universidades más importantes de Brasil, y la mayor productora per cápita de investigación científica en el país. Ese papel es resultado en los distintos *rankings*, tanto nacionales como internacionales, que ubican a la Unicamp como la segunda mejor universidad de Brasil y de la región latinoamericana; según el último *ranking* del *Times Higher Education* (THE), solo es rebasada por la USP, cuya matrícula es tres veces mayor (THE, 2016). Para entender mejor el perfil institucional de la Unicamp, en esta sección presento algunos datos sobre su extensión física, facultades e institutos, matrícula, profesores, etc. para 2014, el año más reciente para que fueron disponibles.

El campus central de la Unicamp, que lleva el nombre de la Ciudad Universitaria “Zeferino Vaz”, hoy ocupa un área de 350 hectáreas en la frontera norte de la Ciudad de Campinas. Construido en forma de caracol y de arquitectura funcionalista (en su mayoría), el campus está asentado sobre grandes prados verdes, rodeados de vegetación tropical. A un lado del campus se ubica un parque industrial de telecomunicaciones que se conecta con vastos campos de caña de azúcar. En adición a la sede principal en Barão Geraldo, Unicamp cuenta con cinco campus más: uno en Campinas; dos en la ciudad de Limeira; uno en Paulínia; y uno en Piracicaba. Cabe señalar que dos de esos campus son ocupados por los colegios técnicos de la Unicamp, de nivel media superior: el COTUCA, en Campinas, y el Colegio Técnico de Limeira (COTIL), en Limeira.

Figura 4. Mapa de la Ciudad Universitaria “Zeferino Vaz”



Fuente: Oficina Internacional de la Unicamp, 2016.

El presupuesto total de la Unicamp en 2014 fue de 2.98 mil millones de reales (USD\$946 millones en ese año) (Unicamp, 2015). Es una suma muy grande si se compara con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), su rival regional más cercano en los rankings internacionales; la UNAM tuvo un presupuesto apenas 50% más grande en 2012, de USD\$1.48 mil millones para el nivel superior, para una institución con seis veces más alumnos (Lloyd, 2013). La mayor parte de los fondos de la Unicamp está garantizada a través de una ley estatal que reserva 9.57% de la recaudación fiscal del estado para las tres universidades estatales; a la Unicamp, la más pequeña de las tres, le corresponde 2.19% de la recaudación fiscal estatal (Voght, 1998). La universidad también recibe millones de dólares en fondos de la FAPESP para apoyo a la investigación.

En teoría, tales arreglos le garantizan estabilidad fiscal y una gran capacidad de planeación a la universidad, aunque también puede resultar problemático en momentos de recesión económica, como la que acecha a Brasil desde 2015. Sin embargo, la universidad también genera gran cantidad de recursos propios a partir de la venta de servicios, sobre todo en el campo tecnológico; éstos representaban 23% del presupuesto total de la universidad en 2014 (Unicamp, 2015).

De acuerdo con su énfasis en la investigación, la Unicamp tiene la mayor proporción (46%) de alumnos a nivel posgrado de cualquier universidad brasileña: 15,918 contra 18,698 a nivel licenciatura, para una matrícula total a nivel superior de 34,616 en 2014 (Unicamp, 2015). A su vez, contaba con 1,795 docentes a nivel superior, 96% de ellos de tiempo completo y 99% con título de doctorado. La Unicamp produjo 12% del total de las tesis de maestría y doctorado y 7% de los artículos indexados en ISI⁸ a nivel nacional. Finalmente, como ya se mencionó, la universidad es la mayor productora de solicitudes de patentes en el país, con 78 registrados ante el Instituto Nacional de Propiedad Industrial en 2014, cifra que representaba 14% de todas las solicitudes por parte de universidades brasileñas en ese año (Unicamp, 2015).

Tal tamaño de producción científica es particularmente notable, dado que la Unicamp es solo una de 111 universidades públicas en Brasil, y en 2014, representaba apenas 1.9% de la matrícula total en el sector público, que fue de 1.8 millones (MEC/INEP, 2015). En la siguiente tabla, presento las principales cifras institucionales de la Unicamp para ese año.

⁸ El Thomson Reuters Web of Knowledge, anteriormente conocido como el ISI Web of Knowledge, es la principal base de revistas indexadas en el mundo. Para mayor información, consulta <http://webofknowledge.com>.

Tabla 4. Características institucionales de la Unicamp (2014)⁹

| | |
|---|-------------|
| Presupuesto (USD) | 946,460,822 |
| Campus (nivel superior) | 4 |
| Área edificada (m ²) | 675,722 |
| Unidades de docencia e investigación | 24 |
| Centros y núcleos interdisciplinarios | 21 |
| Hospitales | 3 |
| Matrícula total (nivel superior) | 34,616 |
| Matrícula licenciatura | 18,698 |
| Matrícula posgrado | 15,918 |
| Matrícula doctorado | 6,223 |
| Registrados vestibular (2015) | 77,146 |
| Lugares disponibles (2015) | 3,320 |
| Académicos | 1,795 |
| Plantilla académica c/ título de doctor (%) | 99 |
| Artículos en ISI | 3,192 |
| Patentes solicitados | 78 |

Fuente: Unicamp, 2016.

Esas cifras dan cuenta del alto nivel académico y de investigación de la Unicamp, así como su situación privilegiada en términos presupuestales. Sin embargo, revelan poco sobre el perfil de

⁹ Una mayoría de las cifras se refieren al nivel superior, pero no hay cifras desagregadas en todos los campos, como es el caso del presupuesto y la extensión de área edificada.

los estudiantes o de los profesores—tema que está al fondo de la discusión sobre la equidad y la inclusión en la educación superior. En la próxima sección, hago un recuento de los esfuerzos de la Unicamp por lograr una mayor equidad en términos socioeconómicos y raciales, a través de la implementación de dos programas alternativos de acción afirmativa. Esos programas han sido tema de fuerte debate, debido a la decisión de la universidad de no utilizar programas de cuotas socioeconómicas o raciales.

6.4 Inicio de las políticas de acción afirmativa en la Unicamp

La historia de las políticas de equidad en la Unicamp se inserta en el debate más amplio sobre las políticas de acción afirmativa en Brasil, y en el Estado de São Paulo en particular. A diferencia de Río de Janeiro, donde el congreso estatal aprobó el primer sistema de cuotas en las dos universidades estatales en 2001, mismo que fue implementado a partir de 2003, el clima político en São Paulo fue de gran escepticismo hacia las medidas. Esas reservas también fueron expresadas por parte de la prensa estatal, de corte conservadora, así como por la administración de las tres universidades estatales de São Paulo; ambos usaron el argumento de que las cuotas bajarían el nivel de las universidades, consideradas entre las más competitivas del país.

6.4.1 El Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social (PAAIS)

La Unicamp fue de las instituciones pioneras en Brasil en instituir políticas de acción afirmativa. Sin embargo, el modelo que se adoptó fue marcadamente diferente al implementado por una mayoría de las universidades públicas del país, ya que obedecía a distintas prioridades institucionales. Si en la UERJ se buscó abrir el acceso a grupos desfavorecidos como meta principal (es decir, la inclusión), en la Unicamp se procuró compaginar dos fines distintos: la “inclusión con mérito” (Tessler, 2006). Es decir, se buscaba mayor equidad, siempre y cuando no

impactara en la competitividad de la institución a nivel nacional e internacional. Por ello, se decidió no adoptar un sistema de cuotas, con el argumento de que éste aumentaría la tasa de evasión escolar, al incorporar a estudiantes sin una sólida preparación académica (Tessler, 2006).

En 2003, la Comisión Permanente para los Vestibulares de la universidad realizó un estudio de los distintos grupos sociales dentro de la Unicamp, para identificar factores que pudieran influir en el rendimiento de los estudiantes. Como resultado, la comisión llegó al hallazgo algo sorprendente de que los estudiantes que habían concluido el nivel medio superior en escuelas públicas tuvieron un rendimiento igual o mejor a los egresados de escuelas privadas (Venturini y Feres Júnior, 2016).

El resultado del ese estudio indicó que si la Unicamp de alguna forma aumentara el número de egresados de escuelas públicas entre sus alumnos, el resultado podría ser positivo en términos de desempeño académico. Eso puede ser entendido de la siguiente forma: si dos candidatos empataron (tuvieron un puntaje similar) en el vestibular, si optamos por el que venga de la escuela pública, tendríamos un mejor alumno en la Unicamp. Un mecanismo de acción afirmativa que considera prioritariamente *el mérito* por el vestibular podría en verdad mejorar el cuerpo docente de la universidad. (Tessler, 2006: 6, cursivas propias)

Ese análisis, hecho por uno de los diseñadores de la política en la Unicamp, es esclarecedor en términos de las motivaciones de la Unicamp en adoptar su primera política de acción afirmativa. Más que la equidad, se buscó atraer a talentos que habían sido pasados por alto, debido su condición socioeconómica.

En 2004, el Consejo Universitario de la Unicamp creó el Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social (PAAIS), que estableció los objetivos de aumentar el número de egresados de escuelas públicas, así como el “estímulo a la diversidad étnica y cultural” (Unicamp, 2004: 125-126; Tessler, 2006). El programa buscaba atraer a estudiantes de un perfil menos privilegiado a través de dos estrategias: 1) agregaba 30 puntos en el examen de admisión para candidatos que

habían concursado los tres años del nivel media superior en una escuela pública y que lograban llegar a la segunda fase del examen (el mínimo de puntos para pasar a la segunda fase fue de 550, pero el puntaje mínimo para ser seleccionado varía de forma marcada según la carrera); y 2) exentaba el costo del vestibular para miembros del primer grupo que también venían de familias con ingresos familiares de hasta 920 reales (USD\$300), y que también provenían del Estado de São Paulo (Venturini y Feres Júnior, 2016). Después, en 2005, se modificaron las reglas del PAAIS para agregar un componente racial: estudiantes que cumplían con los otros requisitos, y que se auto declararon como *preto*, pardo o indígena, recibían 10 puntos adicionales en la segunda fase del examen, para un bono total de 40 puntos (Venturini y Feres Júnior, 2016). El programa de puntos extra de la Unicamp fue el primero de su tipo en Brasil; el modelo después fue retomado por la USP y algunas otras universidades públicas, aunque una mayoría optó por el sistema de cuotas.

El PAAIS le rindió frutos a la Unicamp en términos políticos, ya que le permitió dar respuesta a las demandas sociales por una mayor inclusión en su proceso de admisión. Sin embargo, el impacto real de las medidas, en términos del aumento en el porcentaje de estudiantes de sectores sociales más bajos, fue modesto (como también fue el caso en la USP). Entre 2004 (el primer año en que se aplicó el PAAIS) y 2015, el porcentaje de estudiantes que había estudiado en escuelas públicas incrementó en menos de 3%: de 34% a 36.75%. Mientras tanto, la proporción de egresados de escuelas privadas (que representan solo 12% de los estudiantes del estado) se fijó en 63.25% en 2015. De forma más marcada, la proporción del segundo grupo en las carreras más demandas (medicina, arquitectura y comunicación social) fue mayor de 75%. A su vez, aunque el porcentaje de PPI en el estado fue de 34.6%, la proporción de estudiantes de estos grupos se mantuvo casi igual durante el periodo, registrándose en solo 14.79% en 2015. De forma muy

notable, solo siete alumnos pardos (auto declarados) entraron al curso de medicina durante todo ese periodo (Venturini y Feres Júnior, 2016).

Ante la falta de cambios significativos en la composición de sus estudiantes, en 2015 el Consejo Universitario decidió aumentó el número de puntos extra para estudiantes destinatarios: los egresados de escuelas públicas recibieron 60 puntos extra, más 20 puntos para los auto declarados PPI. Después, en 2016, se aumentó a 30 puntos extra el bono para *pretos*, pardos e indígenas, para un total de 90 puntos para ese grupo. No todos los miembros de la comunidad estuvieron de acuerdo con los aumentos, como veremos en el siguiente capítulo. Pero las medidas tuvieron impacto significativo en el porcentaje de estudiantes de grupos desfavorecidos que ingresaron a la universidad: el porcentaje de egresados de escuelas públicas llegó a 51.9% en 2016, de los cuales 43% fueron auto declarados PPI (es decir, 22% del total de los estudiantes aceptados) (Orsi, 2016).

El rector de la universidad, José Tadeu Jorge, llamó a una conferencia de prensa para celebrar lo que describió como el éxito de la política de inclusión de la universidad: “El día de hoy es una fecha histórica, un marco para la Unicamp, un marco para las acciones de inclusión de las universidades públicas” (citado en Orsi, 2016). Cabe resaltar; sin embargo, que el porcentaje de estudiantes de escuelas públicas y de minorías raciales en la Universidad aún está muy por debajo su proporción en la sociedad en general—un dato citado por el movimiento Pro-Cotas para presionar por la implementación de cuotas raciales en la Unicamp.

6.5 El Programa de Formación Interdisciplinar Superior (ProFIS)

En 2010, la Unicamp creó otra medida de acción afirmativa, conocido como el Programa de Formación Interdisciplinar Superior (ProFIS). El programa fue aprobado por el Consejo

Universitario de forma casi unánime el 9 de septiembre de 2010 (Unicamp, 2010), y la primera cohorte de 120 estudiantes entró en la universidad a principios de 2011. Como ya se mencionó, el ProFIS formó parte central de esta tesis, como una especie de estudio de caso dentro del caso principal: la Unicamp. Esto se debe a tres razones principales: por la novedad del programa en el contexto brasileño, por la fuerte polémica que generó dentro y fuera de la Unicamp, y por el acceso que se tuvo a sus principales actores. A diferencia del PAAIS, donde los beneficiarios del programa están insertos dentro de la población estudiantil en general, el ProFIS mantiene separados a los alumnos participantes, lo que permite contrastar el perfil de estos últimos al del estudiantado de la Unicamp en general. A su vez, el análisis del programa sirve para ilustrar de forma concreta los conflictos generados por la dialéctica entre los conceptos de equidad y meritocracia en la universidad.

Para dar seguimiento al ProFIS, se creó un grupo evaluador interno (institucional), que es coordinado a través del Núcleo de Estudios de Políticas Públicas (NEPP) de la Unicamp. El grupo ha recaudado datos de forma periódica a lo largo del programa, a través de entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores, así como la recolección de datos sobre el desempeño escolar de los alumnos. Los resultados de la evaluación han sido plasmados en una serie de documentos desde 2012, que dan cuenta tanto de la recepción, funcionamiento y resultados del programa durante los primeros años. Los documentos, sobre todo el *Relatório do Projeto de Avaliação Continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)*, de agosto de 2014 (NEPP, 2014), también permiten ver las motivaciones, metas y prioridades institucionales detrás del programa, a través del lenguaje y forma de argumentación de los análisis. Recopilo algunos de los hallazgos más relevantes de los reportes más adelante en esta sección.

6.5.1 La justificación del programa

Como se señaló en la introducción de esta tesis, el ProFIS se inspiró en los planes porcentuales—también llamadas “cuotas geográficas”¹⁰—en Estados Unidos, en particular del Programa de 10% de la Universidad de Texas. En 2009, el entonces rector de la Unicamp, Fernando Ferreira Costa, envió a un equipo de colaboradores a la universidad texana para estudiar su modelo de acción afirmativa. Éste concluyó que el programa texano representaba una buena alternativa a las medidas raciales, ya que lograba una mayor diversidad socioeconómica, sin tomar en cuenta la raza de los estudiantes. Según explicó el grupo evaluador de la Unicamp:

En situaciones de gran desigualdad socioeconómica, la desigualdad de oportunidades educacionales tiene una característica geográfica. Como las escuelas públicas se distribuyen a través del territorio, terminan representando la distribución de esa desigualdad. (NEPP, 2014: 20)

A su vez, el sistema en teoría garantizaba un nivel mínimo de habilidades académicas entre los estudiantes, ya que los destinatarios se ubicaron en el primer decil de cada escuela. Ambas consideraciones eran de primera importancia para el equipo de la Unicamp, ya que lo que se buscaba era una alternativa al sistema de cuotas raciales, que fueron vistos como racistas y poco eficaces (Tessler, 2006).

No obstante, hay importantes diferencias entre el programa texano y ProFIS, las cuales, sostengo, reflejan el mayor grado de conservadurismo de la Unicamp. En el caso de Campinas, no existía una prohibición de tomar en cuenta la raza de los candidatos, como sí hubo en Texas (véase el capítulo 3 de esta tesis), sino que la decisión de evitar consideraciones raciales obedeció a las preferencias personales del rector y sus colaboradores. Segundo, en la Unicamp se decidió crear

¹⁰ Marcelo Knobel, el principal ideólogo del ProFIS, utiliza ese término para referirse a los programas que reservan un porcentaje de lugares para egresados dispersados a través de un área geográfico específico, en este caso el área conurbada de la Ciudad de Campinas.

un programa de mucha menor escala; en fase piloto, aceptaría un máximo de dos estudiantes de cada una de las 96 escuelas públicas de la ciudad, para un total de 120 alumnos, con la idea de después ampliar el programa. En contraste, el programa texano contribuye hasta 80% de la matrícula en algunos campus de la Universidad de Texas (NEPP, 2014). Por último, el ProFIS no garantiza el acceso directo a la universidad, sino que actúa como un pre-filtro.

Según el equipo de seguimiento, el ProFIS se creó con tres metas principales, en este orden: 1) proveer a los estudiantes de una formación en las artes liberales como novedad pedagógica¹¹; 2) dar una puerta de acceso a la Unicamp para egresados de escuelas públicas que no fueron atendidos por el PAAIS; y 3) probar el mecanismo de acceso a través de un curso pre-universitario de cuatro semestres¹² (NEPP, 2014). Cabe resaltar que el interés inicial del programa fue en términos de experimentación pedagógica, y fue hasta después que se enfatizaría el aspecto de inclusión social¹³. Inclusive, como fue el caso del PAAIS, al principio el propio rector insistía en que, más que una política de acción afirmativa, lo que buscaba era atraer a los talentos “perdidos” que no llegaron a la universidad por culpa del bajo nivel de sus escuelas previas. “Si ellos tuvieron el mejor desempeño posible en esas condiciones, muy posiblemente serían óptimos estudiantes de nivel superior también” (Costa, citado en Rodrigues, 2011).

En este sentido, el programa buscaba superar el problema de “auto exclusión”, término utilizado por el equipo evaluador para referirse a los estudiantes que no aplican a la universidad por sentirse “deficientes” académicamente. En su evaluación, resaltan el hecho de que previo a ProFIS, 55% de las escuelas públicas de Campinas no había enviado a ningún estudiante a la

¹¹ Como es el caso de una mayoría de las universidades latinoamericanas, el currículo de la Unicamp es altamente especializado y los estudiantes cursan una mayoría de materias en su área. A diferencia, bajo el modelo de artes liberales, que es particularmente común en las universidades de Estados Unidos, los estudiantes cursan materias en una amplia gama de áreas, aunque después se especializan en uno o más áreas.

¹² La administración después cambió las reglas para permitir que los alumnos terminara en un máximo de tres años, debido a las dificultades que tenían los estudiantes en algunas materias, como matemáticas, química y física.

¹³ Entrevista con el ex rector Fernando Costa, 31 de marzo, 2015.

Unicamp y otro 19, sólo habían enviado un estudiante (NEPP, 2014: 20). Tal argumentación revela mucho sobre la concepción de la desigualdad que subyace al programa. En vez de culpar al gobierno por la baja calidad de las escuelas públicas, se les asigna la responsabilidad a los estudiantes, quienes “se auto excluyen”.

Ante esa situación, ProFIS promete ofrecer a los estudiantes una oportunidad inédita para superar sus propios limitantes, tanto académicos como personales.

El ProFIS no fue pensado como un curso de nivelación, sino como un curso de formación general a nivel superior que lidiara en parte con estas deficiencias y que tuviera como *objetivo mayor cambiar la visión del mundo y transformar al alumno en un mejor ciudadano* (NEPP, 2014: 17, cursivas propias).

No obstante, tales metas no solo son altamente ambiciosas, sino que son clasistas. Según esta lógica, a los alumnos de entornos sociales menos favorecidos no solo les faltan conocimientos, sino que también son deficientes como personas.

El programa académico es igual de ambicioso—y según sus críticos, irreal, debido el contexto socioeconómico de los estudiantes. Se diseñó con base en las llamadas competencias académicas¹⁴, que tienen el doble fin de preparar a los estudiantes académicamente y para su futuro vida laboral (y para la vida de adulto en general).

El ProFIS tiene por objetivo la adquisición de conocimientos en *todas las áreas del conocimiento* (humanas, exactas y tecnológicas, biológicas y profesiones de la salud y las artes), con abordajes integradas sobre el conocimiento, sobre las relaciones con el mundo, medio ambiente y mundo de trabajo, y la comprensión de sí mismos como individuos y ciudadanos de una sociedad diversificada, globalizada y en constante transformación” (NEPP, 2014, énfasis propio).

¹⁴ El enfoque con base en las competencias ha sido promovido de forma activa por parte de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. La institución se adscribe a la definición de su ex directora, Cecilia Braslavsky, de las mismas como: “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo”. Véase <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

Los estudiantes cursan un programa de 28 materias obligatorias y ocho optativas. Solo los que aprueban todas las materias tendrían acceso a la Unicamp, y no necesariamente a la carrera de su primera elección. El programa otorga un certificado de estudios generales a todos los alumnos que logren completarlo, que sirve como constancia académica (de nivel pre-universitario) para los estudiantes que decidan no perseguir un título de nivel superior (conocido como *bacharelado* en Brasil). No obstante, como veremos más adelante, una mayoría de los estudiantes no logran terminar el programa, por razones académicas y/o personales.

6.5.2 Cabildeo y recepción del programa en la Unicamp

A pesar de la pequeña escala del programa y su aprobación casi unánime en el Consejo Universitario, la recepción del programa dentro de la Unicamp no fue de forma automática. El rector designó a Marcelo Knobel, un reconocido físico y entonces Sub Rector (*Pró-Reitor*) para el nivel licenciatura, para presentar el programa a las distintas entidades académicas de la universidad. Lo que siguió fue una labor de convencimiento de varios meses, en que Knobel tuvo que negociar la participación de algunos profesores para dar clases a los estudiantes de ProFIS, así como la creación de nuevos lugares en cada programa para los futuros egresados del programa¹⁵. También, pactó el otorgamiento de becas mensuales a los estudiantes de ProFIS de 532 reales (USD\$350 en 2011), monto equivalente a 86% del salario mínimo mensual en ese momento (Gomes, 2012).

Fue un trabajo arduo, ya que hubo oposición por parte de profesores de ambos lados del espectro ideológico: en algunas facultades hubo resistencia a la idea de aceptar alumnos que no entraron a la universidad por vía del vestibular, bajo el argumento de que el programa atentaría

¹⁵ Entrevista con Marcelo Knobel el 17 de abril, 2015.

contra el “mérito” y la calidad académica, mientras en otras (sobre todo el Instituto de Filosofía y de Ciencias Humanas y la Facultad de Educación) se cuestionaron los limitantes inherentes en el programa y propusieron, a su vez, que la universidad adoptara un sistema de cuotas. No obstante, finalmente se consiguieron entre uno y tres lugares para los egresados de ProFIS en casi todas las carreras, con la excepción de las ciencias sociales, y en las áreas de arte y teatro; en esta última, se argumentó que los alumnos debieron demostrar talento artístico, no solo capacidad académica¹⁶.

Knobel y su equipo también tuvieron que encontrar soluciones creativas a las restricciones presupuestales del programa, que fue diseñado para tener “el menor impacto financiero y en términos de infraestructura universitaria” (NEPP, 2014: 26). Por ejemplo, la decisión de fijar el máximo número de estudiantes en 120, obedecía a que todos podrían ocupar un solo salón de clase. Ante la renuencia de las facultades de compartir espacio para el programa, se decidió ubicar el programa en el Ciclo Básico, un conjunto de aulas que es único y depende directamente a la administración central.

No obstante, la decisión de escatimar recursos ha sido un tema de constante fricción entre la administración y los estudiantes de ProFIS. Éstos “resienten el no poseer espacio propio para la interacción, los estudios y para un Centro Académico” (una especie de club recreativo de los alumnos de cada carrera) (NEPP, 2014: 26). El tema presupuestal llegó a nivel de crisis en 2015, con la decisión de la nueva administración del rector José Tadeo Jorge de eliminar las becas para los estudiantes de ProFIS que estaban cursando materias en el tercer año. Como veremos en el siguiente capítulo, tales tensiones necesariamente repercuten en las percepciones de los destinatarios del programa de su experiencia dentro de la Unicamp.

¹⁶ Ibid.

6.5.3 El debate en São Paulo

El programa también generó polémica en el Estado de São Paulo. Algunos críticos argumentaron que el programa no tenía pretensiones de inclusión, sino que le sirvió a la administración como pretexto para no implementar un sistema de cuotas. También cuestionaron el hecho de que solo los estudiantes de Campinas podrían aplicar. Una columna en el periódico digital *Último Segundo* resume algunos de las críticas más comunes en contra del modelo de la Unicamp: “El ‘fantasioso’ programa que la universidad propone, además de fingir ser incluyente, intenta parecer como un modelo de una universidad norteamericana. No es” (Prado, 2011). Y sigue:

El curso de dos años ofrecido a los alumnos es una tontería y solo sirve para reforzar la idea de que solo quien logra contestar las preguntas de sus vestibulares posee mérito para seguir en su educación superior. El que no lo logra, a pesar de estar entre los mejores alumnos de sus escuelas, es obligado a pasar por el limbo creado por la universidad. (Prado, 2011).

Los diseñadores del programa niegan que el ProFIS necesariamente retrase la incorporación de los estudiantes en la universidad, ya muchos de los estudiantes regulares tardaron varios años en aprobar el examen de admisión; mientras tanto, toman cursos privados o públicos de preparación, que pueden ser muy costosos y suelen durar hasta un año. También, citan los altos niveles de satisfacción de los estudiantes de ProFIS, como prueba de que su programa está rindiendo frutos. En la próxima sección, veamos algunos de los resultados preliminares del programa, con base en las evaluaciones aplicadas por parte del equipo de seguimiento de ProFIS.

6.5.4 El impacto de ProFIS en los destinatarios

Como ya se mencionó, el ProFIS representó una novedad para la Unicamp, en términos de su modelo pedagógico y por el perfil de los alumnos destinatarios. Por ello, la coordinación del

programa, a través del equipo evaluador, ha procurado identificar los principales aciertos y retos de éste, con fines de mejorarlo y expandirlo para llegar a un público cada vez mayor. Los cuestionarios y entrevistas aplicados por el equipo de la NEPP, así como las preguntas que se les hace a los solicitantes al programa, arrojan gran cantidad de datos cuantitativos y cualitativos sobre el ProFIS, una parte de los cuales son de particular interés para este estudio. Como fuente principal, recurro al *Relatório* de 2014 (NEPP, 2014), que contiene datos para las cohortes de 2011, 2012 y 2013.

6.5.4.1 Las características sociodemográficas de los alumnos

En general, los estudiantes de ProFIS son menos blancos, más pobres, y cuentan con un menor nivel de capital cultural que sus contrapartes que entraron a través del sistema tradicional de admisión a la universidad, e inclusive, con respecto a los alumnos que llegaron a través del PAAIS. En 2013, 36% de los estudiantes de ProFIS se autodeclararon como no blancos (*pretos*, pardos e indígenas, o PPI), comparado con 13% de la población estudiantil en general y 25% de los aceptados a través de PAAIS. La proporción de estudiantes que se declararon como PPI entre los alumnos de ProFIS es ligeramente menor que la de los estudiantes de escuelas públicas en Campinas (37.9%) y del Estado de São Paulo (39.1%) en general.

En cuanto al perfil escolar de los matriculados de ProFIS y del PAAIS, 100% cursaron la educación media superior en escuelas públicas (como requisito de los programas), contra solo alrededor de 35% de la matrícula regular de la Unicamp. A su vez, 98% de los estudiantes de ProFIS cursaron educación básica en escuelas públicas, comparado con solo 32% de los ingresantes por el vestibular y 72% de los del PAAIS. Cabe señalar que hay una fuerte correlación entre raza y tipo de escuela en Campinas (y en Brasil en general). Mientras 60% de los estudiantes

de educación media superior en São Paulo son blancos, este grupo representa 82.6% de los estudiantes de escuelas privadas en el estado y 88.5% de las escuelas de Campinas (NEPP, 2014). Es decir, cuanto mayor sea el porcentaje de egresados de escuelas privadas de una institución, mayor su porcentaje de estudiantes blancos.

También existe una brecha grande en cuanto a la escolaridad de los padres entre los distintos grupos de alumnos. Más de 80% de los padres y 85% de sus madres, de los inscritos en el ProFIS apenas tiene el nivel medio superior completo o incompleto, para los estudiantes de PAAIS, la proporción es de 75% y 72%, respectivamente, y para el pool regular es de 47% y 45%. A su vez, mientras 76.6% de los alumnos de ProFIS son de primera generación en la universidad, lo son el 56.6% de los estudiantes de PAAIS y 29.7% de los estudiantes del pool general.

Debido a la correlación positiva entre escolaridad y riqueza, no debe de sorprenderse que los alumnos de ProFIS también provengan de familias más pobres; 60% vienen de familias donde los ingresos familiares son de uno a tres salarios mínimos, comparado con 32% de los de PAAIS y 18% de los alumnos que entran por la vía convencional. Aún más llamativo, 28% de los alumnos del pool general vienen de familias con ingresos de más de diez salarios mínimos, comparado con apenas 2% de los alumnos de ProFIS.

Finalmente, el ProFIS cuenta con la mayor proporción de mujeres entre su matrícula: 65% contra 48% entre los que entraron por el vestibular. Esa proporción es inclusive más alta que el promedio nacional: 55% de mujeres en los cursos presenciales y 60% de los egresados (Portal Brasil, 2015). En el caso de la Unicamp, el gran peso de las ciencias duras y las ingenierías dentro de la oferta académica puede explicar la preponderancia de hombres a nivel institucional, debido a que las mujeres están subrepresentadas en esos campos. No obstante, la feminización de la matrícula en el ProFIS representa un dato curioso, que requiere de mayor investigación.

Tabla 5. Perfil de estudiantes, según su forma de entrar a la Unicamp

| | ProFIS | PAAIS | Pool General |
|--|---------------|--------------|---------------------|
| <i>Pretos, pardos, indígenas</i> | 36% | 25% | 13% |
| Media superior en escuela pública | 100% | 100% | 35% |
| Educación básica en escuela pública | 98% | 72% | 32% |
| Padres con estudios hasta media superior (completa o incompleta) | 80% | 75% | 47% |
| Madres con ese nivel | 85% | 72% | 45% |
| Ingresos familiares hasta 3 salarios mínimos | 60% | 32% | 18% |
| Ingresos mayores a 10 sm | 2% | | 28% |
| Mujeres como proporción de matrícula | 65% | 47% | 48% |

Fuente: NEPP, 2014.

Al resumir las estadísticas en términos del perfil socioeconómico y racial de los alumnos de ProFIS, el equipo de evaluación concluye que “es posible afirmar que los propósitos de inclusión social fueron plenamente alcanzados”, ya que el perfil se asemeja al de la población de Campinas en su conjunto. No obstante, es interesante contrastar los perfiles de los alumnos que intentaron ingresar a través de ProFIS y los que sí lo lograron (al obtener los mejores resultados en la prueba Enem). Este último grupo en general fue más blanco, más rico y con mayor escolaridad. Para dar un ejemplo, mientras 29% de los alumnos ProFIS provenía de familias que ganaban un mínimo de cinco salarios mínimos, entre los solicitantes, la proporción fue de 13%. De igual forma, 56% de los solicitantes a ProFIS fueron blancos, contra 64% de los aceptados. Tal hecho concuerda con las teorías que argumentan una correlación positiva entre el nivel socioeconómico y racial y el rendimiento escolar.

6.5.4.2 La tasa de abandono

Por el modelo multidisciplinar, el currículo de ProFIS no es fácilmente comparable con las otras carreras de la universidad. Por ello, se ha tomado el dato del abandono del programa como un proxy para el rendimiento escolar de los estudiantes inscritos en el ProFIS. Los resultados no son muy prometedores.

Para cada año del estudio, un promedio de 809 estudiantes compitieron por 120 lugares en ProFIS, una tasa de aceptación de 15%. De la primera cohorte de 2011, 47.5% concluyó el programa e ingresó en un programa de licenciatura de la Unicamp, 13.3% no terminó, pero pudo ingresar a la universidad a través del vestibular, y 20% salió de ProFIS e ingresó en otro programa en una IES distinta a la Unicamp. El *Relatório* hace énfasis en que las tasas de retención en la educación superior son mayores a 80% en la tres cohortes (los datos para las cohortes de 2012 y 2013 fueron aún incipientes, ya que algunos (30%) o una mayoría (83%), respectivamente, de los alumnos seguían inscritos en el curso). No obstante, cabe señalar que más de la mitad de los estudiantes no logró acreditar las 36 materias obligatorias en el periodo estipulado de cuatro semestres, un hecho que refleja el alto nivel de exigencia de ProFIS, a pesar de estar diseñado para un perfil de estudiante con “deficiencias académicas” previas.

En su reporte, el equipo de la NEPP minimiza el alto nivel de abandono de los estudiantes, al afirmar que otros programas de la Unicamp sufren de lo mismo. “Como en cualquier grupo de cualquier curso, algunos tuvieron más éxito que otros” (NEPP, 2014: 35). Sin embargo, la tasa de abandono del ProFIS es mucho más alta que la de los estudiantes *cotistas* en las demás universidades públicas. Además, en el caso de ProFIS, los alumnos no pueden transferir los créditos cumplidos a otras universidades, debido a que el curso es de un nivel pre-universitario.

6.5.4.3 *La visión de los estudiantes*

En 2014, el equipo evaluador buscó a los 112 estudiantes de ProFIS que habían abandonado el programa entre 2011 y 2014, para saber sus razones por haber desistido, consiguiendo respuestas de 44 de ellos. Una mitad de los que contestaron, mencionó como su principal motivo la dificultad en seguir el programa académico, 20% citó dificultades físicas o psicológicas, mientras que 18% reportó que el programa no había sido su primera opción para ingresar a la educación superior (es decir, encontraron una mejor oportunidad). Otro 11% dijo que no podía mantener el ritmo académico, debido a que tenía que trabajar para contribuir a los gastos familiares. Cuando se les preguntó sobre los puntos negativos de su experiencia de ProFIS, 82% citó la carga horaria excesiva o la duración de dos años, mientras que 16% mencionó la dificultad en seguir el ritmo académico.

El equipo también aplicó cuestionarios a los estudiantes que seguían matriculados en el programa, indagando sobre su experiencia escolar y sus percepciones del programa, entre otros temas. Entre los hallazgos sorprendentes fue la apreciación positiva que se tuvo de su propio rendimiento escolar. Se registraron medias arriba de 3.5 (de un máximo de 5) en casi todas las competencias académicas, excepto en su capacidad de “analizar problemas cuantitativos” (promedio de 2.6) y “resolver problemas del mundo real” (2.4). El resultado es consistente con los resultados de las clases de matemáticas, que es el área con el mayor índice de reprobación, seguido por química y física¹⁷.

En cuanto a los motivos que llevaron a los estudiantes a escoger al ProFIS, 66% de la cohorte de 2011 respondió que fue por “el acceso a la Unicamp”; pero para 2013, ese porcentaje había bajado a 22%, mientras las respuestas más citadas fueron: “prepararse para la licenciatura” y “la

¹⁷ Entrevista con Francisco “Chico” Gomes, el primer coordinador académico del programa, quien imparte las materias de matemáticas, 1 de abril, 2015.

formación general” (ambos de 36%). El cambio se podría atribuir al bajo nivel de incorporación dentro de la Unicamp de las generaciones previas del programa (47%), lo cual pudo haber influido en las expectativas de la última generación. Es interesante notar que en 2013, solo 10% de los encuestados mencionó como principal motivación “resolver deficiencias de la enseñanza media superior”.

En términos de los niveles de satisfacción con el proyecto didáctico, las calificaciones bajaron de un promedio de 3.7 entre la cohorte de 2011 a 3.2 entre la de 2013—un patrón que se repitió para las otras preguntas. Mientras la estructura específica de ProFIS obtuvo una calificación promedia de 3.5 durante los tres años, la percepción de la vivencia académica empeoró, de 4 en 2011 a 3.7 para la cohorte de 2013.

Ya en temas más específicos; sin embargo, la cohorte de 2013 presentó evaluaciones más favorables que sus contrapartes de 2011 y 2012. Para el grupo más reciente, los aspectos mejor valorados del programa fueron los siguientes: el acceso a la biblioteca (4.5); el Servicio de Apoyo al Estudiante (entidad que distribuye las becas) (4.2); la coordinación de ProFIS, el apoyo financiero, la infraestructura física y el sistema de selección para ProFIS (todos con 4.1). Las áreas peor evaluadas fueron: la cantidad de disciplinas y la carga académica (3.1); el mecanismo de selección de la carrera de licenciatura (3.0); y el número de lugares reservados para los egresados de ProFIS (2.3). Cabe resaltar que en una mayoría de preguntas, las evaluaciones fueron muy positivas.

6.5.5 Cambios en el ProFIS

Las evaluaciones recaudadas por parte del equipo de la NEPP le sirvieron a la coordinación del programa para hacer cambios en la estructura del programa. A su vez, los alumnos se

organizaron para empujar sus demandas, tanto académicas como sociales. Entre los cambios más relevantes fueron: el aumento en el número de lugares para los egresados del programa en las carreras más cotizadas, como medicina (donde el cupo subió de 2 a 5 lugares); y un aumento y universalización de la beca. A su vez, la coordinación del programa relajó algunos de los requisitos del currículo, debido a los altos niveles de reprobación. Por ejemplo, aunque al principio los estudiantes tenían que llevar sus propios proyectos científicos, después los permitieron formar parte de equipos de investigadores existentes. Finalmente, la administración accedió a la demanda de los estudiantes de un espacio propio para desarrollar actividades recreativas; (éste consistió de un cuarto pequeño, lejos de sus salones de clase, donde apenas caben dos sillones y una mesa de futbolito). No obstante, los organizadores del proyecto argumentaron que era importante contar con ese espacio para el bienestar emocional y la integración social de los estudiantes.

6.5.6 Intento de replicar el ProFIS a nivel estatal

Además de su impacto dentro de la Unicamp, el ProFIS ha servido como modelo para una propuesta de política de acción afirmativa a nivel estatal. En diciembre de 2012, el gobernador del São Paulo, Geraldo Alckmin, anunció el Programa de Inclusión con Mérito en la Educación Superior Pública Paulista (PIMESP). El modelo, que fue desarrollado por parte del Consejo de Rectores de Universidades Estatales Paulistas (Cruesp), proponía garantizar 50% de la matrícula en cada carrera de las tres universidades estatales—más las Facultades Tecnológicas (Fatecs) y las dos escuelas de medicina estatales independientes— para egresados de escuelas públicas. Dentro de la meta, se fijó la proporción de auto declarados PPI en 35% (su proporción a nivel estatal). Como fue el caso con la Ley de Cuotas, se incrementaría de forma paulatina el porcentaje de estudiantes incluidos en el programa, de 35% en 2014 a 50% en 2016.

A diferencia de la Ley de Cuotas Federal; sin embargo, los destinatarios tendrían que pasar por un programa pre-universitario de dos años para poder entrar a la universidad, modelo que fue inspirado en el ProFIS. De igual forma, los estudiantes que lograron cumplir con el curso tendrían una plaza garantizada en una universidad, con la posibilidad de escoger carrera según su promedio escolar. Pero había una diferencia importante con el ProFIS: una mayoría de los cursos se impartirían de forma virtual. Para ello, se propuso crear el Instituto Comunitario de Enseñanza Superior, en conjunto con la Universidad Virtual del Estado de São Paulo. A su vez, se contemplaba la creación de un fondo de apoyo económico que daría becas equivalentes a medio salario mínimo (R\$311 mensuales) para estudiantes provenientes de familias con ingresos familiares equivalentes a menos de 1.5 veces el salario mínimo. Se propuso una inversión de 27 mil millones de reales (USD\$11 mil millones) en 2014, e incrementaría a 94.6 mil millones (USD\$41 mil millones) para 2021.

El programa se anunció en un momento especialmente propicio. El estado, y el país en general, estaban experimentando un periodo de crecimiento económico sostenido. También, el gobierno estatal enfrentaba presión por ofrecer una alternativa a la Ley de Cuotas Federal, anunciada algunos meses antes. Sin embargo, la propuesta—que fue sujeta a la aprobación de los consejos universitarios de las distintas universidades—finalmente no prosperó. Al siguiente año, el país entró en una fuerte recesión económica, provocando crisis en las tres universidades estatales. A su vez, la propuesta enfrentó fuerte oposición por parte de la Frente Pro-Cotas, un grupo de estudiantes y profesores de distintas universidades que estaba impulsando la idea de cuotas socioeconómicas y raciales dentro de sus instituciones.

El programa también enfrentó críticas en la opinión pública, que lo tachó de reaccionario y poco incluyente. “El PIMESP es el punto de un iceberg. Lo que está por debajo es la matriz de

pensamiento social brasileño, basado en la teoría racial y en el ‘darwinismo social’” (Novais y Firmiano, 2013). Los columnistas también criticaron el requisito de cursos pre-universitarios de forma virtual: “Parece que el procedimiento responde a otras metas, no mencionadas: la creación de cursos pobres para estudiantes pobres, y crear impedimentos para que tales estudiantes tengan acceso a los cursos que les interesen, aplazando su ingreso” (Novais y Firmiano, 2013). Otros críticos cuestionaron que el porcentaje de PPI se calcule sobre el 50% de las plazas reservadas, y no sobre la totalidad de la matrícula—una crítica que también se ha hecho para la Ley de Cuotas Federal (Almeida, 2013).

A su vez, un grupo de jueces del estado, opositores a la propuesta, enviaron una carta a los rectores de las tres universidades públicas paulistas, incitándoles a rechazarla, por constituir “discriminación negativa”, en violación de la Constitución. El grupo de Jueces por la Democracia argumentó que “... exigir que los alumnos de escuelas públicas y negros realicen, diferente a los demás, un curso anterior al ingreso, significa tratarlos de forma peyorativa y aumenta el nivel de exclusión al que ya fueron previamente sometidos” (citado en Carvalho, 2013).

Finalmente, la propuesta fue aprobada por la Unesp, la menos competitiva de las tres universidades estatales paulistas, mientras fue rechazada por los Consejos Universitarios de la Unicamp y la USP. A su vez, la propuesta galvanizó el movimiento a favor de las cuotas raciales en las tres universidades.

6.6 El Frente Pro-Cotas

El movimiento a favor de las cuotas en São Paulo tuvo expresiones aisladas durante la década de 2000. Sin embargo, la campaña ganó fuerza a partir de 2012, por el debate nacional en torno a la propuesta de Ley de Cuotas (que fue sancionado como ley en agosto de 2012). En la Unicamp,

el movimiento toma como fecha de partida el 30 de junio de 2012, cuando se realizó un debate en torno a las políticas de acción afirmativa en el Instituto de Estudios de Lenguaje. A partir de esa fecha, se conformó el Frente Pro-Cotas, que ha impulsado la adopción de cuotas dentro de la universidad. A su vez, se creó un movimiento parecido en la USP, con una fuerza inclusive mayor (por el tamaño de esa institución).

Con el debate en torno al PIMESP, el movimiento ganó mayor fuerza, y en marzo de 2015, tuvo su primer éxito importante en la Unicamp. En ese mes, el consejo interno (conocido como la Congregação) del Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas, aprobó la creación de cuotas raciales para los cinco programas de posgrado en la entidad. Después, en junio de 2016, el consejo de la Facultad de Educación de la Unicamp aprobó cuotas étnico-raciales para el nivel posgrado (las cuotas también reservaban lugares para personas con discapacidad). A partir de 2017, se reservarán diez lugares para estudiantes indígenas, diez para personas discapacitadas y 35% del restante para estudiantes autodeclarados como negros (Pereira y Miranda, 2016).

El movimiento aprovechó la autonomía de los programas de posgrado, los cuales—a diferencia del nivel licenciatura—pueden decidir sus políticas de ingreso, sin la autorización de la rectoría. De hecho, las cuotas para el nivel posgrado parecen ser el próximo campo de batalla para el movimiento negro en Brasil. Varias universidades federales ya cuentan con cuotas para maestría y doctorado. Y en 2014, el Estado de Río de Janeiro aprobó una ley estatal que reserva hasta 20% de los lugares a nivel posgrado en sus dos universidades estatales. Las cuotas se definen como sigue: 12% de los lugares a nivel maestría y doctorado para estudiantes PPI, 12% para estudiantes de familias pobres, y 6% para estudiantes discapacitados (globo.com, 2014); aunque las cuotas suman 30%, la ley fija un máximo de 20%, por lo que algunos alumnos deberían calificar para una o más categorías. A su vez, en la USP, se aprobaron cuotas raciales en el posgrado de antropología

desde octubre de 2014, pero la medida estuvo detenida más de un año debido a un fallo de la Cámara de Normas y Recursos de la Universidad (*Jornal do Campus*, 2015).

El movimiento a favor de cuotas a nivel posgrado contó con el apoyo de la Secretaría de Educación durante el gobierno de Rousseff. En mayo de 2016, el entonces Ministro de Educación, Aloizio Mercadante, anunció incentivos para que las universidades públicas adoptaran cuotas para ese nivel, aunque no proveyó detalles del plan. Según el ministro, el número de afrobrasileños inscritos en el nivel posgrado triplicó entre 2001 y 2013: de 48.5 mil a 112 mil, mientras el número de blancos aumentó de 218.8 mil a 270.6 mil. Pero, la proporción de negros en esos programas sigue siendo la mitad de su peso poblacional: representan apenas 28.9% de los estudiantes de posgrado (*Universia*, 2016). Sin embargo, el nuevo gobierno conservador de Temer, quien tomó control después de la suspensión de Rousseff en mayo de 2016, puede restar apoyo al movimiento pro-cotas por parte del gobierno federal.

Mientras tanto, el Frente Pro-Cotas está ganando fuerza dentro de la Unicamp, donde está impulsando su demanda por un sistema de cuotas a nivel licenciatura. Queda por verse; sin embargo, si el actual clima político nacional cambiará la correlación de fuerzas en contra de la implementación de políticas de acción afirmativa de cada vez mayor envergadura dentro de la institución.

6.7 Consideraciones finales

La batalla por las políticas de acción afirmativa en la Unicamp no toma lugar en un vacío, sino que los límites de la acción posible son condicionados por la historia y el perfil institucional de la universidad, así como los contextos políticos cambiantes. En este capítulo, revisamos la historia de la Unicamp, desde su fundación en los primeros años de la dictadura militar. El contexto histórico fue crítico en moldear a la futura universidad, ya que ésta formó parte de una estrategia

nacional que ligaba de forma explícita el desarrollo científico y tecnológico con el futuro desarrollo económico del país. A su vez, la Unicamp nació en un momento en que el modelo estadounidense de universidad de investigación fue establecido por parte del propio gobierno como el modelo a seguir en la educación superior brasileña.

He argumentado que el perfil de la Unicamp ha cambiado poco durante los 50 años de su existencia, y que han primado los valores de la meritocracia, la excelencia y la competencia por encima de la democracia, la equidad y la inclusión. En años recientes; sin embargo, la presión social derivada del movimiento negro y la adopción de las políticas de acción afirmativa a nivel nacional han cambiado la correlación de fuerzas dentro del estado y en la universidad, imponiendo nuevos imperativos institucionales. Por ello, se estableció la primera política de acción afirmativa en 2005, convirtiendo a la Unicamp en una de las pioneras en adoptar políticas de inclusión. Sin embargo, las medidas adoptadas—primero el PAAIS y después del ProFIS—conservan las huellas del ethos meritocrático dentro de su propio diseño. El resultado es una especie de esquizofrenia institucional, donde coexisten de forma incómoda dos metas encontradas: de excelencia y equidad.

La propuesta del gobernador del estado en materia de acción afirmativa, el PIMESP, presenta las mismas tensiones y contradicciones. La propuesta de “inclusión con mérito” es en realidad un oxímoron, ya que el culto al “mérito” es por sí mismo excluyente. Finalmente, la propuesta fue desechada a raíz de las críticas en ese sentido, y por la falta de recursos económicos para llevarla a cabo. Sin embargo, el debate sobre cómo compaginar esas dos metas dentro de las prioridades institucionales sigue vigente con el debate en torno a las cuotas dentro de la Unicamp y sobre el futuro del propio ProFIS.

El último programa, que fue creado por el ex rector Fernando Costa, ha sido marginalizado por parte de la actual administración del rector José Tadeu Jorge. Una señal de ello fue la propuesta

de la rectoría de eliminar las becas para los estudiantes que siguen inscritos en el ProFIS después de dos años. Finalmente, la batalla sobre el ProFIS demuestra los conflictos y contradicciones que surgen con la introducción de políticas de inclusión en un campo institucional que promueve valores opuestos. Como veremos en el siguiente capítulo, esos conflictos se reflejan a través de los discursos de los distintos actores en torno a las políticas de acción afirmativa en la Unicamp.

Capítulo 7: Inclusión y mérito en la Unicamp. La visión de los actores

“Ud. escoge a un alumno de cada escuela pública y lo coloca aquí adentro, pero sin infraestructura, sin apoyo, sin preparación de la universidad, sin preparación de los profesores, y dice que está haciendo algo. El hecho de que de miles y miles de alumnos del Brasil entero y del Estado de São Paulo, 60 alumnos se forman y entran a la universidad, es una cosa ridícula, una vergüenza”. (Thiago, estudiante de la 1ª generación de ProFIS).

7.1 Introducción

El movimiento nacional a favor de la acción afirmativa, que empezó a cobrar fuerza a principios de la década pasada, colocó a la Unicamp en un momento de coyuntura. Como institución del estado, la universidad tuvo que hacer frente a las nuevas demandas de inclusión por parte de poblaciones tradicionalmente excluidas. No obstante, la decisión de adoptar políticas alternativas a un sistema de cuotas ha tenido implicaciones para el proceso de democratización de la institución. Los modelos escogidos—el PAAIS y el ProFIS—obedecen a las particularidades de la Unicamp y del Estado de São Paulo, así como a la correlación de fuerzas dentro de la universidad, la cual, hasta muy recientemente, se ha empeñado en mantener el estatus quo de una institución de élite académica a la medida de lo posible.

En ese sentido, la Unicamp ha contribuido a la *reproducción de la desigualdad*, al premiar a los que más tienen bajo el discurso del mérito académico. Sin embargo, fuerzas externas e internas se han conjuntado para alterar la balanza de poder dentro de la universidad. En el último año, la Unicamp ha adoptado las primeras cuotas raciales en uno de sus institutos de investigación, para el nivel posgrado, y ha ganado fuerza el movimiento en pro de las cuotas a nivel de licenciatura. El resultado es un choque entre dos ideales de universidad, que se ve reflejado en el debate en torno a los distintos programas de acción afirmativa en la institución.

En este capítulo, presento los resultados de mi trabajo de campo en la Unicamp, para ilustrar de forma concreta el conflicto entre la equidad y el discurso del mérito en el campo de la universidad de élite académica. La primera parte del capítulo se enfoca en el análisis de las entrevistas a los principales actores del ProFIS—administradores, profesores, y estudiantes—así como otros miembros de la comunidad universitaria. Comienzo por revisar las posturas de los actores en torno a los principales temas y conceptos observados en esta tesis, incluyendo: el debate en torno a las políticas de acción afirmativa; el mérito; la política; el campo y los *habitus* de la universidad de élite; la inclusión y la exclusión; la reproducción de la desigualdad; y el racismo. Después, paso al análisis de las experiencias de los participantes en el ProFIS, donde se ven reflejados muchos de los mismos conceptos, sobre todo en cuanto a las barreras a la inclusión y las estrategias de superación. En la última parte, presento los principales hallazgos de la observación participante en los salones de clase, con los grupos de activistas, y en una preparatoria pública, escenarios que permiten ilustrar con mayor detalle el conflicto entre el ethos meritocrático y las demandas por una mayor inclusión en la Unicamp.

Como mencioné al principio de este trabajo, en una mayoría de los casos, utilizo seudónimos para referirme a los entrevistados, con el fin de preservar el anonimato y protegerles ante posibles represalias. Una excepción son los dos rectores de la Unicamp (el actual y el anterior), cuyos papeles son únicos dentro de la jerarquía institucional, y cuyas identidades son claves para entender los cambios experimentados en la universidad en los últimos años. En total, realicé 48 entrevistas semiestructuradas a 19 mujeres y 29 hombres, además de alrededor de 18 entrevistas breves a algunos estudiantes de la Unicamp y de una escuela nivel medio superior en la *periferia* (término usado en Campinas para las colonias pobres en las afueras de la ciudad), así como a un padre de un estudiante de ProFIS.

En total, se transcribieron 42 entrevistas en portugués, a las cuales realicé un análisis más detallado del discurso. Entre las palabras (y conceptos) más mencionados destacan las siguientes (traducidas al español): *dificultad* o *difícil* (178 veces), *inclusión* (111), *conocimiento* (96), *diferencia* (91), *mérito* (68), *clase* y *raza* (ambas con 58 menciones), *condiciones* (54), *racismo* (58), *complicado* (48), *desempeño* (35), *evaluación* (33), *resistencia* (25), *prejuicio* (22), y *minoría* (18). (En este capítulo, remarco algo de estas palabras a través del uso de negritas dentro de las citas). Aunque el enfoque de las preguntas explica la frecuencia de ciertas palabras, muchas surgieron de forma espontánea por parte de los entrevistados. Un ejemplo de ello fue la Universidad de Harvard, institución que sirve como referencia para los altos funcionarios de la Unicamp y que fue mencionada 23 veces, sin que se preguntara acerca de ella. Finalmente, como veremos en este capítulo, el uso de las palabras, y del lenguaje en general, revela mucho sobre la perspectiva social y política de los distintos actores de la universidad.

7.2 El debate sobre la acción afirmativa

7.2.1 *Inclusión con mérito*

El debate en la Unicamp en torno a las políticas de acción afirmativa comenzó a principios de la década pasada, en el marco del Congreso Mundial sobre la Discriminación Racial, y Xenofobia y las Formas Conexas, que se realizó en Sudáfrica en 2001, y de la aprobación del primer sistema de cuotas en las dos universidades estatales de Río de Janeiro el mismo año. Con la toma de posesión del presidente Lula en 2003, la política nacional se colocó francamente del lado de las políticas compensatorias en la educación superior. En el Estado de São Paulo, surgieron varios proyectos de ley proponiendo cuotas, lo que motivó a las universidades estatales a buscar

alternativas a las medidas, que fueron vistas como amenazas para la calidad académica de las instituciones.

El ex rector Fernando Costa explicó la posición de la administración en el debate sobre la acción afirmativa:

*Siempre tuvimos la noción de que, más que cuotas, y yo sé que esto es polémico, que **las cuotas no serían una solución para nosotros**. Queríamos encontrar otra manera, y nuestra solución fue dar un bono. Intentamos crear otro sistema que, en realidad, es mucho mejor que las cuotas.*

Al escoger un sistema de puntos extra (*bonûs*), la administración universitaria persiguió la doble meta de *inclusión con mérito*, enfoque que también serviría como principio rector del ProFIS seis años más tarde. “Queríamos seleccionar de otra manera, sin **abrir mano del mérito** del alumno. *El alumno tiene que tener mérito para ser seleccionado*” (Admin. Fernando).

Para el ex rector, ambos programas han sido exitosos, en la medida de que han traído a más estudiantes de sectores desfavorecidos a la universidad.

*La universidad no solo mejoró el perfil en términos de tener más gente de una **clase inferior** que no tendría la posibilidad de entrar, sino que mejoró el perfil [de la universidad] al volverlo más próximo al de la sociedad... Es lógico, aún estamos lejos, pero por lo menos estamos más próximos al perfil de la sociedad brasileña. Y sin que esto signifique tener **peores alumnos**.*

El uso de calificativos como “inferior” y “peor” presenta la jerarquía social y académica de la universidad como algo natural, a la vez que refleja una construcción de la desigualdad basada en el *darwinismo social*. Al dar oportunidades a las personas de entornos “inferiores”, la universidad está alternando ligeramente la competencia natural, pero sin premiar a alumnos que no “merecen” ese apoyo.

Una mayoría de los profesores entrevistados también expresó su apoyo a las medidas alternativas, las cuales fueron vistas como un camino intermedio. Opinó el profesor “Felipe”, uno de los pioneros del ProFIS: “Me gusta más este, ya que es un sistema mixto, que **combina mérito**

con inclusión”. Otro profesor, del área de las ciencias, concordó: “*Creo que el PAAIS fue un camino muy inteligente de compatibilizar las dos cosas, ya que **incrementa la inclusión sin perder la calidad***” (Prof. Rafael). No obstante, el mismo profesor argumentó que existe una relación inversa (*trade-off*) entre la magnitud de las medidas de inclusión y el nivel de preparación de los estudiantes: “*para aumentar la inclusión, pierdes en calidad, ¿no?*”.

Ese argumento fue retomado por uno de los diseñadores del PAAIS, el físico “Joaquim”. El profesor, uno de los opositores más acérrimos de las políticas de cuotas, criticó la decisión del actual rector José Tadeu Jorge de doblar el número de puntos extra para los destinatarios a partir de 2016, con el fin de aumentar el porcentaje de alumnos provenientes de escuelas públicas.

*Para mí, el PAAIS es un programa exitoso, hoy radicalizado aún más, con el cambio que el rector hizo doblando la puntuación del bono... Si aumentas la puntuación del bono, que es lo que ellos quieren hacer, aumentar el PAAIS hasta dónde aguante, para llegar al 50% de [estudiantes de] escuelas públicas, creo que lesionas un poco el principio de que las universidades deben atraer **los mejores talentos**. Yo no tengo cómo hacer un milagro, transformar 33% en 50% **sin violar principios de mérito**.*

Bajo ese argumento, la inclusión tiene límites, y debe ir acompañada de contrapesos para preservar la calidad de la enseñanza y de la investigación. “*Yo me sentí muy decepcionado. La justificación del PAAIS era volver a la Unicamp una **universidad mejor**, traer a **los mejores**. Ahora volvió una cosa de **demagogia social**, de traer a más gente pobre*” (Prof. Joaquim).

El rector Tadeu niega que haya habido un giro en la política social de la universidad con los cambios recientes en el PAAIS, o que haya conflicto entre las políticas de inclusión y las de la excelencia académica. Insiste en el éxito del PAAIS en cumplir ambas misiones

*... está **científicamente, estadísticamente, demostrado** a lo largo de estos años... estamos formando profesionales del mismo nivel o mejores con la creación del programa, y el programa se ha intensificado y producido efectivamente **una inclusión mucho más significativa**, haciendo que la Unicamp realice un papel de equidad social extremadamente relevante para el país. (Admin. Tadeu)*

Tal enfoque científicista es parte del *habitus* dominante de la universidad, donde existe un culto a la medición y la planeación. Predomina la creencia de que la inclusión se puede medir en cifras y números, más que en prácticas cotidianas incluyentes. Parte de la oposición a las cuotas, por ejemplo, es que obedecen más a la demagogia y el cálculo político que a la planeación estratégica por parte de las universidades.

Los defensores del PAAIS y del ProfFIS también argumentan que las políticas de cuotas no solo son nocivas para las instituciones, sino que también lo son para los destinatarios, debido a la falta de preparación académica del segundo grupo.

Hay un desajuste muy grande en el nivel de formación de estas personas que no tuvieron las oportunidades de estudio, o que tuvieron las oportunidades y no se preocuparon por estudiar, aun teniendo las condiciones. Y cuando esas personas llegan a la universidad a través de las cuotas, con su nivel inferior de formación, de conocimiento y de desarrollo de sus capacidades intelectuales, ellos no tienen la capacidad de seguir el nivel exigido por la universidad pública de Brasil. (Prof. Gustavo)

Aunque el profesor reconoce que muchos de los *coetistas* enfrentaron condiciones adversas antes de llegar a la universidad, también sugiere que algunos de ellos no merecen estar allí, ya que desaprovecharon sus oportunidades; por lo tanto, son parcialmente responsables por sus capacidades académicas “inferiores”.

A su vez, muchos críticos de las cuotas culpan al gobierno por la mala calidad del sistema de educación básica y media superior. En vez de mejorar la calidad de la educación previa, afirman, el gobierno se quiere lavar las manos al pasar la responsabilidad a las universidades. Explica “Laura”, una profesora de educación, quien participó en el diseño del ProfFIS:

Lo que no puedo aceptar es la política de educación brasileña, porque cuando hablas de cuotas, das la oportunidad de no ver la calidad de la educación básica. Al final, tienes cuotas, pones 50% de los alumnos en las universidades, y otro 50% queda con una formación malísima, pero no importa porque estás cumpliendo al llenar 50% de

los lugares en las universidades públicas con estudiantes de escuelas públicas. Es una lógica perversa.

Tal sistema, argumenta, no solo atenta contra las universidades, sino que niega a la vasta mayoría de los estudiantes una educación de calidad en los niveles previos a la universidad.

“Carolina”, una estudiante blanca de medicina, comparte esta visión crítica hacia las cuotas y el papel del gobierno. Como muchos de los estudiantes entrevistados en las carreras más competitivas, cree en la necesidad de imponer filtros académicos para los ingresantes. Sin embargo, también insistió en que todos los brasileños tengan el mismo derecho a una educación de calidad.

*Las cuotas no solucionan el problema. En verdad, el problema está mucho más abajo, la educación tendría que cambiar para que nadie necesitara una cuota. Que todo el mundo tenga el mismo nivel, que todo el mundo tenga el mismo chance de entrar. Pues creo que en este sentido, las cuotas pueden ayudar, pero sería en un **sentido paliativo**, como **tapa huecos**. No solucionarían los problemas de la educación del país. (StuO Carolina)*

Cabe señalar que el concepto de *tapa huecos* (*tapa buraco* en portugués) es utilizado por los grupos ubicados a ambos lados del debate sobre la acción afirmativa, para cuestionar la intencionalidad de los hacedores de las políticas. Por ejemplo, para “Thiago”, un egresado de ProFIS, el programa “*es un **tapa huecos**, trae muy pocos alumnos. Este cambio tiene que ser mucho más grande... Esa inclusión pregonada por la rectoría no es así, **no es tal inclusión**, porque además de traer pocas personas, de cierta manera, estas personas son pre-seleccionadas. No es una **opción real**”.* Ambos grupos acusan al otro de no querer resolver los problemas de fondo—la desigualdad educativa, y la desigualdad social en general—aunque, como veremos más adelante, existen fuertes diferencias en sus concepciones de los orígenes del problema, de la gravedad del mismo, y de sus posibles soluciones.

7.2.2 *En pro de las cuotas*

Al otro lado del debate están los que insisten en la necesidad de cuotas raciales y socioeconómicas en la universidad. Los partidarios de esta posición, que incluyen a algunos profesores de las ciencias sociales y muchos estudiantes (tanto de ProFIS como de la Frente Pro-Cotas), critican lo que ven como una visión excluyente y elitista por parte de la administración universitaria. Para ellos, las cuotas son la forma más eficaz y democrática de lograr la inclusión de miles de estudiantes dentro de la universidad, en un contexto de un sistema educativo altamente excluyente.

Explicó el estudiante de física “Marcos”:

*Con certeza, las cuotas facilitan, ayudan a la entrada de los alumnos a las universidades. Ése es el principal objetivo, ya que tienen dificultades, de origen histórico, debido a los acontecimientos históricos que afectaron a la clase pobre brasileña, que es principalmente negra o de inmigrantes de países africanos, que llegaron aquí bajo condiciones terribles. ... [Las cuotas] crean las condiciones para que esas personas entren a la universidad, siendo que ellos estudiaron en colegios malos y que vivieron **una realidad muy diferente** a la de las personas de clase media, que lograron entrar aquí a través del cursinho y de buenas escuelas.*

“Marcos”, quien es negro, no pudo aplicar a través del PAAIS, debido a que cursó el último año del nivel medio superior en una escuela privada, con tal de poder preparar mejor para el *vestibular*. Él y otros defensores de políticas compensatorias más amplias rechazaron el argumento de que las cuotas representan una “amenaza” para la calidad académica de la institución.

*Uno de los argumentos básicos en contra de la acción afirmativa, las cuotas, es que el estudiante cotista **rebaja la calidad** del curso al que él asiste, lo que es mentira. Si las cuotas representaron un avance en términos de reparación histórica en las universidades federales, también lo deben ser en las universidades estatales. Solo que hay **una lucha sin fin**, porque la gente lucha por un lado y la rectoría dice “no voy a dar cuotas” por el otro. (StuP Aline)*

“Aline”, una estudiante blanca del tercer año de ProFIS, participó en las protestas en contra de la decisión de la rectoría de cortar las becas para ese nivel. Como fue el caso de las becas, insistió, el rechazo por parte de la rectoría hacia los sistemas de cuotas demuestra su falta de compromiso social. *“Además de decir ‘no voy a dar cuotas’, cortan el derecho de los pocos alumnos que entran por inclusión social, que es el ProFIS”.*

Inclusive, muchos de los defensores de las cuotas acusan a la administración de adoptar medidas alternativas como “tapabocas”, para aplacar las demandas sociales, sin tener que cambiar la estructura elitista de la universidad. Según el profesor “Leonardo”, quien afirma ser uno de solo tres profesores negros del área de ciencias sociales, *“es una **forma paliativa** por parte de la universidad de no adoptar cuotas para estudiantes pobres y de no adoptar cuotas para estudiantes negros”.*

“Gabriel”, un estudiante blanco que es uno de los líderes del frente Pro-Cotas, concuerda, y crítica la lógica detrás de las medidas alternativas.

*El PAAIS y el ProFIS son políticas que, en la visión de la rectoría, excluyen la necesidad de cuotas. Inclusive, la propia rectoría tiene ese argumento de que las acciones afirmativas de la Unicamp son buenas porque no **atentan contra el mérito**. Cuando dicen eso, en verdad están diciendo que las cuotas **atentan contra el mérito**, visión que no concuerda con la **realidad social** de este país. (StuO Gabriel)*

Para el estudiante de antropología, la rectoría propaga el “mito del mérito”, concepto que veremos en más detalle en la siguiente sección. En el proceso, contribuye a *la reproducción de la desigualdad*, al minimizar los factores que contribuyen al desempeño de los estudiantes en el examen de admisión.

Algunos críticos también argumentaron que el PAAIS, la apuesta mayor de la Unicamp en materia de acción afirmativa, beneficia de forma desproporcional a los egresados de las escuelas públicas de mayor nivel. Éstos también suelen ser blancos y de familias con mayor nivel

económico—lo que en la India llaman la “capa cremosa”. *“Buscas a los blancos y ricos de las escuelas públicas y los traes para acá... es un **proyecto de derecha** para colocar el alumno aquí, pero no era **lo correcto**. Lo correcto era tener cuotas, y ellos no quisieron”* (StuP Thiago).

Bajo ese argumento, la universidad está simulando la inclusión, cuando en realidad busca proteger sus propios intereses. Es un ejemplo de lo que la Teoría Crítica de la Raza denomina la *convergencia de intereses*, bajo la cual la clase dominante solo actúa a favor de las clases subalternas cuando le conviene. Ese argumento concuerda con las afirmaciones del ex rector Fernando de que, tanto el PAAIS, como el ProFIS beneficiaban a la universidad, al incorporar estudiantes talentosos, quienes, por sus condiciones sociales, estaban en desventaja ante el examen de admisión (Costa, citado en Rodrigues, 2011).

7.2.3 El mérito: ¿verdad o mito?

Al centro del debate sobre las políticas están definiciones encontradas del concepto del mérito. Para los defensores de la política universitaria, el mérito se mide de forma numérica, a través del puntaje en el examen de vestibular o, en el caso de los estudiantes del ProFIS, del Enem. Bajo esta perspectiva, solo los estudiantes que demuestran un buen desempeño en el examen *merecen* estar en la universidad; aunque, como ya vimos, los mismos proponentes de este argumento aceptan bajar las notas de corte ligeramente en caso de estudiantes que demuestran gran “potencial” académico.

Explicó el exrector Fernando: *“Yo no tengo la menor duda de que se debe tener un programa de admisión en que **el mérito es fundamental**, aún tomando en cuenta las disparidades... ese concepto es muy importante, porque así serán los **mejores estudiantes de las escuelas públicas, de todo el estado**”*. Esa visión del mérito como una cualidad que no depende

de las condiciones sociales o raciales del estudiante es compartida por muchos de los administradores y profesores del ProFIS.

*La idea de ProFIS era de **valorar el mérito**, la valorización del mérito de aquellos alumnos de la escuela pública que tuvieron un desempeño más elevado... entonces la Unicamp encontró una puerta para resolver ese problema, valorizando el mérito, y **no valorizando la condición económica o el color o raza**. Creo que eso fue la idea, mérito, que entran los mejores. (Prof. Gustavo)*

Para otros de los entrevistados; sin embargo, tal concepción del mérito es un gran mito, ya que no toma en cuenta las enormes barreras que enfrentan muchos estudiantes en su paso por la escuela. Según el profesor “Felipe”:

*Al decir que la selección para la universidad es con base en el mérito, la gente no está valorando el mérito del alumno. En realidad, está valorando la formación previa que tuvo... Hay muchos alumnos que tienen mérito, que se esfuerzan, que son dedicados, que son interesados, pero que **simplemente no tienen chance** [de entrar], porque la enseñanza media pública en Brasil es muy mala, con pocas excepciones.*

Para el profesor “Leonardo”, los conceptos del mérito y de la excelencia académica les sirven a los que ya llegaron a la universidad para justificar sus propios privilegios y posiciones de poder. “El argumento de la genialidad es **una seducción**, ya que puedes afirmar que ‘entonces los otros no están aquí porque no se esforzaron lo suficiente, que ellos no tienen el mismo mérito que yo’. No es verdad”. En realidad, insiste, “ese argumento del mérito es un **argumento mentiroso**”.

El profesor “Vitor” es aún más crítico de los que “*inflan la boca para hablar de la ‘meritocracia’*”. Argumentó:

*Ellos están defendiendo el sistema que, desde su óptica, aumenta su propia posición. Lo que ellos están defendiendo no es el conocimiento de alto nivel. Están defendiendo el **mantenimiento de mecanismos de exclusión, de criterios racistas de exclusión**, que son características del Estado de São Paulo con más fuerza que en otros estados de la federación.*

Por otra parte, el profesor “Joaquim”, de física, reconoció que existía un debate sobre el concepto de mérito. Pero defendió la actual política de admisión de la institución como la única forma de mantener estándares académicos.

¿Qué es el mérito? Es una buena pregunta... Me gusta mucho ese argumento de que el mérito no existe, y que tiene más mérito el cuate que está en la favela construyendo su casa que aquel que está sentado estudiando. Pero para resolver [un problema] de cálculo integral, tienes que haber estudiado. Es así en todo el mundo.

Tal argumento minimiza el problema de la desigualdad educativa, presentándola como el orden natural de las cosas. A la vez, como veremos en la siguiente sección, refleja el sentido común y los valores de un gran sector de la comunidad universitaria.

7.3 El campo de la universidad de élite académica

El debate en torno a la acción afirmativa en la Unicamp revela mucho sobre su cultura institucional, la cual, a su vez, es una manifestación del *campo de la universidad de élite académica*. En ello, predominan valores como *la excelencia, la competencia, el prestigio, y la jerarquía*. Otros rasgos del campo son *la cultura de la evaluación y la medición, la defensa del privilegio, y la cercanía con el mercado*. Subyace a esos discursos la creencia de que la Unicamp ocupa un lugar privilegiado dentro del universo de la educación superior brasileña, y que como tal, merece un trato especial.

7.3.1 El papel de la Unicamp

Esta perspectiva—que llamaré el *excepcionalismo de la Unicamp*—permea los discursos de los altos funcionarios de la institución y de muchos de los profesores del ProFIS, así como de algunos estudiantes de las carreras más competitivas. El profesor “Joaquim”, por ejemplo,

argumenta que la Unicamp no debe ser sujeta a las mismas demandas de inclusión social, debido a su papel como universidad de investigación de alto nivel.

*Yo creo que es importante para el país tener universidades con el perfil de la Unicamp, de punta, cuyo papel fundamental es **hacer avanzar la ciencia** y la tecnología, tener nuevas ideas, tener cosas aplicables al sector productivo. Yo creo que las universidades de punta no deben estar enfocadas en la inclusión social como fin principal. Nuestro papel principal es la formación de cuadros, en el sentido de **formar una élite intelectual**, más que en el sentido de llenar la universidad. Yo no creo que la Unicamp deba abrir más espacios.*

El profesor enfatiza el hecho de que la Unicamp cuenta con el mayor porcentaje de estudiantes de posgrado que cualquier IES brasileña, y que inclusive algunos de los programas de la universidad, como las ingenierías, son “mucho mejor que en la USP”.

Para el ex rector Fernando, el carácter excepcional de la institución remonta a su proceso de creación.

*Desde el inicio, la Unicamp buscó atraer a profesores extranjeros y brasileños de la **mejor calidad**. Fue responsable por la implementación de numerosas empresas de tecnología, existen más de 300 empresas aquí alrededor, formadas por profesores y alumnos de la Unicamp... Si un país no tiene un número de universidades importantes como ésta, que son capaces de atraer a los **mejores** profesores, investigadores, alumnos y un núcleo de innovación, nunca va a ser un país desarrollado.*

El uso de calificativos como “mejor calidad” y “mejores” para referirse al cuerpo docente de la Unicamp refleja el énfasis en la excelencia académica como valor fundamental de la institución.

El exrector, quien realizó un posdoctorado en medicina en la Universidad de Yale, cuestionó el argumento de que las universidades latinoamericanas se destacan por su papel como “constructoras del Estado” (Ordorika, 2013), es decir por su misión social y política. Más bien, insistió, la Unicamp y las otras instituciones líderes de la región deben aspirar a ser “universidades de clase mundial”.

*No concuerdo que debamos tener un parámetro para América Latina, eso es mentira, una exageración. Nos tenemos que comparar con **las mejores, como***

*Harvard, o con las públicas. Si no podemos hacer eso, vamos a relegar a nuestras universidades a ser una farsa, ellas van a desaparecer. Creo que eso es **un gran peligro** para América Latina, perder la noción [del papel] de las universidades.*
(Admin. Fernando)

El discurso también refleja la fe que se tiene en la Unicamp en las mediciones de la calidad, cuya máxima expresión son los *rankings* internacionales de universidades. Según el rector Tadeu, la universidad “*ya demostró que posee un modelo que es extremadamente relevante para el desarrollo del país... cumple un **papel de punta, de vanguardia**, y eso se refleja en sus posicionamientos en los rankings y las evaluaciones existentes*”.

El excepcionalismo de la Unicamp también se extiende a las otras dos universidades estatales de São Paulo, quienes ocupan un lugar privilegiado en Brasil, debido al tamaño de su presupuesto y la magnitud de su producción científica. Tal estatus, a su vez, se ve reflejado en la autoimagen de las tres universidades. Según el profesor “Felipe”, quien fungió como uno de los coordinadores del ProFIS:

*Las universidades estatales paulistas se creen por encima de los demás, se creen **incomparablemente mejores** y no les gusta mezclarse. Aquí estoy exagerando un poco, estoy haciendo una caricatura, pero es un hecho que se creen mejores, y que las reglas aquí pueden ser diferentes*”.

Un ejemplo de esta lógica es la renuencia de la Unicamp y la USP a adoptar cuotas, bajo el argumento de que implicaría bajar su nivel de exigencia académica. Según el profesor “Gustavo”, la mayoría de los egresados de las escuelas públicas “*no tienen la capacidad de enfrentar el nivel exigido por la universidad pública en Brasil, en especial la Unicamp, USP y Unesp, quienes **se diferencian** en relación con las demás universidades públicas de Brasil*”. Por ello, el profesor, quien lleva varios años dando clases en el ProFIS, insiste en la necesidad de filtros académicos para los estudiantes que entran a la Unicamp.

7.3.2 Los estándares académicos

El énfasis en mantener estándares es otro elemento constituyente del campo. Cuando se cuestionó a los administradores del ProFIS si se deben relajar los requisitos para los alumnos del primer año, para reducir el índice de reprobación, la respuesta fue tajante: *“¿Hacer más fácil el curso? Yo creo que el alumno se tiene que dar cuenta que está en la Unicamp, que es una **universidad de enseñanza de punta**, y que la gente no puede **nivelar hacia abajo**”* (Admin. Bárbara). La administradora insistía en que, si ProFIS relajaba sus estándares, los alumnos después *“sufrirían mucho”* al entrar a las carreras regulares de la universidad.

En realidad, muchos estudiantes sí sufren, y no solo los de ProFIS, como resultado del rigor académico de la universidad. La Unicamp tiene altos niveles de reprobación en casi todas las carreras, y en las ciencias exactas en particular, según el profesor “Stefano”, quien fue de los creadores del ProFIS. Explicó, con algo de ironía: *“En muchos lugares lo hacen a propósito, es como un filtro digamos. Vamos a librarnos luego de los estudiantes malos y quedarnos con **la crème de la crème**’. Es así”*. No obstante, dijo, los que sí logran cumplir con los requisitos salen beneficiados. *“Al final, funciona como **un filtro**. La calidad es excelente. Los estudiantes que formamos tienen excelentes posiciones. O sea, los que sobreviven el proceso son excelentes. La calidad se mide con el resultado, no por la cantidad que se forma, ¿no?”*

El alto nivel de exigencia también se aplica para los profesores de la Unicamp, quienes tienen que someterse a evaluaciones de sus pares cada tres años. El sistema, que lleva el nombre de “Proyecto Calidad”, incluye castigos para los que no logren constatar su producción académica. Como explicó el exrector Fernando con cierto orgullo, *“si no muestra que enseñó, produjo o hizo extensión, [el profesor] puede tener su salario reducido a la mitad”*. Por otro lado, el sistema premia a los profesores cumplidos, al incrementar su sueldo en un 20% cada cinco años, más otro

17% si cumplen 20 años de servicio. Como resultado, los profesores y administradores de la Unicamp son de los mejores pagados en Brasil; algunos inclusive cobran “super-salarios” de hasta 60 mil reales mensuales (USD\$18,000), equivalente a tres veces el sueldo del gobernador de São Paulo, a pesar de una regla que prohíbe que los funcionarios estatales ganen más que el gobernador (*Folha de São Paulo*, 2015). Esa situación ha sido tema de fuerte debate en la Unicamp, debido a la crisis económica que enfrenta la institución, y el país entero, desde 2014.

7.3.3 *Ser de élite*

Otro elemento clave del campo es, sin duda, su carácter elitista. El término “élite” fue utilizado por casi todos los entrevistados para describir a la Unicamp y su comunidad, o en forma meramente descriptiva (por parte de los administradores y muchos profesores) o en tono de crítica (por gran parte de los estudiantes y algunos profesores). El término tiene connotaciones tanto políticas como económicas y raciales. Según el profesor “Rafael”, del área de las ciencias, “*si tú ves el perfil del estudiante de Unicamp, no es el perfil de nuestra sociedad. La Unicamp es mucho más blanca, la Unicamp es mucho más rica*”. El profesor “Leonardo”, de las ciencias sociales, concuerda:

La clientela—yo odio esa palabra—la clientela que la universidad atiende son alumnos de escuelas privadas, con ingresos familiares de más de 10 salarios mínimos, en promedio 75% a 80% blancos... indígenas casi inexistentes, negros muy pocos, pardos/mestizos deben ser un 10%.

Tal perfil socioeconómico también tiene implicaciones para el *habitus institucional* de la Unicamp, debido a que las acciones, creencias y gustos de los principales actores se constituyen, en gran medida, por su posición de clase y de raza (Bourdieu, 2008). “Thiago”, un ex líder estudiantil de ProfIS, quien se define como pardo, explicó la resistencia a las cuotas de la

siguiente manera:

*Tú estás inserto en una universidad que tiene una tradición muy grande y esa tradición, desafortunadamente... es de **una élite, una nata** que va en contra muchas veces de la inserción de los alumnos de las escuelas públicas en el medio académico, inclusive por parte de la administración. Por eso es difícil, por eso aquí no hay cuotas, y tampoco en la USP”.*

Para “Diego”, un estudiante de doctorado, el rechazo por parte de la administración a las cuotas en el posgrado es “*vergonzoso*” y revela mucho sobre el *habitus* conservador de la institución. Argumenta la necesidad de tener otros puntos de vista dentro de la academia, a través de incluir estudiantes y profesores de distintos sectores sociales y raciales.

*Históricamente, la universidad brasileña ha sido concebida como **un espacio de excelencia**, pero ¿hasta qué punto las cuotas comprometen eso? Yo creo que no, que la universidad es un **espacio de producción**, y que esas personas son capaces de producir conocimiento desde una serie de puntos que deben ser tomados en cuenta. Eso no representa **un riesgo** para la productividad de la universidad, más bien representa un riesgo para **un proyecto de universidad**, que me parece **bastante elitista**. (StuO Diego)*

El profesor “Felipe”, proponente del ProFIS, concuerda. “*Estoy muy preocupado por ese **lado elitista de la universidad**. Creo que es terrible el hecho de que tenemos excelentes estudiantes del nivel medio superior, excelentes en el sentido de tener un potencial enorme, y que no tengan oportunidad*”.

Algunos de los entrevistados también enfatizaron la contradicción entre el carácter público de la institución y su estructura y composición social elitista. La Unicamp es “*una universidad pública, que fue hecha para estudiantes de escuelas públicas, pero no están aquí*”, dijo “Luisa”, una estudiante del primer semestre de ProFIS. “*Más bien, tienes mucha gente rica que viene preparada, que hizo cursinho, y viene de las mejores escuelas privadas*”. Tal situación es particularmente injusta y regresiva, argumentó el profesor “Leonardo”, debido a que la

universidad se paga con los impuestos de todos, pero son los más ricos los que terminan asistiendo de forma gratuita.

*Cuando dicen, 'estamos seleccionando a los mejores para participar aquí', en realidad están diciendo que **los peores, los de abajo**, están financiando la formación de una élite. Eso es Brasil. Más que Brasil, eso es el Estado de São Paulo. Es un argumento cínico, un argumento canalla.*

El profesor "Vitor" agregó:

*El problema de la universidad pública en Brasil es que ella es una institución carísima, gratuita, y que solo sirve a aquellos que no necesitan de este tipo de auxilio. Quiere decir, solo entra la clase media-alta. Entonces, la universidad no necesita ir a la sociedad, [sino que] necesita **traer a la sociedad para dentro**. Si ella no puede aumentar, masificar el ingreso porque hay pocos lugares... por lo menos, la sociedad tiene que estar representada en el perfil de los estudiantes.*

Esa crítica, dijo, es particularmente relevante en el caso de la Unicamp, donde el perfil estudiantil es semejante al de las universidades privadas más caras, aun siendo una institución pública.

7.3.3.1 Las tribus académicas y la élite de la élite

A pesar del retrato previo, sería injusto ver a la Unicamp como una institución monolítica. En realidad, existen fuertes diferencias según la carrera y el turno académico, diferencias que obedecen en gran medida al nivel de competencia para entrar en cada programa. Mientras que 203 personas compitieron por cada lugar en medicina en 2014, la relación fue de 12 a 1 en las ciencias sociales. Y la competencia fue mucho más feroz en los programas de día que en los nocturnos; una excepción es la carrera de arquitectura, que solo se ofrece de noche y en donde la relación de candidato a lugar disponible fue de 115 a 1 (Comvest, 2015).

A su vez, cada área cuenta con sus propias *tribus académicas*, que se distinguen por los *habitus* dominantes de sus integrantes. Por ejemplo, mientras en las ciencias sociales, hubo

resistencia a aceptar estudiantes del ProFIS por considerarlo un programa poco incluyente, en la carrera de medicina las críticas giraban en torno a la supuesta falta de un proceso “meritocrático” de selección. El profesor “Vitor”, de las ciencias sociales, argumentó que existe una fuerte relación entre el grado de competencia y los valores dominantes en las carreras de élite. *“Algunas carreras aquí tienen un cierto orgullo de su racismo, de su exclusivismo, como es el caso de medicina. No entra nadie, ellos quieren saber que no entra nadie”*. Añadió que es de notarse que el ex rector Fernando, quien impulsó ProFIS, proviene del área de medicina.

Según la profesora “Fernanda”, también de las ciencias sociales, el carácter elitista de la carrera de medicina también se ve en la oposición por parte de la facultad de la Unicamp y de otras universidades a una nueva ley de servicio social de 2013. Ésta obligó a todos los estudiantes de medicina a trabajar dos años en el sector público para poder recibir su título (De Souza, 2013). *“La posición de los médicos brasileños, de forma institucional e individual, fue una posición tan obviamente de clase, tan elitista, del punto de vista de no reconocer que la medicina tiene una función social, tiene un lugar social, tiene una inmersión social”*. La profesora, quien es negra, argumentó la necesidad de abrir el acceso a medicina en pro de la sociedad en general. *“En el momento en que las carreras de medicina tuvieran la oportunidad de tener más gente que viene de otros lugares, determinados discursos no van a ser tan abstractos para ellos”*.

Contrasta la postura de las ciencias sociales, que fue la primer área en aprobar cuotas raciales para estudiantes de posgrado, a través del Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas (IFCH). El instituto tiene un centro que estudia la historia del racismo en Brasil, el cual organizó un evento en 2013 para conocer las experiencias de las cuotas en diferentes universidades del país. Varios profesores del instituto, junto con los estudiantes del Frente Pro-Cotas, después armaron una propuesta para tener cuotas en el IFCH. Pasaron meses haciendo cabildeo entre todas las carreras,

para después someter la propuesta a un voto en la congregación del instituto, que es el máximo órgano de decisión a nivel posgrado.

No obstante, tal posición es minoritaria en la universidad, que es más conocida por sus carreras científicas. A su vez, las correlaciones de fuerza favorecen a las carreras más “productivas” en términos científicos, como es el caso de medicina, área que es responsable por una parte significativa de los artículos publicados en revistas indexadas a nivel internacional. Es decir, las tribus académicas ejercen distintos niveles de poder dentro de la institución, según su lugar en la jerarquía institucional. El caso de medicina es muy claro, ya que funge como *una élite dentro de la élite*, una estructura desigual, que tiene implicaciones para los esfuerzos por democratizar el acceso a la universidad.

7.4 El factor político

El campo y *habitus* institucional no existen en un vacío, sino se conforman en un entorno más amplio, donde incide de forma particularmente relevante la política. Aquí se entiende política como “una actividad orientada en forma ideológica a la toma de decisiones de un grupo para alcanzar ciertos objetivos” (*definición.de*, 2016). Participan en ella tanto los políticos como los actores relevantes, dentro y fuera de la institución. Como universidad estatal (e institución del Estado, en su sentido más amplio), la Unicamp tiene fuertes interacciones con el gobierno estatal y federal. También, debe responder a demandas sociales, que se presentan a través de los partidos políticos y de las protestas, como es el ejemplo de las manifestaciones a favor de las cuotas raciales en las tres universidades estatales. Sin embargo, las respuestas que se dan, a través de la implementación de políticas públicas y universitarias, reflejan las correlaciones de poder particulares dentro y fuera de la universidad.

Como ya se ha mencionado, las políticas de acción afirmativa adoptadas por la Unicamp respondieron al contexto político en ese momento. El profesor “Paulo”, quien participó en la creación del PAAIS en 2005, contó que el rector en turno llamó a una reunión para discutir cómo la universidad deba a responder ante las distintas propuestas de cuotas en el congreso estatal. *“Nos dijo, ‘mira, tenemos este proyecto y tenemos que dar una respuesta sobre cuál es la posición de la universidad sobre esto... si estamos a favor, si estamos en contra, o si somos indiferentes’”*. El resultado fue la propuesta del PAAIS, como política alternativa a los sistemas de cuotas.

Después de la resolución del Tribunal Supremo de Justicia en 2012 sobre la constitucionalidad de las cuotas raciales, la universidad tuvo que posicionarse nuevamente sobre el tema. Explicó el profesor “Vitor”:

*Cambiaron mucho las **relaciones de fuerza**, porque este argumento que se utilizaba para evitar cualquier discusión, fue derrumbado de forma avasalladora por el Supremo con voto unánime. Entonces eso colocó a las universidades paulistas sobre **una presión grande** para que adoptaran **políticas más firmes** de acción afirmativa.*

Esa presión vino directamente del gobernador Alckmin, del centro-derechista Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB) hacia la Unicamp. Según el profesor “Paulo”, *“inmediatamente, el gobernador del estado llamó y dijo que teníamos que resolver eso: o adoptamos cuotas o vemos cómo llegar al 50% de estudiantes de escuelas públicas”*. Agregó que el gobernador también enfrentó presión política local, por la victoria de Fernando Haddad, ex Ministro de Educación del gobierno de Rousseff y miembro del PT, por encima del candidato del PSDB para el puesto de alcalde de la ciudad de São Paulo. Según el profesor, Haddad había utilizado las cuotas y la expansión de la educación superior como “gran tema” en su campaña, y el gobernador sintió la presión de hacer lo mismo.

No obstante, para principios de 2013, la correlación de fuerzas había cambiado, con los escándalos de corrupción, que involucraban a altos miembros del PT. Por ello, el gobernador

marcó distancia con su rechazo a los programas de cuotas y su propuesta alternativa del PIMESP. *“El PT está en una defensiva total, y con ello, creo que el discurso de inclusión social ahora, el último bastión de ella... va a perder”* (Admin. Paulo).

7.4.1 Política y políticas universitarias

La relación de la Unicamp con el gobierno del estado también tiene sus propias complejidades. Por un lado, la universidad está garantizada con una amplia autonomía por ley, pero por otro, mantiene cierta dependencia del gobernador. Explicó el profesor “Leonardo”:

No se puede olvidar que los rectores son escogidos por el gobernador. Son cargos políticos, cargos de indicación. Si el gobernador del estado, si la Secretaría de Educación, Secretaría de Ciencia o Tecnología del Estado de São Paulo tiene la política de la no adopción de cuotas étnico-raciales como acciones afirmativas, no es la historia del estado de São Paulo que los rectores vayan en contra del gobierno del estado.

De igual forma, argumentó, la decisión de la universidad de rechazar las cuotas es en sí *“una opción política de universidad”*, en la medida en que refleja una toma de posición distinta frente a la política nacional.

La política universitaria también se expresa a través de la postura de actores políticos dentro de la universidad. Ésos incluyen a los partidos políticos, los sindicatos, y los grupos de activistas, entre otros. Algunos críticos del actual rector de la Unicamp lo acusaron de estar demasiado cercano a los intereses de ciertos partidos políticos, y de ceder demasiado poder al Sindicato de Trabajadores de la Unicamp, el cual ha orquestado varias huelgas durante su rectoría. Según el profesor “Stefano”, quien formó parte de la anterior administración universitaria, *“es una cuestión de postura. El profesor Fernando no tenía dudas en poner faltas al que hiciera huelga, y no vino a trabajar. Este rector no... Entonces, tienen otra postura*

completamente diferente con relación a varias cosas de la universidad". Entre esas diferencias fue la decisión del rector de duplicar el puntaje del bono en el proceso de admisión para egresados de escuelas públicas y negros autodeclarados, medida que fue aprobada por el Consejo Universitario.

Su administración no ha sido tan favorable; sin embargo, en su trato hacia el ProFIS. A pesar de que la idea inicial era expandir el programa para incluir a estudiantes fuera de la ciudad de Campinas, eso no ha sucedido, debido a los problemas económicos de la universidad, y también al rechazo de un alto miembro del gabinete del rector, según varios de los entrevistados (ese funcionario no accedió a una entrevista para este trabajo de tesis). Para el profesor "Stefano", el desinterés hacia el ProFIS de la actual administración obedece a rivalidades internas, debido a que fue un proyecto de la anterior administración. Dijo que la gente veía a al grupo del ex rector como *"excesivamente académico... el grupo de los papers"*, mientras que el actual está más interesado en la política y en ganar votos. Para ilustrar su punto, el profesor "Stefano" enseñó un folleto que distribuyó la actual rectoría para anunciar sus logros, donde se enfatizaba en cuestiones laborales.

*No dice nada sobre nuevos proyectos para la universidad. ¿Cómo podemos hacer para que la universidad mejore la calidad? No hay nada acá relacionado con la calidad académica, con la excelencia, que es lo que [para] nuestro grupo tiene más interés, hacer que la Unicamp sea un **centro de excelencia**, que se mantenga, ¿no?*

A su vez, criticó la intromisión de la política dentro de la universidad. *"Hay grupos de partidos que también están aquí dentro. Hay grupos con intereses diferentes. Pero seguramente es todo lo contrario de lo que nosotros pensamos, o sea, primero la universidad y tal. Entonces, es claro que había **muchos intereses por detrás**".* Es decir, hay una relación directa entre la *política universitaria* y las *políticas universitarias*, cada una de las cuales es determinada por la correlación de fuerzas entre distintos sectores de la universidad.

“Matheus”, un estudiante de ProFIS que milita en el Frente Pro-Cotas, comparó el ambiente competitivo de la Unicamp al de Wall Street.

*La diferencia es que no es el poder económico, en la mayoría de las veces, sino es el **poder académico y político**. La mayoría de los profesores aquí que son directores, el mismo rector, no están en ese cargo porque son académicos, están allí porque son **profesores políticos**. Son personas que tienen mucho poder. **La Unicamp es un ambiente de poder**.*

Las correlaciones de poder también se pueden percibir en la jerarquía institucional, entre la rectoría y los institutos, y dentro de éstos últimos. Debido a la importancia de la investigación en la Unicamp, los institutos ostentan mucha autonomía de la rectoría. Para asuntos internos, son las *congregaciones* que toman las decisiones, no la rectoría—situación que explotó el movimiento a favor de las cuotas en el IFCH. Dentro del instituto; sin embargo, los distintos departamentos deben someterse a las decisiones de la congregación (el consejo de mayor nivel en cada instituto). En el caso del IFCH, aunque el área de demografía estaba en contra de las cuotas, no se “rebeló”, debido a la jerarquía institucional. Explicó el profesor “Vitor”: “*¿Sabe algo de civilización?: O concuerdas o te quedas quieto, pero no ostentas tu barbarie. Entonces ellos no fueron en contra de esto*”.

La aprobación de las cuotas en el IFCH también refleja el movimiento nacional a favor de las medidas a partir de la aprobación de la Ley de Cuotas en 2012, la que llevó a la adopción de cuotas a nivel posgrado en varias universidades públicas. Explicó el profesor “Arthur”, del área de las ciencias:

*La Unicamp debe tener [cuotas] porque es la ley. La gente puede protestar, pero va a **tener que ceder**. Es **cuestión de tiempo**. Esta historia de ‘yo no’, puedes hacer eso por un año, un año y medio. Hoy [la Unicamp] ya tiene cuotas, y no es suficiente. No hay **manera de resistir**, creo que eso no viene al caso, no es una cuestión de resistencia.*

7.4.2 La política como negociación

Otro elemento de la política es el proceso de negociación. El profesor “Stefano” platicó sobre el proceso de cabildeo que él y otros profesores realizaron antes de la aprobación del programa ProFIS en el Consejo Universitario en 2010. Primero crearon una comisión, que dividía labores de convencimiento a la comunidad en general. “*Creo que gran parte del suceso del programa fue hacerlo con tranquilidad y poco a poco ir poniendo gente en el proceso, participando*”. Al principio, dijo, la propuesta generó un fuerte debate en la universidad, debido a que representaba un cambio de cultura institucional.

Pedimos cosas muy concretas, y con eso, fue como una bomba en la universidad y empezaron a discutir. Yo agendé y fui a tooodas las unidades a discutir, a todos los lugares. Se organizaron debates públicos, se hizo debate en la Adunicamp [el sindicato de profesores], se hizo debates con los estudiantes. Se hicieron discusiones en las unidades con profesores, dentro de las comisiones de pregrado, en las congregaciones. Donde me llamaban, yo iba a hablar y discutir sobre el programa.
(Admin. Stefano)

Como resultado del trabajo de cabildeo, el proyecto fue aprobado de forma casi unánime, a pesar de las renuencias de parte de la comunidad.

Por su parte, los pupilos del ProFIS también han tenido que negociar con la administración para mejorar sus condiciones como estudiantes. Entre los cambios fueron: el derecho a la beca para todos los alumnos, la asignación de un espacio para el comité académico de ProFIS, y—de especial importancia—el aumento en el número de lugares en las distintas carreras (en particular, en medicina) para egresados del programa. “Thiago”, el ex líder estudiantil del ProFIS, explicó el proceso, a menudo frustrante, de presionar la coordinación del programa por un espacio estudiantil propio.

*Intentamos que los alumnos del programa tuvieran alguna infraestructura. Desde antes, la gente luchó con la rectoría para conseguir una sede para el centro académico. Fue muy difícil. Estuvimos casi un año **batiendo los pies** para conseguir una sede, **corriendo atrás** para hablar con ellos... y ellos no nos atendieron. Entonces, cuando nos pusimos en contacto con el rector, que resolvió el asunto en*

una semana, ellos se enojaron con nosotros, porque dijeron que no podíamos hacer eso. Solo que fue la única manera.

Finalmente, fue la decisión de romper con la cultura institucional, de ser pacientes y dóciles, lo que rindió frutos.

Para el profesor “Vitor”, tal estrategia de presión frontal es la única viable para cambiar las estructuras de poder dentro de la universidad. Dio el ejemplo de la batalla por las cuotas a nivel posgrado.

*En mi opinión, hay que **ir a la confrontación**. Si ellos quisieron interferir aquí y prohibir que tuviéramos cuotas, ellos tendrían la responsabilidad política de hacerlo. Y no sería cosa menor. Porque el IFCH es... es el instituto mejor evaluado de toda la Unicamp... por CAPES. Entonces es un instituto grande e influyente políticamente, quiere decir, si ellos dijeron interferir aquí, tendrían que cargar con **el costo político** de su interferencia.*

Finalmente, la rectoría no rechazó la medida, lo que señala el cambio en las correlaciones de poder en la institución a favor de una mayor inclusión—aun cuando esta política va en contra del ethos meritocrático de la Unicamp.

7.5 Inclusión y pertinencia

El debate sobre las políticas de acción afirmativa demuestra el choque entre dos visiones del papel de la Unicamp. Para los proponentes de las cuotas, las políticas de inclusión se basan en otro ideal de universidad, que existe para el beneficio de todos los ciudadanos, no para unos pocos. Explicó el profesor “Leonardo”:

*Las acciones afirmativas son una forma de hacer una reparación histórica, de hacer una acción nacional, es una forma de modificar ese cuadro que ya he hablado, de anonimato e invisibilidad dentro de la universidad. Es una forma de fortalecer **el papel público** de la universidad, de hacer una acción amplia, no a favor de los mejores, sino para todos. Es un **principio republicano del papel de la educación**. No es que seleccionas a los mejores, sino que a todos.*

Para el profesor “Vitor”, ese papel público implica que la universidad se preocupa por los grandes problemas de la sociedad, no en realizar investigación a servicio de la industria privada.

*¿Por qué la universidad dedica tanta investigación a la petroquímica en vez de formas alternativas de energía?... ¿Por qué realiza tantos pactos con empresas en vez de hacer iniciativas más firmes en el área de salud pública, de ingeniería ambiental, etc.? ... Todas estas prioridades tienen que ver con el perfil de los estudiantes y de los profesores de la universidad. Entonces este perfil, tiene que ser cuestionado, negociado... La cuestión no es si tienes una institución que produce conocimiento de punta, de élite, sino que la cuestión es **¿cuál es el sentido social del conocimiento que se produce aquí?** Quiere decir, la universidad no existe en otro planeta, ella existe en este planeta. Las prioridades de ella tienen que ser colocadas a favor de las acciones afirmativas.*

Bajo esta lógica, no es suficiente abrir el acceso a la universidad, sino que hay que establecer las condiciones para permitir una inclusión plena de los grupos desfavorecidos. Eso implica que existe el apoyo institucional, a través de la creación de becas y otros apoyos para los estudiantes. Como explicó el estudiante “Matheus” de ProFIS: *“A veces la gente de izquierda piensa que solo por colocar al alumno aquí va a conseguir que se de bien. No es así. Tenemos el ejemplo de ProFIS. También piensan que solo hay que estudiar y vas a pasar el vestibular. Tampoco es así, porque no se tiene la **estructura necesaria**”*.

La inclusión también implica la integración plena en todos los aspectos de la vida universitaria y el sentido de pertinencia. “Thiago”, un estudiante de la primera generación de ProFIS, describió su expectativa de asistir a una universidad pública: *“aquí tienen las atléticas, tienen bandas, sabes? ... Yo no sólo quería entrar a la universidad para estudiar... yo quería tener esta vivencia”*. No obstante, dijo, para muchos estudiantes de ProFIS, ese sueño era difícil de realizar, debido al aislamiento social y estructural del programa. Por ello, afirmó, una mayoría de los estudiantes *“no conseguían integrarse con las otras carreras”*.

No obstante, la estructura de ProFIS sí promueve el sentido de pertinencia entre sus miembros dentro del programa, debido a la cantidad de horas que pasan juntos y las similitudes de sus experiencias previas (en una mayoría de casos). A diferencia de los alumnos que entran a través del PAAIS, dentro del ProFIS existe una *masa crítica* de egresados de escuelas públicas, con historias de vida parecidas. Explicó “Giovanna”, una estudiante de primera generación del programa: *“Yo sentí una identificación inmediata en cuanto a la gente que hizo el curso. Teníamos los mismos problemas, la misma rutina de tomar el autobús, vivíamos en lugares parecidos. Pasamos por esa experiencia de ProFIS juntos, entonces compartimos bastantes cosas”*. Una de sus amigas, “Ana Clara”, agregó que existía un “fuerte compañerismo” entre los estudiantes del ProFIS, donde se ayudaron entre sí. “Fue una forma de intentar mejorar, de superar esto”.

Para “Giovanna”; sin embargo, esa experiencia de pertenencia contrasta con su actual situación como estudiante de licenciatura en la Unicamp. *“Ahora, en relación a mis compañeros, tengo dificultad en identificarme, porque generalmente son de otra clase social, no tienen las mismas experiencias, vienen de una escuela diferente, que es una escuela particular”*. Tales dificultades forman parte de lo que llamaré los *factores de la exclusión*, que es el conjunto de barreras que enfrentan los miembros de grupos desfavorecidos, tanto por su condición socioeconómica o de raza. Estos factores forman parte de las estructuras de poder y de dominación, que en conjunto contribuyen a la reproducción de la desigualdad en todos los niveles.

7.6 Los factores de la exclusión

Si la *inclusión* tiene que ver con la inserción y la pertenencia hacia un grupo o entorno específico, la *exclusión* implica el acto de “quedar fuera” o de no poder disfrutar de los mismos derechos y beneficios que los demás miembros de la sociedad. Este proceso de exclusión toma

muchas formas, tanto materiales como actitudinales. En el primer grupo están las condiciones de vida adversas, que inciden en el éxito escolar de los estudiantes.

7.6.1 Los problemas económicos

El primero de éstos, son los *problemas económicos*, que fue un factor mencionado por casi todos los estudiantes del ProFIS y muchos de los demás entrevistados. Inclusive, algunos estudiantes contaron que habían sido aceptados en otras universidades públicas a través del vestibular, pero que no podían pagar su manutención. “Marcos”, un estudiante de física negro, es uno de ellos.

Por eso, es muy importante que la Unicamp tenga acciones afirmativas para que los alumnos permanezcan en las universidades, y no solo para que entren a la universidad. Es por eso que las becas de ayuda social son de fundamental importancia para la manutención de los estudiantes de bajos ingresos y los negros que vienen de condiciones más precarias. (StuO Marcos).

En el caso de ProFIS, el programa da becas de hasta 532 reales para los estudiantes (USD\$160) al mes, lo que representa una ayuda, pero que no siempre es suficiente para que los alumnos logren mantenerse dentro de la universidad.

Los problemas económicos también influyen en la percepción de los estudiantes del nivel previo sobre la posibilidad de asistir a la universidad. Según explicó “Flavio”, uno de los encargados del sistema de educación media superior de Campinas: *“Muchas veces, la cuestión económica se sobrepone a la cuestión del futuro, a la **perspectiva a futuro**. Si la familia no ayuda al alumno, él no va a poder”* (Admin. Flávio).

A su vez, tales cadencias económicas tienen implicaciones para los estudiantes que sí llegan a la universidad a través del ProFIS. Según el profesor “Arthur”, de química.

*Esas personas que viven muy mal, muy lejos, ellos **no tienen nada**. No tienen dinero, no tienen estructura, tienen una vida complicada, y los niños son conscientes de eso. Nuestra periferia sufre de esta falta de estructura. Los niños aquí son los mejores,*

son niños muy buenos, pero nunca tuvieron oportunidades. Ellos tienen hasta dificultades en el raciocinio lógico.

Tal perspectiva de los estudiantes pobres como carentes en todos los sentidos es muy común entre los profesores y administradores de la Unicamp. No obstante, como veremos más adelante en este capítulo, la universidad hace poco para ayudar a los alumnos a superar esas carencias. Es decir, aunque los estudiantes que entran a través del ProFIS son vistos como víctimas de un sistema desigual, los profesores son renuentes o incapaces de adaptar sus métodos de enseñanza para las necesidades de los estudiantes del programa, por miedo a “bajar la calidad” de la institución. Tal contradicción es otra muestra del conflicto entre los discursos del mérito y de inclusión en la Unicamp.

7.6.2 La “autoexclusión”

La cuestión económica es el principal factor detrás del fenómeno de la “autoexclusión”, término que utilizan muchos administradores y profesores para explicar el hecho de que más egresados de las escuelas públicas no aplican a la universidad. Según el profesor “Paulo”, quien participó en la creación del PAAIS, las políticas de acción afirmativa de la universidad buscan combatir ese fenómeno a través de *“ir a la escuela y traer al cuate para adentro de la Unicamp, porque él no pasaría por el vestibular o ni intentaría”*. Subyace a esta perspectiva la creencia de que los alumnos tienen control sobre su futuro—una percepción que es muy propia del *habitus* de las clases más adineradas, donde el esfuerzo y la disciplina suelen ser premiados. En un contexto de alta precariedad económica; sin embargo, el futuro es siempre incierto, y los sueños muchas veces terminan frustrados.

Cabe señalar que la barrera para entrar a la universidad no es solamente económica, sino que es condicionada por el horizonte de lo posible. *“A veces, las personas no tienen esta perspectiva de estudiar en la Unicamp. Ellos creen que es muy difícil. Existe una **barrera psicológica**, ¿entiende? De pensar que no van a poder hacer frente”* (Admin. Flávio). El fenómeno de la “autoexclusión” también tiene que ver con una mala información acerca de la Unicamp; muchos estudiantes inclusive piensan que es una universidad privada, además de altamente exigente. “Marcos”, quien es negro, atribuye la baja presencia de estudiantes negros en las carreras de las ciencias exactas a la percepción de que no son carreras “para ellos”.

Los negros de la periferia no están informados sobre la posibilidad de estudiar en la Unicamp... aunque ellos quieren estudiar física, ellos prefieren intentar con otra especialidad de una universidad particular cerca de ellos, porque piensan que es privada y van a gastar mucho dinero (StuO Marcos).

Ciertamente, las expectativas sobre lo posible tienen que ver con los modelos presentes para los alumnos de la periferia. A la medida de que más estudiantes de estas escuelas vayan a la Unicamp, la universidad se inserta como una posibilidad real y no como una realidad que pertenece a otro sector social y racial.

7.6.3 Las “deficiencias” académicas

Otra barrera que fue mencionada por casi todos los entrevistados fue el bajísimo nivel académico del sistema de educación pública en Brasil—con la excepción del nivel universitario. Como ya hemos señalado, resulta impactante el hecho de que, hasta muy recientemente, la educación básica privada era casi un prerrequisito para asistir a la universidad pública. Aunque esa situación está cambiando con las políticas de cuotas, las medidas no han sido acompañados de mejoras significativas en la calidad de la educación previa a la universidad.

“Matheus”, un estudiante de ProFIS, argumentó que más que una educación, lo que se da en las escuelas públicas es la *“simulación de la educación”*.

*En la escuela pública, son pocos que aprenden a estudiar. Los que aprenden son los que tienen padres que los motivan o porque vienen de otro lugar, pero es difícil tener motivación en la escuela para estudiar. Solo importa que pases el año, que llenes la estadística como un “no analfabeto”. Pero la mayoría de los que salen de la educación pública son **semi-analfabetos**, no saben interpretar un texto, producir un texto. Por eso, lo que más se reprueba en ProFIS es la producción de textos académicos... aunque tienes 11 años de formación pública, no consigues aprender eso.*

Para el profesor “Pedro”, de física, el problema es aún más grave en las ciencias exactas, debido a que en muchas escuelas públicas casi no hay profesores para esas áreas, y los pocos que hay faltan mucho.

*La educación brasileña es **una masacre**, por lo cual le quitas a 80% de las personas cualquier posibilidad de hacer esto, de hacer física... ¿Cómo quieres que el país funcione si no creas ninguna condición cognitiva para que una persona pueda entrar al mundo?*

Para algunos observadores, el problema tiene que ver con los malos sueldos de los profesores. Para otros, es el resultado de un entorno social cada vez más violento. Relató “Flavio”, el administrador del MEC de Campinas. *“Tenemos un alumnado difícil hoy en día. Ayer, recibí a un profesor de Francisco de Asís, que un niño lo había amenazado, un drogado. Él llegó aquí llorando porque el niño lo amenazó, ponchó sus llantas. Tenemos algo de eso, en la periferia”*. Ante ese contexto, insistió el administrador, *“el maestro no tiene otra opción más que ignorar al estudiante”*. Tal argumento culpa al estudiante por su condición de vida adversa, sin reconocer el papel del estado en fomentar la desigualdad.

7.6.4 El capital cultural

Otro factor que contribuye a la exclusión es el nivel de *capital cultural* de los estudiantes. Como sugiere el término, este factor va asociado no solo al nivel económico de los estudiantes,

sino que también al de preparación académica de los papás y al entorno social donde se desarrollan. “Ana”, una egresada del ProFIS que actualmente estudia medicina, habló de las diferencias que siente con sus compañeros de curso.

Tiene que ver con el hecho de que las personas tienen muchas cosas. Yo sé que no voy a poder ir a toda hora al shopping o salir para comprar, y todo el mundo tiene el celular de última generación... Se percibe [la diferencia] cuando la gente habla. Vi esta diferencia en Facebook, porque todo el mundo tiene fotos de viajes por Chile, Europa, de cuando hizo intercambio.

“Matheus”, un estudiante del primer semestre de ProFIS, también habló del shock cultural. “Ellos ya fueron para Europa, para Disney, entonces traen un poco de la cultura de allá para acá. Y como mi realidad es muy distinta de eso, se siente esa diferencia. Yo salí del Estado de São Paulo una vez, fue para visitar a mi padre en Paraná, en las vacaciones. Solo eso.”

Para “Marcos”, el estudiante negro de física, mucha gente confunde el nivel de capital cultural con la inteligencia—una asociación que también tiene tintes raciales. Describió la actitud de superioridad de algunos de sus compañeros blancos: “*La inteligencia media de ellos es la inteligencia alta de un negro, porque ellos están viajando y tú siempre vas a ser un ignorante para ellos*”.

Para la profesora “Fernanda”, tales diferencias impactan en el sentido de pertinencia de los estudiantes. La profesora, quien es negra e hija de padres de clase trabajadora, habló de la diferencia entre su infancia y el de su hijo. “*Mi hijo nació en una casa con libros, con referencias culturales. Él circula por la Unicamp con mucha naturalidad, porque esto no es un espacio extraño para él, aunque es un espacio con poquísimos negros*”.

El nivel de capital cultural también influye en el proceso de admisión al posgrado, ya que, según el profesor “Vitor”, éste está diseñado para estudiantes de cierto entorno social.

“Si pones como requisito la prueba de una lengua extranjera, así eliminas a prácticamente todos los candidatos de origen más humilde, negros... Si pones mucho peso en la prueba escrita de conocimientos, que tienes que escribir en una hora, también tienen más dificultad en ser aprobados”.

Sin embargo, dijo, si enfatizas el proyecto de investigación y la entrevista, *“estos alumnos tienden a crecer, porque tienen más chance de hacer las cosas de forma tranquila, y en general, salen muy bien”*. Es decir, al determinar las condiciones de admisión, la universidad decide en qué medida valorar el capital cultural de los estudiantes, y de tal forma, fomentar o combatir la reproducción de la desigualdad.

7.6.5 Discriminación y prejuicio

Hay otro conjunto de factores que contribuyen a la exclusión, que se manifiestan a través de las actitudes y prácticas cotidianas de las personas. Éstas incluyen la discriminación, los prejuicios, y las formas de segregación, tanto de tipo social como racial. Tales conceptos permean los discursos de los estudiantes de ProFIS, quienes hablan de la experiencia de ser “el otro” en un entorno institucional altamente elitizado y homogéneo.

Cabe señalar que el ProFIS ocupa un lugar excepcional (y, según muchos críticos, inferior) en la jerarquía institucional. Sus integrantes vienen de entornos sociales más adversos, cursan materias de nivel preuniversitario, y cargan con los prejuicios sobre su capacidad académica, debido a que no entraron a través del examen de admisión. Como resultado, muchos dijeron sentir discriminación por parte de algunos estudiantes y profesores, quienes cuestionan su derecho de estar en la universidad.

Varios estudiantes dieron el ejemplo del primer partido de fútbol entre los estudiantes de ProFIS y los de medicina, en que los últimos gritaron *“ellos son de ProFIS. ¡P de ProFIS, es P de pobre!”* (StuP Giovanna). Por su parte, “Thiago”, el ex líder estudiantil de ProFIS, dijo que

encontró grafiti en las mesas de la cafetería de la Facultad de Ingeniería burlándose del ProFIS. *“Desafortunadamente, la gente tiene cierto prejuicio acerca del ProFIS... Ellos hicieron una comparación. Dijeron que ingeniería es más que Cotuca, y Cotuca es más que ProFIS, hablando de que ProFIS está por debajo de todo.”*

Para contrarrestar esos estereotipos, él y los otros líderes del programa organizaron eventos sociales, para compartir información sobre ProFIS. *“Aquí hay un **resistencia muy grande** a las cuotas, entonces ProFIS también tenía mucha resistencia. Así que la primera cosa que hicimos fue intentar que ProFIS fuera visible como **una cosa buena**”*. Entre sus estrategias estuvo mandar hacer playeras con un dibujo de un camaleón como símbolo del programa, resaltando la capacidad de adaptación de los alumnos.

Algunos estudiantes también hablaron del trato discriminatorio de algunos profesores.

Relató “Giovanna”, cuya madre trabaja de empleada doméstica y su padre es albañil:

*Algunos profesores de la universidad piensan que todos son de clase media, ya entraron a la universidad hablando inglés. Entonces, cuando ellos pasan el texto, preguntan, “No tienen problema, ¿verdad?”. Al principio, también me extrañó tener que gastar tanto en fotocopias... Ellos hasta usaban eso en sus discursos: ‘Uds. que son de clase media’... Creo que es el peor problema que viví, la **diferencia de clase**. (StuP Giovanna)*

Tales discursos son una forma de *violencia simbólica*, ya que invisibilizan, o invalidan, la realidad social de los estudiantes.

La discriminación también se ve en las prioridades institucionales. Por ejemplo, en el proceso de diseño de ProFIS, se decidió utilizar profesores e instalaciones existentes, para poder reducir al mínimo los recursos que se destinaban al programa (Prof. Stefano). Tal enfoque también se reflejó en la decisión de recortar las becas para los estudiantes del tercer año, a la vez que la institución paga “super-salarios” a sus profesores de mayor nivel.

Es un hecho que existe una crisis presupuestal en las tres universidades paulistas. Pero ¿por qué existe esta crisis? ¿Porque se está dando mucho dinero para educación, porque se está invirtiendo mucho en becas, en [programas de] permanencia?, o porque se está colocando dinero en el bolsillo de los grandes hombres que trabajan aquí en la universidad y dando dinero para grandes empresas que tienen lugar aquí en la universidad pública. (StuP Aline)

A su vez, muchos estudiantes criticaron el hecho de que los alumnos de ProFIS, quienes viajan hasta cuatro horas al día desde sus casas, no tienen la opción de vivir en los dormitorios subsidiados por la universidad. Éstos, conocidos como la Moradía, están reservados para alumnos que vienen de fuera de Campinas. Aún así, dijo “Ana Clara”, una egresada del ProFIS, “muchas personas piensan ‘ah, 120 lugares extra, es dinero que no está siendo bien utilizado’”.

La resistencia hacia el programa por parte de muchos sectores de la universidad aumenta la sensación de aislamiento de los alumnos del ProFIS. “Es muy difícil para un alumno hacer amigos de alguien de otro curso. Solo si conoces a alguien antes de venir a la universidad, entonces tienes un nexo, pero normalmente está muy segregado” (StuP Matheus). Esa segregación también obedece a las diferencias sociales y estilos de vida. Gran parte de la vida social de la universidad gira en torno a las fiestas en el campus o en el barrio aledaño de Barão Geraldo. Sin embargo, los estudiantes de ProFIS no tienen la opción de vivir en esa zona, donde las rentas rebasan los 800 reales (USD\$275) al mes. Como resultado, como es la experiencia de muchos estudiantes de menores recursos en las universidades de élite, habitan un espacio liminal en la universidad: pertenecen pero no pertenecen.

7.7 Raza y racismo

Mientras la desigualdad social es un tema aceptado en la Unicamp, no ocurre lo mismo con la cuestión racial. De hecho, hay pocos conceptos más polémicos que la raza y el racismo en el

contexto brasileño. Mientras algunos administradores y profesores niegan que haya racismo en la Unicamp, para otros, la universidad no está exenta a la realidad brasileña, donde el “racismo cordial” es un constante en las relaciones entre blancos y negros. Lo que sí distingue a la Unicamp es la bajísima presencia de negros dentro de la universidad—hecho que va relacionado con el discurso dominante de la meritocracia como principio rector de la institución.

El exrector Fernando aceptó que *“tenemos pocos negros como alumnos y poquísimos como docentes”* y agregó, *“claramente necesitamos más diversidad. Probablemente Harvard tiene más alumnos negros que aquí”*. No obstante, argumentó que *“probablemente, las cuotas no resolverían el problema”*. Más que el racismo, él atribuye la baja presencia de negros en la universidad a *“razones complejas”* que tienen que ver con la historia del país. Apuntó que la Unicamp sí tiene muchos estudiantes negros de países africanos, quienes *“son alumnos normales, que conviven con todos”*.

Para los proponentes de las cuotas, tales argumentos minimizan la magnitud del problema del racismo en la Unicamp. Fue hasta 2002 que se empezó a contabilizar los alumnos por raza o color, según el profesor “Paulo”. Y fue hasta más recientemente que se hizo un recuento de los profesores según su propia declaración racial. Los datos revelaron que menos de 15% de los estudiantes y menos de 2% de los profesores de la universidad se consideran pardos o *pretos*.

Esa situación tiene sus razones históricas. Según explicó “Nathalia”, una administradora negra que milita en el Frente Pro-Cotas, Campinas fue la última ciudad de Brasil en abolir la esclavitud, decisión que se tomó hasta un año después de la abolición legal en 1889. Como tal, insistió, *“es la ciudad más racista del país. Barão Geraldo fue una hacienda de café con esclavos. Es una ciudad que tiene en su historia el exterminio de negros... En ningún momento estaba en*

contra de eso". La activista argumentó que tal historia explica en parte la renuencia por parte de la administración universitaria a adoptar cuotas raciales.

Los proponentes de las cuotas argumentan que son necesarias para crear una *masa crítica* de alumnos y profesores negros y evitar el *"tokenismo"*, en donde hay pocos representantes de los grupos marginados. Solo así se puede combatir lo que el profesor "Vitor" llamó *"el racismo estructural"* de la universidad, que se manifiesta a través de los prejuicios y estereotipos hacia los pocos estudiantes y profesores negros. Marcos, un estudiante negro de física, dijo experimentar racismo *"todo el tiempo"*. Explicó que estas actitudes se manifiestan a través de los estereotipos sobre las capacidades y gustos de los afrobrasileños. *"Cuando un alumno negro, por ejemplo, está en la carrera de enfermería o de farmacia, dicen que es porque él no pudo estudiar medicina"*. También, platicó de la reacción incrédula de sus compañeros cuando se enteran de que él habla alemán y toca violín. *"En la Unicamp, el racismo sucede de forma velada, como en todo Brasil. Por ejemplo, yo estaba en una fiesta de etiqueta negra, y una chava me presentó a un matrimonio, diciendo, 'ellos quieren saber por qué el negrito sabe alemán'"*. No obstante, dijo, la gente no se sorprende cuando dices que danzas *fórró*, un baile brasileño que tiene sus raíces en las culturas africanas.

El profesor "Pedro", de física, lamentó la ausencia de diversidad racial en algunas carreras, la cual atribuyó al racismo. *"No hay ningún preto que quiere hacer física, el curso de medicina no ha tenido pretos desde hace años. El problema de raza en Brasil es muy complicado, porque todo el país tiene prejuicios"*. No obstante, argumentó que es más difícil combatir el racismo cuando existe el *mito de la democracia racial* y de la supuesta armonía entre las razas. *"No hubo una guerra social como en Estados Unidos, aquí hubo mucho mestizaje, así que la cosa es menos clara"*.

Aún así, los pocos negros en la universidad se sienten “*en evidencia*”. El profesor “Leonardo” relató que cuando él estudiaba la licenciatura en la Unicamp hace unos 15 años, había cuatro o cinco negros entre unos 120 estudiantes. En la maestría, había tres entre 15, y en el doctorado, era el único, de un total de 10. A su vez, dijo que la mayoría de estudiantes negros eran extranjeros, de África y Latinoamérica, debido a convenios firmados entre el gobierno brasileño y algunos países del sur. Por ello, “*no era raro estar andando por la Unicamp y ser confundido por un extranjero negro. Percebe **la locura** que se da. Sería más fácil encontrar un extranjero negro aquí que un negro brasileño, o un negro paulista*”.

7.7.1 La carga del negro

Él y otros profesores negros de la Unicamp también hablaron sobre la dificultad—y responsabilidad—que implica pertenecer a una minoría racial. Por un lado, sienten la necesidad de servir como modelo para los pocos estudiantes negros, pero por otro, rechazan el hecho de que su identidad esté basada en su raza, y no en su capacidad como académico. Explicó la profesora “Fernanda”:

*Yo me acuerdo cuando era niña, mi abuela repetía una frase... Ella decía: ‘Somos negros. Si **somos correctos**, vamos a estar **en evidencia**, si no somos correctos, vamos a estar aún más en evidencia’... Así es la experiencia de los profesores negros de la Unicamp... Siempre estás en una **posición muy incómoda**, siempre estás siendo evaluado.*

Ella y el profesor “Leonardo” relataron que son llamados para representar a los negros en cada debate sobre las cuotas, sobre la esclavitud, o cualquier tema “de negros”. Ambos tienen que enfrentar preguntas constantes sobre cómo llegaron a ser profesores, como si fuera algo inimaginable que un negro pudiera tener éxito en la academia.

*Generalmente los estudiantes piden en los debates dos cosas siempre, independientemente del tema específico del debate: “Hablan sobre su historia, cuentan sobre su familia, cuentan como Ud. pudo hacerlo. Y nosotros brincamos, porque los dos somos tímidos... Esa es **la historia de Brasil**. No es común tener profesores negros en la educación superior brasileña, y menos en la llamada **educación de élite**.” (Prof. Fernanda).*

Para el profesor “Leonardo”, el hecho de que los académicos negros son minoría, también tiene implicaciones para su libertad de cátedra.

*Entras en una especie de **gueto de investigación**, entonces el estudiante negro en la universidad solo puede estudiar temas relacionados con la **temática negra**, la temática racial. El profesor negro va a estudiar solo cuestiones de negritud o raza. El indígena igual. Existe **un peligro** muy serio, muy grande, de crear este gueto de la investigación.*

Para “Fernanda”, este gueto forma parte de lo que llamó la “*carga del negro*”, donde los negros traen su raza como bandera, aun cuando simplemente quieren encajar o ser invisibles. “*Esta carga es que tú no solo tienes que **posicionarte políticamente**, activamente ante estas cuestiones de negros, sino que también restringe tu propio campo de interés*”. Sin embargo, dijo tal carga está menos pronunciada para la siguiente generación, que está estudiando en las universidades con o sin cuotas.

*Tal vez la generación de mi hijo no tendrá que vivir esto. Yo tengo una amiga que tiene hijos de 20 años. Ella me dice ‘mi hijo está estudiando odontología, mi hija está siendo diseñadora de joyas’. Ella dijo que era bueno porque ellos ya no tenían que ir a la universidad a **defender las causas**, porque sus papás ya hicieron eso por ellos.*

Para ambos profesores, las cuotas en el posgrado podrían facilitar este proceso de cambio generacional, y reducir la “carga del negro”, en la medida de que académicos negros se vuelvan la norma.

7.8 Las vivencias del ProFIS

La pugna por una mayor inclusión en la Unicamp se manifiesta de forma particularmente clara a través del programa ProFIS, que representa la apuesta más novedosa en términos de las políticas de acción afirmativa en el contexto brasileño. Como hemos visto, el programa también ha generado fuerte polémica, tanto por la lógica que lo subyace como por las experiencias de sus distintos actores. En esta sección, analizamos el programa a través de las vivencias y posturas de sus destinatarios y de otros actores clave, para valorar en qué medida el ProFIS rompe con la lógica excluyente de la universidad de élite académica y en qué medida la reproduce.

7.8.1 Experiencias con el programa

Para una mayoría de los estudiantes de ProFIS, el programa representó un desafío muy grande, tanto en términos académicos como personales. Para “Matheus”, estudiante de la primera generación del programa,

*...la dificultad mayor es esa transición de la escuela pública para la universidad pública... Los alumnos que vienen para ProFIS son los que tienen las mejores notas en el Enem, pero varía mucho, porque a veces el tipo viene de una escuela donde nadie quería estudiar o hacer el Enem, solo él. Aquí están los mejores de las escuelas [públicas], pero las escuelas no son buenas, y aunque él sea el mejor de allí, la escuela no lo preparó, entonces **termina sufriendo**.*

Él y otros alumnos hablaron del proceso de adaptación al ritmo escolar en la Unicamp, que para muchos, incluía “*aprender a estudiar*” y manejar su tiempo, así como acostumbrarse a estar sentados muchas horas al día—prácticas a las que no estaban acostumbrados en sus escuelas anteriores. Relató Ana Clara, otra estudiante de la primera generación de ProFIS:

*Lo que tú aprendiste en enseñanza media no es suficiente para el primer año de ProFIS. ... El primer año, llegas aquí y no sabes qué es. Tienes que sentarte, tienes que estudiar, pasas el día entero aquí. Así que yo tuve momentos en que quería **desistir**... Era muy complicado, llegas a casa cansado, quieres tomar un baño, no quieres saber nada del estudio.*

Agregó que reprobó tres materias durante el primer semestre, en matemáticas, “planeta tierra” y redacción. *“Desafortunadamente, en los cursos de exactos (ciencias y matemáticas), el profesor actuaba como si todo mundo estuviera en el mismo nivel, y no es así”*.

Muchos de los profesores también comentaron sobre la falta de una *“cultura de estudio”* entre los estudiantes de ProFIS, que va ligada a la falta de competencias básicas. Otros mencionaron la timidez de los alumnos cuando tomaron cursos electivos con estudiantes de licenciatura. *“Yo me sentí **medio incómodo**, porque solo los alumnos de ingeniería abrían la boca a la hora de la clase, solo ellos hablaron. Los otros quedaron todos así, muy intimidados... La regla es así: “los de ProFIS son más contenidos... en el sentido de retraídos”*. (Prof. Rafael)

Para “Giovanna”, la mayor dificultad fue en términos logísticos, incluyendo tener que trasladarse por lo menos tres horas diarias en autobús y buscar un lugar tranquilo para estudiar, ya que *“en casa, no hay”*. Sin embargo, dijo que su familia la apoyó mucho. *“Se tuvo que hacer toda **una adaptación** por parte de mi familia para respetar ese ambiente de estudio, guardar silencio, bajar el volumen de la televisión, ese tipo de cosas”*. Tal negociación familiar es parte de las *estrategias de superación* empleadas por muchos de los alumnos del ProFIS.

Entre los aspectos positivos del programa, muchos alumnos mencionaron la posibilidad de ser expuestos a una gran variedad de disciplinas, lo que les ayuda a la hora de escoger una carrera universitaria. Comentó “Brenda”, una estudiante del primer semestre:

*El ProFIS debe ser para todo alumno que llega, siendo de escuela particular o pública. Porque además de dar una base mucho mejor, amplía sus conocimientos... El ProFIS te ayuda a tener esa pre-visión en relación a lo que quieres hacer. Es algo muy bueno, además de tener como principal objetivo incluir a los alumnos de escuela pública dentro de la universidad pública, que, por increíble que parezca, es una cosa **bien elitista**.*

Otros comentaron sobre la posibilidad de superar sus deficiencias a nivel previo. Relató

“Brenda”, una de las pocas estudiantes negras de ProFIS: *“Me dio un aprendizaje gigantesco en matemáticas, porque desde la enseñanza media el aprendizaje que tuve fue más bien **una simulación**. Muchas veces, la gente hacía pero no entendía lo que estaba haciendo”*.

“Alex”, un egresado del programa que ahora estudia ingeniería, dijo que al principio se sentía desanimado por el prospecto de tener que estudiar dos años extra. Fue hasta que un profesor le sugirió involucrarse más en la universidad y que empezó un proyecto de robótica, que empezó a disfrutar su estancia. *“Fue **difícil** como caramba, porque tuve que leer un montón de artículos científicos que, hasta ese entonces, **no tenía costumbre**, que no era una lectura fácil de entender. Pero después era muy padre”*.

7.8.2 Las críticas al programa

No obstante esas experiencias positivas, los alumnos y algunos profesores expresaron muchas críticas del programa, que vieron como demasiado exigente y poco realista, dado el perfil de los estudiantes. La mayor crítica giraba en torno a la carga de materias, que implican estar en clase hasta 30 horas a la semana. Explicó “Aline”, la estudiante del tercer año:

La gente pensaba, ‘Ah, no es mucho’. Pero hay que pensar que no son solo las 30 horas físicas que el estudiante está en clase, sino que es también el tiempo que hay que invertir. La mayoría de los estudiantes viven en la periferia, entonces son mínimo dos horas para llegar y dos de vuelta... Más el tiempo que tienes que dedicar para las materias, si no, no pasas... No todo el mundo está en condiciones de hacer eso.

El profesor “Felipe” concuerda. *“Son demasiadas disciplinas... La idea del curso de formación general no es **masacrarlos**... Ellos tienen un desfase muy grande, y una pésima formación. ¿Cómo vas a exigir que cubran un contenido de matemáticas que ellos no vieron en siete años? O que mal vieron en siete años”*. Dijeron que los estudiantes hicieron su mejor esfuerzo, inclusive

quedándose en la biblioteca hasta las 11 de la noche, para después ir dos horas a casa. *“Entonces, quiere decir que la carga de créditos es excesiva”*.

Barbara”, una administradora del programa, dijo que la coordinación estaba buscando formas de bajar la tasa de reprobación. Una de las propuestas era ofrecer un título de nivel superior, parecido al que otorgan los *community college* en Estados Unidos; actualmente, el curso da un diploma de “curso complementario”. Agregó que lo que les falta a los estudiantes es motivación para terminar el ProFIS. *“Están desmotivados, ¿no? No siguen el curso, y es la desmotivación de la familia por no tener un diploma de nivel superior”*.

Otros cuestionaron la estructura del currículo. Según “Aline”: *“Existe mucho desequilibrio en la forma en que las materias son colocadas. Existe un peso mucho mayor para las materias exactas dentro de ProFIS, tanto que el mayor **índice de reprobación** es en esos cursos. Eso es un problema, porque la gente termina sintiéndose **desmoralizada**”*. Tal situación puede empeorarse si eliminan las becas para el tercer año, dijo “Thiago”, el ex líder estudiantil. *“Cortas las becas, y vas a formar aún menos. Creo que el hecho de que formas 50% de la generación no es un problema, eso **no es normal**... Algo tiene que ser estudiado y mejorado, pero el problema es: no se estudia y no se mejora”*.

Muchos también cuestionaron el hecho de que, a pesar de que los alumnos cursan muchas materias básicas, éstas no cuentan hacia sus futuras carreras en la universidad. Contrastaron el modelo con el de otras universidades, incluyendo la Universidad Federal de ABC, que tiene un programa de licenciaturas interdisciplinarias para toda la universidad. En ese caso, los estudiantes entran por un tronco común de dos años, y después pasan a sus carreras, con los créditos cumplidos. Según el profesor “Joaquim”:

El ProFIS trae esa idea de que las personas terminaron la enseñanza media superior, pero aún precisan ser educadas para la educación superior. Esos dos años

que pasan estudiando no cuentan para nada... Creo que eso es terrible, va totalmente en contra de mi visión de la educación superior.

Por su parte, el ex rector Fernando justificó el diseño del curso. “*El ProFIS en realidad está formando mejor a las personas. No son dos años perdidos, son años en que ellos ganan cultura, espíritu crítico, formación, y lo que él hace después, él va a hacer mejor, él no va a tener la menor duda*”. Es decir, los alumnos no solo ganan aprendizaje, sino que también competencias académicas y *capital cultural*.

No obstante, para algunos, esta idea de “transformar” a los alumnos es altamente clasista. Para el profesor “Joaquim”, “*el ProFIS es para aculturar a los estudiantes, y no es así como funciona la inclusión social*”. También criticó la falta de una estructura eficaz de apoyo a los estudiantes, y la contrastó con el Programa del 10% de Texas, en donde “*toman muy en serio la integración de los top 10% en la universidad*”. Eso incluye asistencia social para los estudiantes y un consejero académico para cada uno.

Por su parte, “Barbara”, la administradora, negó que falte suficiente apoyo para los estudiantes.

Es difícil hablar, porque no sé el problema de cada quien, pero el alumno que va a clase, que se dedica, él lo logra, porque además de eso, los alumnos tienen a los monitores, los de posgraduación, que también ayudan. Se les da el apoyo financiero y también el apoyo pedagógico... es difícil saber porque él no lo logra... pero si percibe que el problema es serio, tiene cómo pedir ayuda.

No obstante, algunos profesores también hablaron de la falta de una infraestructura física adecuada para el programa. Esto incluye el formato de las clases, donde se juntan más de 120 alumnos en una sola aula. El programa tampoco tiene acceso a laboratorios para las clases de física o química, lo que reproduce las condiciones desiguales de las preparatorias públicas de la ciudad. El profesor “Arthur”, por ejemplo, da clases de química en un pizarrón frente a un auditorio grande

y trata de simular algunos experimentos sobre la mesa. *“Eso es una de las cosas que creo raras de ProFIS. Todos los alumnos juntos. En un curso así no hay manera de recuperar la formación del alumno, no se puede tener 140 alumnos en una sola sala, y sin laboratorio”*. Algunos estudiantes también criticaron la falta de dormitorios para los estudiantes de ProFIS—un tema que también figura entre las demandas Frente Pro-Cotas hacia la rectoría. Actualmente, la Moradía, que está localizado en Barão Geraldo, sólo ofrece 933 lugares para los 34 mil estudiantes de la Unicamp. A su vez, las condiciones de vivienda de la Moradía son bastante básicas, con cuatro alumnos compartiendo pequeños cuartos de concreto rojo, rodeados de tendederos de ropa.

Otro tema expresado por muchos alumnos es la falta de lugares suficientes en los programas de licenciatura para los alumnos que logren terminar el programa, lo que genera una fuerte competencia entre los estudiantes. *“Es terrible esa **disputa meritocrática**, terrible que la gente tiene que disputar [los lugares] con nuestros colegas. Hay personas en mi sala que no se hablan ni se ven porque quieren el mismo curso. Es lamentable y no debe ser así”* (StuP Aline). Además, señalaron varios, no es una competencia justa. Explicó “Giovanna”, la egresada de la primera generación que ahora estudia letras. *“Es una cuestión bien polémica. Yo creo que se debe revisar esa cuestión de seleccionar alumnos de escuelas que son públicas, pero son escuelas buenas... No es la regla, pero generalmente son esos alumnos que terminan en las primeras posiciones”*.

Aun los alumnos que logran estar entre los primeros 10 lugares de su generación pueden ver sus sueños frustrados. “Thiago”, el ex líder estudiantil, es uno de ellos.

*Hay mucha gente que sale del curso por tener pocos lugares [de licenciatura]. Por ejemplo, yo no conseguí mi primera opción, que era medicina... cada vez que veo alguien en una bata de medicina o veo un autobús que va para medicina, **me duele el corazón** y tengo **gananas de llorar**. Da **gananas de desistir**, porque siempre fue mi sueño y aun es mi sueño.*

Otros estudiantes criticaron la poca diversidad racial entre los alumnos del programa. Según

“Matheus”, el activista de Pro-Cotas, quien es pardo: *“No hay muchos negros en ProFIS, a pesar de que la gente viene de escuelas públicas, la mayoría no es negra...no llega ni a 40%. Porque vienen de escuelas súper buenas, escuelas en barrios buenos, donde hay una mayoría de estudiantes blancos. Eso es una cosa obvia”*. Para “Brenda”, una estudiante negra del primer semestre, el tema es crucial: *“Hay que tratar desigualdad con desigualdad. Si aún con cuotas, es difícil que entren muchos alumnos negros, imagina sin ella. Realmente, **ProFIS es blanco**”*.

“Matheus” argumentó que falta publicitar el ProFIS en las escuelas de la periferia, en donde *“ni saben que existe”*. Como resultado, el programa acaba reproduciendo la desigualdad educativa, al recibir dos alumnos de cada escuela buena, y uno de las escuelas malas, si es que alguno (en algunos casos, no hay ningún alumno que toma la prueba Enem).

El exrector Fernando aceptó que el programa debería hacer *“una propaganda más incisiva”*. Pero argumentó que tienen una responsabilidad los mismos alumnos del ProFIS de regresar a sus escuelas y promocionar el programa, ya que *“nosotros estamos un poco fuera de la cosa”*. “Olivia”, una coordinadora en una de las preparatorias más pobres de Campinas, estuvo de acuerdo. *“Siempre pedimos a los alumnos que fueron para Unicamp que vuelvan a platicar... pero es voluntario, porque es un traslado muy grande”*. Dijo que pocos de sus estudiantes piensan ir a la universidad y menos de 20% toman el Enem. *“Ellos buscan trabajo, es una cuestión de supervivencia”*.

7.9 Las estrategias de superación

Dadas esas circunstancias de vida, no es de sorprenderse que tan pocos alumnos de esas escuelas lleguen a la Unicamp. Más bien, sorprende que casi la mitad termine el programa, aunque para una mayoría, representa un esfuerzo gigante. Algunos de los alumnos hablaron sobre los

factores y estrategias que les permitieron llegar a la universidad, entre las cuales destacó el apoyo familiar; esto muchas veces fue más emocional que económico. Según contó “Ana Clara”, cuya mamá trabaja como empleada doméstica: *“Mi estructura familiar es muy buena, y eso tiene mucha, mucha influencia. Si tienes la libertad de sentarte con tus papás, conversar, contar cómo está la vida académica, sin tener castigos, tienes la **voluntad de continuar**”*.

Otros estudiantes hablaron de las estrategias que adoptaron para superar los huecos en su formación académica. “Marcos”, un estudiante de física, que es originario de Río de Janeiro, consiguió una beca para estudiar sus últimos cuatro meses de nivel medio superior en una escuela privada. Así, pudo conseguir más apoyo para estudiar para el *vestibular*, y después, consiguió otra beca para hacer un *cursinho* en una universidad privada. Pero aclaró: *“No fueron solo los cuatro meses, yo estudiaba mucho por mi cuenta también”*. El decidió aplicar a la Unicamp a través del PAAIS, porque podría acceder a los dormitorios subsidiados y a una beca. Ya dentro de la universidad, dijo que aprovechó todas las tutorías posibles y preguntó dudas a sus compañeros de clase. *“Así acabas aprendiendo aquello que la enseñanza media [superior] no te da, y por las propias disciplinas de la Unicamp, que pueden ser muy difíciles, permiten que **esforzándote** puedas tener buenos resultados”*.

Otro estudiante, “Alex”, consiguió un trabajo en una planta eléctrica para poder sostenerse en la Unicamp después de acabar el ProFIS. Inclusive, rechazó su derecho a una beca de trabajo en la universidad, porque *“así estoy ganando experiencia como técnico, y mejor que esa beca quede para alguien más”*. Actualmente, trabaja 40 horas a la semana y estudia ingeniería automotriz de noche.

Tales estrategias reflejan el enorme esfuerzo que implica para estudiantes de entornos desfavorecidos poder estudiar en una universidad de élite académico. Sin embargo, no todos lo

logran. Para el profesor “Gustavo”, uno de los administradores de ProFIS, lo que distingue a los que sí son exitosos es su cualidad de “resiliencia”.

*Ellos son **vencedores** en sus escuelas, ellos **se destacan**, entonces tienen **más herramientas** que la mayoría de los alumnos de sus escuelas. Son estudiantes **proactivos**, que tienen un impulso, **una voluntad**, y que tienen un estímulo porque quieren entrar a la Unicamp. Van a estudiar dos años para poder entrar a la Unicamp. Ahora, no son la mayoría, digamos que 60, 70% de ellos tienen esa visión, 30, 40% no la tienen. Aun estando aquí, ellos **no valoran** tanto esta oportunidad.*

El profesor “Pedro”, de física, agregó: “*Hay un número muy pequeño de personas que sobreviven esta masacre, y son personas que resisten, la **resiliencia** de ellos es muy grande. Es como una **motivación personal**: ‘Yo voy a hacer esto, cueste lo que cueste’*”. Sin embargo, tal enfoque en los factores psicológicos y la motivación personal subestima los múltiples factores que inciden en el éxito escolar. También, resta responsabilidad a los profesores y otras autoridades de la escuela, quienes, por su *habitus* en el aula, pueden disuadir o motivar a los estudiantes.

En el caso de ProFIS, varios profesores hablaron de las estrategias que adoptaron para llegar a un perfil de estudiante distinto. Explicó el profesor “Felipe”:

*Voy a ser sincero, yo daba cálculo o cursos avanzados, y no había casi nadie en la Unicamp que tenía esa experiencia de lidiar con estudiantes que vinieron, en su mayoría, de escuelas públicas y con una **formación muy débil** en matemáticas. Entonces, el primer año fue un aprendizaje más para mí que para ellos. ... todo el año, estuve cambiando el curso, para empezar desde la enseñanza básica hasta arriba.*

Sin embargo, dijo, los cambios no fueron suficientes, porque “*aun así terminan reprobando la mayoría*”. Por su parte, el profesor “Arthur” relató cómo creaba experimentos divertidos para atraer a sus estudiantes de química.

Estos estudiantes tienen dificultades de quedar sentados en el aula, escuchando... Así que hacía todo lo que se me ocurría para que entendieran lo que quería enseñar.

Como no los podría llevar para el laboratorio, tengo una 'caja mágica', que uso para hacer reacciones [químicas] en el aula.

Tales estrategias surtieron efecto para algunos alumnos. “Ana Clara”, la estudiante de física, contó que uno de sus profesores aventaba dulces a los alumnos como premio cuando hicieran preguntas en clase. *“Eso hizo que los alumnos quisieron participar... Porque muchas veces es **la vergüenza**, crees que tu duda es **tonta**, y la verdad, muchas veces tu duda es la duda de la mitad de la clase”*. No obstante, agregó que tales estrategias no serían necesarias si hubiera una mejor estructura de apoyo académico para los alumnos, incluyendo tutorías personalizadas y una menor carga de trabajo.

7.10 Los actores en acción

Además de las entrevistas con una gran variedad de actores de la Unicamp, realicé observación participante con los estudiantes de ProFIS, del grupo Pro-Cotas y de una escuela pública de nivel medio superior. Tal estrategia permitió entender mejor la pugna entre la meritocracia y la equidad en la universidad, a través de presenciar de primera mano las acciones concertadas de ciertos grupos y el entorno en que éstas se desarrollan.

7.10.1 El ambiente del aula

Un primer foco de atención fueron los estudiantes de ProFIS, debido a la centralidad del programa en esta investigación. Asistí a varias clases en áreas consideradas “problemáticas” para los alumnos, como son las de matemáticas, química, e inglés. Como ya se mencionó, casi todas las clases toman lugar en los dos edificios del Ciclo Básico, que se ubican al centro geográfico del campus, al lado de una gran explanada. En cada clase, están presentes todos los estudiantes

de cada generación (unos 120), más algunos que reprobaron en semestres anteriores. Los salones tienen la forma de anfiteatro pequeño, con múltiples filas de mesas organizadas alrededor de un pizarrón gigante. El maestro se pone al frente, mientras circulan por el salón varios estudiantes de licenciatura y posgrado, que ayudan a resolver dudas de los estudiantes durante la clase.

En el caso de la clase de matemáticas, tales dudas eran frecuentes. Fue tan así que parecía que los alumnos prestaban más atención a los asistentes que al propio profesor, quien batallaba por ser escuchado por todo el salón sin usar micrófono. Mientras él profesor ponía problemas en el pizarrón, gran parte de los estudiantes hablaba entre sí, o jugaba con sus celulares. También salían y entraban mucho.

En la clase de inglés, los estudiantes estuvieron más atentos. El maestro proyectó algunas caricaturas del cómico inglés, Mr. Bean, y de los Simpson, donde se trataban estereotipos sobre Brasil. Después, cuestionó a los estudiantes sobre su propia experiencia con la discriminación y los estereotipos. “*¿Qué opinan los demás de nosotros?*” preguntó, y después pidió que los estudiantes dieron términos comunes en inglés para rasgos de apariencia. El tema fue de claro interés, aunque una mayoría de los estudiantes contestaban las preguntas en portugués, gritando sus respuestas sin levantar su mano. El profesor corregía a algunos, pero también se reía con los estudiantes. Después les habló sobre la importancia de sacar provecho de sus sesiones de tutoría.

Por último, en la clase de química, el profesor pasó la mayoría de la clase escribiendo fórmulas en varios pizarrones entrelazados. El tamaño de la letra era imposible de leer desde la parte atrás del salón, donde una mayoría de los estudiantes ignoraban al maestro. Otros hablaron entre sí, tratando de entender la secuencia de fórmulas. A pesar de la descripción del profesor de sus aulas, no se realizó ningún experimento con su “caja mágica”, sino que la totalidad de la clase la pasó escribiendo fórmulas.

Si la meta es superar la formación “deficiente” previa de los estudiantes, difícilmente se podrá con clases multitudinarias, y donde es difícil escuchar al profesor o leer lo que está escribiendo. Cabe resaltar que tal reproducción del aula tradicionalista no es en sí culpa de los profesores, sino que refleja una tradición de la educación centrado en el profesor—método que parece poco apto para un proceso de nivelación académica. Quizás la única excepción fue la clase de inglés, donde el maestro hizo el esfuerzo por dinamizar su clase a través del uso de videos y discusiones de los estudiantes. Sin embargo, se percibía que muchos alumnos no se sentían con la confianza de hablar en inglés ante sus pares, y que el nivel del mismo era sumamente básico.

7.10.2 La lucha por las becas

Otro entorno donde observé a los estudiantes de ProFIS fue durante una reunión del 15 de abril de 2015, para discutir la propuesta de la rectoría de terminar las becas para los alumnos del tercer año. Como el programa no cuenta con un centro estudiantil propio, los alumnos se juntaron en un espacio abierto debajo de los salones del Ciclo Básico. Unos 50 asistieron a la reunión, sentados en un gran círculo en el piso de concreto, por donde pasan cientos de alumnos rumbo a la explanada central. “Aline”, una de las organizadoras, tuvo que gritar para hacerse escuchar por encima del ruido, que incluía a algunos vendedores del Banco Santander, que buscaban reclutar clientes entre los estudiantes (el banco opera varias sucursales dentro del campus de la Unicamp).

“Aline” explicaba la postura de la rectoría y le preguntó a al grupo: “¿cómo vamos a garantizar la inclusión de los estudiantes?”. Después señalaba las implicaciones para los alumnos de ProFIS. “Desechar las bolsas de ProFIS es una forma de desechar a ProFIS mismo”, dijo, argumentado que el programa representaba un gasto insignificante para la universidad. “Es un coffee break para ellos”, dijo, ironizando. “Pero no es solo el dinero. La prioridad no pueden ser

los coffee breaks y los super-salarios. Para ellos, son más importantes sus coffee breaks que nosotros”. Y agregó: “Las becas no son un beneficio. ¡Son un derecho!”

Otro estudiante de ProFIS se sumó a la crítica, argumentado que la medida era “*elitista y excluyente, como la Unicamp*”. Y agregó: “*Cómo pueden hablar de cortar 600 reales? ¡Es absurdo!*” Un estudiante, quien resultó no ser de ProFIS, sugirió que se redactara una carta para la rectoría, que también incluyera otras demandas, como el acceso a la Moradía para los estudiantes de ProFIS. “*Hay que ir encima de la rectoría. Hay que posicionar la permanencia estudiantil como un todo*”.

7.10.3 El Frente Pro-Cotas

A su vez, asistí a varias reuniones del Frente Pro-Cotas de la Unicamp. El grupo combina miembros del Núcleo de Consciencia Negra, asociación que organiza eventos culturales y políticas en pro de la comunidad afrobrasileña, con estudiantes cuya meta principal es la implementación de un sistema de cuotas raciales en la Unicamp. Una mayoría de sus integrantes son de nivel posgrado, y de las ciencias sociales. Aunque hay numerosos negros en el grupo, es de notarse que dos de los organizadores principales y muchos de sus miembros son blancos—quizás un reflejo de la baja presencia de estudiantes afrobrasileños en la universidad. El grupo se junta en promedio una vez por semana alrededor de unas mesas de concreto en frente del Ciclo Básico, y a las reuniones a que asistí, llegaron unas 15 personas. Llamó la atención el nivel de organización y del discurso político, que estaba cargado de términos como *masa crítica, correlación de fuerzas y estructuras de poder*.

La reunión del 8 de abril de 2015 comenzó con una presentación de un estudiante sobre los problemas de inclusión de la población transexual en la universidad. Habló de una propuesta de

incluir a esos estudiantes en los programas de cuotas, así como los estudiantes con discapacidad y los profesores negros—todos grupos que habían quedado fuera del debate sobre las cuotas. Se discutieron estrategias para hacer cabildeo dentro de la IFCH, que estaba en el proceso de aprobar los lineamientos para el nuevo sistema de cuotas raciales en el posgrado.

Después, compareció el líder estudiantil “Lucas” para platicar de su participación en un evento de unas 600 personas en la ciudad de Salvador de Bahía, donde se trataban asuntos de la juventud brasileña. Entre los temas principales fueron el alto nivel de violencia que afecta a la juventud negra en Brasil, así como las cuotas raciales, y las cuotas de posgrado en particular.

Siguió “Gabriel”, un estudiante de antropología blanco que funge como uno de los principales organizadores del grupo. Habló de la necesidad de tender puentes a los grupos Pro-Cotas de la USP y la Unesp, para “*cambiar la correlación de fuerzas a nivel estatal*”. También, propuso organizar un debate en la Unicamp sobre el tema de las cuotas, junto con activistas de las otras dos universidades. Él argumentó que la propuesta del PIMESP del gobernador era un “*tapa boca*”, que buscaba distraer atención de las demandas por las cuotas raciales. También, como fue el caso de la reunión de ProFIS, se discutió la necesidad de ampliar las demandas para incluir el tema de la expansión de la Moradía, y de la permanencia estudiantil en general.

Unos días después, el grupo organizó una reunión en un auditorio del IFCH para presentar el documental “USP 7%”, que, según la descripción en la página web de la película, “describe la lucha contra el racismo estructural, desde distintas generaciones y puntos de vista. La movilización [es] a favor de la implementación de cuotas raciales en una de las universidades más importantes del país” (el 7% se refiere a la proporción de negros en la USP) (Videocamp, 2016). Después, hubo una discusión acalorada entre los asistentes sobre los temas raciales en la Unicamp. Un estudiante presentó datos de la rectoría sobre la proporción de estudiantes y profesores negros en

la universidad. También, reportó que había sólo tres indígenas admitidos en los últimos 13 años, cuando se comenzó a preguntar sobre raza en los exámenes de admisión. “*La Unicamp es muy buena en reproducir la opresión*”, dijo un estudiante, quien habló también de la “*violencia estructural*”. A su vez, una estudiante del doctorado habló de los estereotipos sobre los negros, incluyendo el que “*la mujer negra es sexualmente gustosa*”. Fue una de las pocas expresiones del tema de género que percibí en la Unicamp, donde las mujeres representan 47% de la población estudiantil en 2013 (NEPP, 2014).

Otro estudiante expresó su preocupación por la falta de “*consciencia de raza*” de los estudiantes negros en la Unicamp.

Muchos negros llegan aquí y no saben que son negros. Esta ideología de la meritocracia, es por eso que no hay negros en las universidades. Ellos dicen que es porque no merecen... porque no hicieron suficiente. Es una lógica extremadamente perversa. Dicen que no puede haber cuotas porque no hay condiciones, pero en muchas universidades se ha visto que no sucede esto [de que los negros reprueban].

También discutieron el tema de un estudiante negro que fue expulsado de un programa de doctorado en las ciencias sociales, en lo que alega fue un acto de discriminación racial. El estudiante argumentaba que los profesores no leyeron su tesis, y dijo ser juzgado injustamente. El caso estaba siendo discutido en la congregación del IFCH, un espacio que varios estudiantes condenaron como excluyente. Sentenció un estudiante negro:

Es una cuestión política, de estructuras de poder. Hubo un proceso colonial de esclavitud en Brasil. No fue un proceso social, sino económico, de exclusión y marginación económica y racial. La universidad debería hacer su papel en combatir eso, es la responsabilidad de la universidad pública, es un derecho. Pero la lógica de ellos es de producir y producir.

La reunión concluyó con una propuesta de mostrar el documental en más foros, incluyendo fuera de la Unicamp, para “*levantar la conciencia*”.

7.10.4 Una preparatoria en la periferia

Por último, realicé una visita de campo a una preparatoria pública en una de las zonas más marginadas de la ciudad (reservaré el nombre de la escuela, por petición de la coordinadora que me recibió). Quise presenciar un ejemplo de una escuela de la periferia, para poder entender mejor las brechas educativas y socioeconómicas a que hicieron referencia gran parte de los entrevistados en la Unicamp. Me acompañó “Matheus”, un estudiante de ProFIS que es originario de la zona, y quien aprovechó para platicar con los estudiantes sobre el programa. Cabe resaltar que la escuela escogida presentó un nivel de precariedad aún más marcado de lo que había anticipado.

La escuela está localizada en el extremo sur de la ciudad, entre calles de terracería, pequeñas casas de concreto medio construidas, y numerosas iglesias evangélicas. Gran parte de los 60,000 habitantes son paracaidistas, quienes llegaron después de ser desalojados de una zona cerca del aeropuerto, y muchos de los predios aún no cuentan con electricidad, drenaje, o permisos de construcción, según “Matheus”. Enfrente de la escuela, varias patrullas estaban realizando cateos por drogas a las personas que pasaban. La zona tiene una fuerte presencia del Primer Comando de la Capital, uno de los grupos de narcotraficantes más violentos del estado; recientemente se habían encontrado manos y cabezas cortadas tiradas en las calles aledañas a la escuela, según “Matheus”, quien ya no habita allí.

El edificio de la escuela, de tres pisos de hormigón y concreto, está rodeado de una barda alta, con una malla ciclónica con púas en la parte de arriba. Como muchas de las escuelas de las zonas marginadas, la escuela funge como una primaria y secundaria de día y como preparatoria de noche, cuando cuenta con 900 estudiantes de los tres grados. Una mayoría de los estudiantes trabaja durante el día, antes de asistir a la escuela de 7 a 11 de la noche. En 2011, la escuela tuvo 157 egresados, de los cuales solo 20 tomaron el examen Enem y ninguno aplicó al ProFIS. En

2012, 36 de los 150 egresados tomaron la prueba, 2 aplicaron por ProFIS y 1 fue aceptado; en 2013, 5 aplicaron y 2 fueron aceptados (NEPP, 2014). No obstante, las cifras de aplicaciones están muy por debajo que la mayoría de escuelas públicas de Campinas, una señal del bajo nivel socioeconómico de la escuela.

Mi visita coincidió con una huelga de profesores, que ya llevaba varias semanas en el estado y 10 días en la escuela. Por lo mismo, hubo pocos profesores dando clases y la dinámica estuvo aún más caótica de lo usual, explicó “Olivia”, la coordinadora en turno. Tenía que hablar muy fuerte para hacerse escuchar por encima de las docenas de estudiantes que gritaban y corrían por los pasillos en frente de su oficina. Nos dio un tour de la escuela, que está construida alrededor de varios patios con canchas de basquetbol, antes de llevarnos al segundo piso, donde tomaron clases los estudiantes del último año. En cada aula, unos 20 alumnos se sentaban en pequeños escritorios rodeados de muros con la pintura cayéndose y decoradas con las letras del alfabeto, para los alumnos de la primaria. Algunos estudiantes estaban revisando su tarea en grupo, mientras otros jugaban con sus celulares o caminaban por el salón. Los pocos maestros presentes estaban ocupados revisando tareas, aunque se mostraron interesados por nuestra visita y pidieron que explicáramos sobre el programa ProFIS.

“Matheus” dio una plática general sobre la experiencia de asistir a la Unicamp, y buscaba motivar a los alumnos a aplicar al ProFIS, apelando a la posibilidad de la movilidad social. *“Imagínense, ¡una ciudad casi sola de jóvenes! Solo hay que estudiar, estudiar demasiado, pero vale la pena. No vas a tener dinero ahora, pero lo vas a tener toda la vida. Así que párale a la fiesta y piensa en lo que vas a hacer después, para tener una vida mejor”*. También, les habló del *“capital social”* que pueden adquirir en la Unicamp, a través de hacer contacto con personas de distintas clases sociales. A respuesta de una pregunta sobre cómo conocer a la Unicamp,

“Matheus” les insistió que tenían el derecho de asistir a una clase en cualquier momento. *“La universidad es pública, es de todos”*.

Después, realicé unas entrevistas breves con los estudiantes, quienes se mostraban tímidos al ser cuestionados sobre sus familias y sus planes a futuro. A muchos, les costó captar el sentido de las preguntas—algo que no sucedió con las entrevistas en la Unicamp—y respondieron entre risas y miradas nerviosas a sus compañeros. Sin embargo, algunos estuvieron ansiosos por saber más sobre las oportunidades en la Unicamp.

En cuanto a sus entornos familiares, una mayoría tenía padres que trabajaban como vigilante, albañil, y *diarista* (un eufemismo para empleada doméstica en Brasil), y casi ninguno había estudiado en la universidad. Aunque muchos de los estudiantes dijeron tener la meta de ir a la universidad, pocos parecían tener planes claros para ello. Por ejemplo, dijeron que pensaban tomar el Enem, para tener acceso a una beca en las universidades privadas (a través de ProUni y otros programas), pero que no habían empezado a estudiar por falta de tiempo. Explicó una estudiante, que trabaja en McDonald’s 40 horas por semana: *“Es muy difícil eso de trabajar y estudiar, y además con los profesores de huelga, es muy, muy difícil”*.

También hay barreras psicológicas—lo que en la Unicamp llaman la “autoexclusión”. Según la misma alumna, aunque sus amigas *“tienen muchas ganas de ir a la universidad, muchos piensan que son demasiado débiles [académicamente] y no van a poder”*. Añadió que se sintió *“muy intimidada”* por el examen de 90 preguntas, ya que *“no estamos acostumbrados a eso”*. También, criticó la falta de una infraestructura adecuada en su escuela, que incluye la ausencia de laboratorios para las ciencias y de maestros; dijo que en vez de realizar experimentos, los maestros de química los ponen a hacer helado y jabón. *“Falta siempre un profesor, todos los días, y faltan más en el tercer año, quizás porque tienen menos alumnos”*.

Otro estudiante, quien sueña con estudiar diseño en una universidad privada, argumentó que las universidades públicas estaban fuera del alcance de los alumnos de su escuela.

*La estructura de una escuela particular y una pública no es lo misma. Las pruebas para entrar a una universidad pública generalmente son muy difíciles. Necesitas un **conocimiento muy elevado**, por eso hacen un cursinho, que tienen que pagar también. Creo que es **una injusticia**.*

A pesar de los retos, muchos alumnos dijeron que sus papás insistían en que siguieran estudiando. “*Me dicen, no desistas, ve detrás de lo que quieres*”, dijo una, y su amiga agregó, “*Siempre nos dicen, tienes que estudiar*”. Sin embargo, otro estudiante insistió en que no era una cuestión de esfuerzo o motivación personal: “*Hago lo que puedo, pero tengo que trabajar, a veces todo lo demás queda en segundo plano*”.

Al salir de la escuela, “Matheus” quedó algo desanimado. Observó a un grupo de unos 80 alumnos parados en el patio, sin maestro por causa de la huelga. “*Tienen razón. ¿Qué les digo? No es fácil, y para la mayoría probablemente es imposible. Es la realidad*”.

7.11 Consideraciones finales

En este capítulo, analicé las observaciones e interacciones de los principales actores en torno a las políticas de acción afirmativa en la Unicamp. Por un lado, resalta el grado de conflictividad y de resistencia que generó la introducción de una serie de medidas de inclusión en un entorno de alta competitividad académica, así como la persistencia de estructuras de poder y prácticas excluyentes. En ese sentido, saltan a la luz las contradicciones entre el discurso hegemónico de la meritocracia y la meta expresa de facilitar el acceso a estudiantes cada vez menos privilegiados y de grupos raciales subrepresentados. Por otro lado, se percibe un cambio paulatino en la correlación de fuerzas que operan dentro de la Unicamp a favor de medidas más incluyentes. Esto

es el resultado de la creciente presión social y política por introducir políticas de cuotas, debido a la aprobación de la Ley de Cuotas en 2012 y la expansión de las medidas a nivel nacional.

No obstante estos cambios, aún es pronto para predecir el impacto de la pugna en torno a las políticas en la Unicamp en su cultura y políticas institucionales. Las críticas en torno al programa ProFIS, en particular, revelan el tamaño de las barreras estructurales que aún existen a la inclusión. Los estudiantes enfrentan grandes dificultades económicas, académicas y sociales en cursar y terminar el programa, de tal grado que más de la mitad no lo logra. A la vez, los estudiantes y profesores negros de la universidad en general reportan sufrir discriminación de forma persistente, a pesar de las afirmaciones de los altos funcionarios de que prácticamente no existe racismo en la Unicamp.

En general, se perciben las buenas intenciones de los administradores y profesores, quienes están haciendo un esfuerzo por suplantar los hoyos en la preparación académica de los estudiantes del ProFIS. Tales deficiencias se ven de forma patente en el ambiente de la escuela que visité en las afueras de Campinas, donde una mayoría de los estudiantes ni siquiera se imaginan estudiar en una universidad como la Unicamp. Sin embargo, el *habitus* elitista de la Unicamp, que se manifiesta a través del diseño y puesta en práctica de sus programas de acción afirmativa, dificulta en gran medida el proceso de inclusión de sus destinatarios. El resultado es un choque entre los conceptos de inclusión y mérito, metas que, a pesar del discurso institucional, son extremadamente difíciles de compaginar.

Conclusiones

En esta tesis, analicé el debate en torno a las políticas de acción afirmativa a nivel internacional, nacional y local, con un estudio de caso de la Universidad Estatal de Campinas, en Brasil. Por su contexto histórico y su papel actual como motora de la ciencia y tecnología brasileña, la Unicamp conforme con el *tipo ideal* de universidad de élite académica. Como tal, engloba un conjunto de creencias y prácticas hegemónicas que, argumenté en este trabajo, contribuyen a la reproducción de la desigualdad educativa, y, como consecuencia, la desigualdad social en el país. Al mismo tiempo, la implementación (algunos dirían, imposición) de políticas compensatorias en una mayoría de las universidades del país ha cambiado la correlación de fuerzas en las instituciones de mayor nivel. El resultado es una pugna por el futuro de la universidad, que tienen fuertes implicaciones para el desarrollo social, político y económico del país. El caso brasileño también aporta lecciones para otras naciones que han implementado políticas similares, en el afán de combatir la desigualdad.

Al fondo de la discusión están debates sociológicos de la mayor relevancia y complejidad; por ejemplo, ¿cuál es la diferencia entre la *igualdad* y la *equidad*?, ¿qué papel juegan la *raza* y la *clase social* en condicionar el acceso a los bienes públicos y privados?, y ¿cuáles son las causas y la naturaleza de la *desigualdad social*? Son temas y conceptos abstractos, que requieren ser aterrizados a través de ejemplos concretos. Por ello, a lo largo de la tesis, empleé una diversidad de métodos y abordajes teóricos para lograr una mayor visibilidad sobre cómo ocurren las cosas en el mundo real.

Para Feyerabend (1993), cierto nivel de “anarquismo” en el método científico puede llevar a una mayor comprensión de los fenómenos. “Inclusive una ciencia de ley y orden sólo tendrá éxito si se emplea de forma ocasional movimientos anarquistas” (p. 18). De forma similar, Giddens

(1984) defiende el eclecticismo teórico como válido—y muchas veces, preferible, a las formas más rígidas del método científico—siempre y cuando ilumine el campo de estudio.

Hay un confort innegable en trabajar con tradiciones establecidas de pensamiento—sobre todo, dada la diversidad de abordajes que actualmente confrontan a aquél que está fuera de una tradición única. Sin embargo, el confort de las visiones establecidas puede, fácilmente, enmascarar una pereza intelectual. Si todas las ideas son importantes e iluminadoras, lo que importa más que su origen es la capacidad de afilarlas para demostrar su utilidad, aun dentro de un marco que puede ser muy diferente al que las dio origen. (Giddens, 1984: xxii)

En el caso del presente estudio, el eclecticismo metodológico y teórico permite captar una realidad compleja, donde una multitud de factores confluyen para determinar las posibilidades de cambio o de reproducción de la desigualdad. Entre ellos están las estructuras políticas e institucionales, así como las acciones y percepciones de los sujetos, los cuales, en su conjunto, conforman el campo de la universidad de élite académica.

La controversia en torno a la acción afirmativa se inserta en los debates más amplios a nivel global sobre el papel de la educación superior en las sociedades contemporáneas. A grandes rasgos, éstos contraponen dos visiones de universidad: como catalizadora de movilidad social o como productora de conocimiento científico del más alto nivel; y como institución democrática e incluyente o como reproductora de la desigualdad. Como demuestra el caso de la Unicamp, esas visiones muchas veces se encuentran en oposición, lo que genera fuertes conflictos dentro de la universidad; ejemplo de ello es el movimiento pro-cotas, que enfrenta un grupo de estudiantes y profesores activistas a la administración universitaria. El debate también ha tenido impactos a nivel nacional; la oposición de sectores conservadores hacia las políticas compensatorias, así como a otras medidas sociales impulsadas por los gobiernos *petistas*, sirvieron para impulsar el movimiento en contra de la presidenta Rousseff.

Cabe resaltar que las tensiones en torno a las políticas de acción afirmativa no son nuevas. Las medidas, que se insertan en la lógica de la universidad emancipadora, han generado gran polémica desde su primera implementación en Estados Unidos y la India desde hace más de medio siglo. No obstante, el debate ha retomado relevancia en los últimos años, con el surgimiento de la llamada sociedad de conocimiento, que ha colocado a la educación superior en un lugar de particular importancia, aumentando la demanda por títulos universitarios. Esa presión ha sido particularmente marcada en Brasil, cuyo sistema de educación superior ha sido de los más elitistas y excluyentes de la región, a la vez que la prima salarial para los egresados de la universidad es de los más altos del mundo (los que ostentan títulos universitarios ganan 2.5 veces lo que ganan las personas con nivel medio superior).

Tal situación es reflejo de la desigualdad galopante del país en general, donde la riqueza también tiene color; cuanto más blanca la persona, más probabilidad tiene de ser rica. La correlación entre raza (o color) y condición socioeconómica en Brasil, que es ampliamente comprobada por las estadísticas oficiales, justifica la perspectiva de la *interseccionalidad* en el análisis de la desigualdad social. Inclusive, los afrobrasileños sufren mayores grados de exclusión—medida a través de su presencia en los distintos niveles de la jerarquía política, social y económica—que sus contrapartes en Estados Unidos (Telles, 2004). Una excepción son los campos de música y deporte, donde pesa menos el capital cultural, en el sentido bourdiano del acceso a bienes académicas y de “alta cultura” (Bourdieu, 1986).

Quizás de forma irónica, esa situación se debe en parte a la autoimagen de Brasil como una *democracia racial*, mito que persistió durante siglos y que contribuyó a la negación de la desigualdad racial. El mito empezó a derrumbarse con el surgimiento del movimiento negro a partir de los años 70 y la democratización del país después de la caída de la dictadura militar en

1985. Con la llegada de un partido de centro-izquierda a la presidencia en 2003, se implementaron una serie de medidas ambiciosas en materia de combate a la pobreza y la desigualdad, incluyendo las primeras políticas de acción afirmativa en las universidades y en los trabajos gubernamentales. No obstante, el proceso ha enfrentado fuertes resistencias, por parte de la élite económica y académica del país—en su mayoría blanca—las cuales culminaron con la destitución de Rousseff como presidenta en 2016.

Aunque aún es pronto para predecir el futuro de la acción afirmativa en Brasil bajo el gobierno de transición de Michel Temer (de tendencia derechista), sí queda claro el grado de conflictividad que genera la introducción de las políticas de equidad en entornos donde el ethos predominante corre en sentido contrario. Ejemplo de ello son las reacciones violentas en contra de las políticas en la India y Malasia, que han dejado a decenas de muertos. O las protestas masivas a favor de medidas compensatorias y la educación superior gratuita en Sudáfrica, que han mantenido en jaque al sistema universitario de ese país durante más de un año. De igual forma, los movimientos antirracistas en las principales universidades de Estados Unidos e Inglaterra demuestran la dificultad de lograr la inclusión plena en un campo institucional en donde priman los valores de la competencia y la meritocracia; aquí el mérito se define con base en los logros académicos, concepto que tiene sus fundamentos en el darwinismo social. Los conflictos entre los dos tipos de políticas son particularmente agudas, debido el papel de la universidad como “institución política del estado” (Ordorika y Lloyd, 2014), donde la escuela en general forma parte del *aparato ideológico del Estado*, que juega a favor de la clase dominante (Althusser, 1971).

Es en este contexto que surgieron las preguntas centrales que guiaron esta tesis: ¿Son compatibles las políticas de equidad y las de mérito en la universidad, y en la universidad de élite académica en particular? ¿Qué conflictos genera la introducción de estas políticas en la

universidad? ¿En qué medida las políticas de acción afirmativa reproducen las estructuras de exclusión?, y ¿en qué medida las rompen o las alteran?

Para contestar estas preguntas, comencé por ubicar el debate sobre las políticas en el contexto brasileño. Argumenté que la implementación de las medidas en Brasil fue particularmente complicada, debido a la historia de mezcolanza racial en el país (proceso que—a diferencia de otros países de la región—fue promovido por parte del gobierno) y por las particularidades del sistema de educación superior brasileño. A su vez, justifiqué la selección de la Unicamp como un “caso extremo” de universidad de élite académica, un tipo de institución de particular relevancia para la sociedad de conocimiento. Además de ocupar un lugar privilegiado en el universo de la educación superior de Brasil, y de América Latina en general, la Unicamp se distingue por el grado de resistencia a las políticas de cuotas, hecho que, a su vez, refleja las aspiraciones de la universidad a ser una institución de “clase mundial”. El análisis también ubica al sistema universitario brasileño, y a la Unicamp en particular, en el contexto de las políticas neoliberales de educación superior, donde se privilegia la producción de conocimiento y la cultura de la competencia por encima de las políticas de equidad y acceso.

Después, delimité el marco teórico de la tesis, empezando por el debate conceptual en torno a las políticas. Al fondo de la discusión están conceptos encontrados de la desigualdad y del papel del gobierno en combatirla. Para los opositores de las políticas, éstas van en contra del orden natural de las cosas, mientras para sus proponentes, son un imperativo moral para combatir un hecho aberrante. A su vez, se contraponen dos ideales de universidad: 1) la hegemónica desde hace mil años, de una institución cuyas funciones principales son la formación de profesionales de alto nivel y la creación de conocimiento; y 2) la democratizadora, de la educación superior como un bien común, al servicio de la población en su conjunto y accesible a todos.

También, hice hincapié en los conceptos de *mérito* y *raza*, los cuales ocupan un lugar central en el debate en torno a la acción afirmativa. Concuero con el argumento de que el discurso del mérito sirve para justificar las estructuras y jerarquías de poder actuales, y actúa en contra de las metas de una mayor inclusión. De igual forma, el debate en torno al peso que juega la raza (o el color) en la sociedad brasileña es clave para entender las dos posiciones en torno a las políticas de cuotas; para los proponentes de la Teoría Crítica de la Raza (CRT), la raza es *el* factor más determinante en condicionar el acceso a los bienes y servicios (incluyendo la educación de calidad), mientras para los opositores, es casi irrelevante en Brasil, debido a la tradición de mezcla racial. Yo concuerdo con el enfoque de la *interseccionalidad*, promovido por la CRT, que ve tanto la raza como la condición socioeconómica como factores de la exclusión; bajo esta lógica, cualquier política que busca combatir la desigualdad debe tomar en cuenta ambos factores. A su vez, esta teoría argumenta que la introducción de políticas favorables a la raza marginada (en este caso, los afrobrasileños), es un ejemplo de la *convergencia de intereses*, donde la clase dominante sólo actúa a favor de los marginados cuando la primera obtiene algún beneficio. Vista desde esta perspectiva, las políticas de acción afirmativa también le sirven a la clase dominante en Brasil, en la medida en que permitieron al gobierno *petista* desactivar potenciales conflictos raciales de mayor envergadura, a la vez que amplió su base de apoyo social; tal apoyo le permitió al partido izquierdista ganar cuatro elecciones presidenciales consecutivas, aunque finalmente no fue suficiente para superar las crisis políticas que desataron los escándalos de corrupción.

En el tercer capítulo de la tesis, revisé los principales casos de políticas de acción afirmativa en el mundo. A pesar de que, en todos, las políticas generaron fuertes conflictos, las medidas también han ampliado las oportunidades para grupos excluidos en países como Malasia y, en menor medida, la India. En contraste, en Estados Unidos, a pesar de servir como modelo para las

políticas en muchos países del mundo, las medidas han tenido poco impacto sobre la desigualdad racial; y ahora, debido a una serie de retrocesos legales y legislativos, éstas van en pleno retroceso. A su vez, la falta de una política consistente y de gran escala en Estados Unidos—efecto de la particular correlación de fuerzas en ese país, en contra del uso de medidas raciales—ha hecho extremadamente difícil juzgar el potencial de las políticas como agente de cambio social. Por ello, la importancia del caso brasileño.

En el cuarto capítulo, revisé la historia de la educación superior y de las políticas de acción afirmativa en Brasil. Salta a la vista el atraso histórico en el desarrollo del sistema universitario, que a su vez obedece a las políticas coloniales de Portugal, que enfatizaban la potencial extractiva de Brasil por encima de su desarrollo socioeconómico y social. Por otro lado, el país logró implementar un sistema público de educación superior de alto nivel en muy poco tiempo—debido al apoyo inusitado de la dictadura militar—pero con base en un modelo altamente polarizado y excluyente. Ese modelo finalmente empezó a cambiar con la implementación de las políticas de acción afirmativa a partir de 2003. De nuevo, la adopción de las políticas por parte del gobierno *petista* y sus aliados a nivel estatal es reflejo del giro político que se dio en las décadas después de la dictadura militar, donde la creciente fuerza de los grupos subalternos (incluyendo el movimiento negro) alteraron las correlaciones de poder en el país. A su vez, la presión social por acceso a la educación terciaria, en el contexto de la globalización, hizo insostenible la perpetuación del modelo elitista hegemónico de educación superior.

En el quinto capítulo, revisé los principales estudios sobre el impacto de las políticas a nivel nacional e institucional. Dan una imagen mixta. Por un lado, ha cambiado la composición social y racial de muchas universidades brasileñas, sobre todo en el sector público. Por otro, los cambios han variado marcadamente según el tipo institucional, la región, y el grupo de destinatarios. A su

vez, los estudios, en su mayoría, han dado la razón a los proponentes de las políticas. Por uno, contra muchos pronósticos, la mayoría de los *cotistas* han logrado un desempeño bueno o razonable en las universidades, y en general, tienen tasas de deserción menores, así como mayores tasas de egreso, que los no *cotistas*. Además, hay una cada vez mayor aceptación de las políticas a nivel de la opinión pública, aunque no es así en los medios masivos. Sin embargo, hay importantes excepciones; en las universidades de élite académica, como la Unicamp, las políticas siguen enfrentando fuertes resistencias, debido al campo y *habitus* excluyente de las mismas.

En el sexto capítulo, rastree los orígenes de la cultura institucional de la Unicamp, la cual, argumenté, tiene sus raíces en la cultura política (militar) en la cual nació. También, analicé la actual composición de la universidad, haciendo hincapié en el fuerte énfasis en las ciencias duras y el posgrado, elementos que, sostengo, contribuyen al “culto a la ciencia”—enfoque que responde en parte a las políticas internacionales propagadas por el Banco Mundial, la OCDE, entre otras instancias. A su vez, tal culto explica en parte la resistencia por parte de muchos miembros de la comunidad universitaria a adoptar políticas de acción afirmativa de mayor impacto.

Finalmente, el trabajo de campo en la universidad confirmó mi hipótesis principal: no se pueden compaginar los dos tipos de políticas, sin modificar las estructuras elitistas y excluyentes del modelo actual de la universidad. En ese contexto, concluyo que el concepto de “inclusión con mérito”, que sirve como principio rector de las políticas de acción afirmativa en la Unicamp, es una contradicción epistemológica. Intencionalmente o no, tal formulación simula la inclusión, mientras termina reproduciendo las jerarquías sociales y raciales existentes en Brasil, y en otros países.

Argumentaría que los formuladores de las políticas en la Unicamp, en su mayoría, tienen buenas intenciones. Les preocupa la desigualdad y la pobreza, y creen en la potencial de la

educación superior para combatir ambos fenómenos, a través de la creación de oportunidades y de movilidad social. Sin embargo, al insistir en la importancia de “mantener estándares” y de no “echar mano al mérito”, revelan el grado de internalización de un ideal de universidad, que es altamente elitizado y excluyente. A la vez, tales discursos se traducen en actitudes, acciones y políticas discriminatorias, y fungen como barreras a la inclusión.

El programa ProFIS provee un ejemplo de la contradicción inherente en el concepto de “inclusión con mérito”. Por un lado, la universidad promete incluir a egresados de escuelas públicas que no tuvieron la formación necesaria para entrar a la universidad “por sus propios méritos”. Por otro lado, al imponer estándares curriculares excesivamente demandantes, el programa parece diseñado para garantizar el fracaso de la mayoría de los estudiantes. Tal contradicción es un ejemplo de la “violencia simbólica” que perpetúan los grupos dominantes—intencionalmente o no—en contra de los grupos marginados. Por ello, no se debe sorprender que menos de la mitad de los estudiantes logren completar exitosamente el programa. De igual forma, al negar el acceso a los dormitorios subsidiados y las becas para los estudiantes del tercer año para participantes del programa, la administración está colocando barreras innecesarias para la inclusión. Eso, sin hablar del hecho de que el programa solo incluye a 120 alumnos al año, de un universo de 34 mil estudiantes.

Por otro lado, sostengo que la confusión conceptual que subyace a las políticas de acción afirmativa de la Unicamp delata una falta de claridad generalizada sobre la inclusión. En la literatura sociológica, abundan definiciones y ejemplos de la exclusión. Pero la inclusión sigue siendo un concepto escurridizo y altamente debatido. Para algunos, es suficiente abrir la universidad a grupos desfavorecidos, como, por ejemplo, a través del programa PAAIS, que incrementa la presencia de egresados de escuelas públicas y afrobrasileños. Pero para otros, el

programa reproduce la desigualdad y la exclusión al favorecer candidatos de las mejores escuelas públicas, quienes ya cuentan con mayores niveles de capital económico y cultural. Estos críticos argumentan que hace falta garantizar la inserción de los más necesitados y en condiciones de igualdad; ejemplo de ello son los apoyos institucionales académicos y económicos, como las tutorías y las becas. El mismo debate se da en torno al ProFIS. Si bien el programa da oportunidades a algunos estudiantes de entornos desfavorecidos, argumento que termina premiando a la *capa cremosa* de las escuelas públicas, quienes suelen ocupar los pocos lugares en las carreras más cotizadas, como son la medicina y las ingenierías.

Finalmente, sostengo, las instituciones más incluyentes son las que son dispuestas a cambiar sus estructuras institucionales para adaptarse a las necesidades de los estudiantes de entornos adversos. A diferencia de lo que argumentan los críticos de las cuotas, esto no necesariamente implica sacrificar la calidad, sino que implica abrir espacios para una pluralidad y diversidad de perspectivas. Es decir, hace falta un nuevo ideal de universidad, que combina rigor académico con una fuerte misión social, lo cual terminaría beneficiando a la sociedad en su conjunto. Al igual que no puede haber sistema feudal que promueve la igualdad social, tampoco son compatibles el campo y *habitus* dominante de la universidad de élite académica con un proyecto de universidad más incluyente, democrática y transformadora de la sociedad.

Referencias:

- Academic Ranking of World Universities (ARWU) (2015). *Academic Ranking of World Universities 2015*. Consultado en <http://www.shanghairanking.com/ARWU2015.html>
- Acosta, J. C. (2013, 11 de enero). *La Universidad Amawtay Wasi no está aprobada*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Consultado en <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/la-universidad-amawtay-wasi-esta-aprobada/>
- Affirmative action/Overview* (2014, 7 de julio). National Conference of State Legislatures. Consultado en <http://www.ncsl.org/research/education/affirmative-action-overview.aspx>
- Africa, Hugh (2006). Challenges and prospects for achieving diversity: The case of South Africa. En Walter R. Allen, Marguerite Bonous-Hammarth, y Robert T. Teranishi (Eds.), *Higher education in a global society: Achieving diversity, equity and excellence* (pp. 311-328). Amsterdam: Elsevier.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2009). Marco para el análisis de las políticas públicas. En F. Mariñez Navarro y V. Garza Cantú (Eds.) *Política pública y democracia en América Latina del análisis a la implementación*, (pp.11-32). México, D.F. Editorial Porrúa.
- Almeida, Silvio L. d. (2013, 23 de abril). *Uma proposta inconstitucional e ilegítima*. Adusp. Consultado en <http://www.adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1623-uma-proposta-inconstitucional-e-ilegitima>
- Alon, Sigal (2015). *Race, class and affirmative action*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Althusser, Louis (1971). Ideology and ideological state apparatuses. En L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays*. London: New Left Books.
- Anderson, Jon L. (2016, 25 de mayo). Dilma Rousseff and Brazil's horrible year. *The Nueva Yorker*. Consultado en <http://www.newyorker.com/news/daily-comment/dilma-rousseff-and-brazils-horrible-year>
- Apple, Michael (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

- Arellano, Cesar, y Poy, Laura. (2015, 7 de agosto). Exigen rechazados más espacios educativos para bachillerato y licenciatura. *La Jornada*. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/07/politica/014n2pol>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (2016). *IV Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*.
- Austin, John L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Avelino, Wagner F. (2012). Educação na Era Vargas. *Webartigos*. Consultado en <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-na-era-vargas/92753/>
- Banco Mundial (2016). GINI Index (World Bank estimate). Consultado en <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2014&start=2003>
- Barrio del Castillo, I., González Jiménez, J., Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., Tarín López, I. (s.f.). *El Estudio de Casos. Métodos de investigación educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Becher, Tony, y Trowler, Paul R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the culture of disciplines*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press.
- Bell, Derick A. (1987). *And we are not saved: The elusive quest for racial justice*. Nueva York: Basic Books.
- Bernheim, Carlos T, y Chauí, Marilena.d. S. (2003). *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education*. UNESCO Forum Occasional Paper Series, 4. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422e.pdf>.
- Berstein, Basil (1971). A socio-linguistic approach to socialization: With some reference to educability. In B. Bernstein, *Class, codes and control*, Vol. 1, (pp. 143-169). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bertely Busquets, María (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 22(especial), 66-77.

- Betim, Felipe (2014). América Latina aumenta o gasto com educação, mas continua distante da média. *El País*. Consultado em http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/09/internacional/1410296035_311126.html
- Bezerra, Teresa O. C., y Gurgel, Roberto M. (2012). *A política pública de cotas na UERJ: Desempenho e inclusão*. Ponencia en el Encuentro de Administración Pública y Gobierno, de la Asociación Nacional de Pos Graduación en Investigación y Administración (ANPAD), Salvador de Bahia.
- Blackmun, Harry (1978). Opinión en *Regents of the University of California v. Bakke*. Consultado en <https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/438/265>
- Blau, Peter M., y Duncan, Otis D. (1967). *The American occupational structure*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Bordignon, Genuíno, Queiroz, Arlindo, y Gomes, Lêda (2011, junio). *O planejamento educacional no Brasil. Fondo Nacional de Educação*. Forum Nacional de Educação. Consultado en http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf.
- Bordoloi Pazich, Loni y Teranishi, Robert T. (2012). Comparing access to higher education in Brazil and India using critical race theory. En W. R. Allen, R. T. Teranishi y M. Bouous-Hammarth (Eds.), *As the world turns: Implications of global shifts in higher education for theory, research and practice*, (pp. 105-126). Reuno Unido: Emerald.
- Borges, Wanja (2014, 28 de agosto). UERJ anuncia mudanças para evitar fraude no sistema de cotas. *Uol.com*. Consultado en <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/uerj-anuncia-mudancas-para-evitar-fraude-no-sistema-cotas/328282.html>
- Bound, Kirsten (2008). *Brazil: the natural knowledge economy*. Londres: Editorial Demos.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève, Paris: Droz.
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, (pp. 83-93). Nueva York: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre (2000a). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, Pierre (2000b). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.

- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres, Nueva Delhi: Sage Publications/Thousand Oaks.
- Bourdieu, Pierre, y Wacquant, Loïc (1999). On the cunning of imperialist reason. *Theory, Culture and Society*, 16(1), 41-58.
- Bowen, William G., y Bok, Derick (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Breen, Richard, y Goldthorpe, John H. (1997). Explaining educational differentials: Toward a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Brito, Sarah (2015, 21 de junio). Campinas é apontada como maior polo de tecnologia da AL. *Correio Popular*. Consultado en http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/06/capa/campinas_e_rmc/278156-campinas-e-apontada-como-maior-polo-de-tecnologia-da-al.html
- Brock, Thomas (2010). Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success. *The Future of Children*, 20(1), 109-132.
- Brown v. Board of Education* 347 U.S. (1954). Num. 483. Suprema Corte de Estados Unidos. Consultado en <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/>
- Buarque, Cristovam (2008, 6 de diciembre). Solução definitiva. *O Globo*. Consultado en <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/408923/noticia.htm?sequence=1>
- Cardoso, Claudete B. (2008). Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão. Tesis de Maestría en Educación, Universidade de Brasília.
- Carnevale, Anthony P., y Strohl, Jeff (2013, abril). *Separate & unequal: How higher education reinforces the intergenerational reproduction of white racial privilege*. Consultado en https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/SeparateUnequal.FR_.pdf
- Carnoy, Martin (1974). *Education as cultural imperialism*. Nueva York: McKay.
- Carvalho, Igor (2013, 18 de marzo). *Propuesta de Alckmin para cotas es 'atentado contra la constitución', dicen Jueces para la Democracia'*. Spressosp.com. Consultado en

<http://spressosp.com.br/2013/03/18/proposta-de-alkmin-para-cotas-e-atentado-a-constituicao-dizem-juizes-para-a-democracia/>

Castro Heredia, Javier A., Urrea Giraldo, Fernando, y Viáfara López, Carlos A. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de acción afirmativa: Orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Sociedad y Economía*, 16, 161-172.

Castro, Roberto, y Vázquez García, Verónica (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género: Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26(78), 587-616.

Catani, Afrânio, Hey, Ana.P., y Gilioli, Renato d. S. P. (2006). PROUNI: Democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar Curitiva*, 28, 125-140.

Cele, S'thembile, y Masondo, Siphon (2015, 18 de enero). Shocking cost of SA's universities. *City Press*. Consultado en <http://www.fin24.com/Economy/Shocking-cost-of-SAs-universities-20150118>

CFED y Institute for Policy Studies (2016). *The ever-growing gap: Without change, African-American and Latino families won't match white wealth for centuries*. Consultado en http://cfed.org/policy/federal/The_Ever_Growing_Gap-CFED_IPS-Final.pdf

Chambouleyron, Ivan, y Arruda, José R. d. F. (2002). Uma década de avaliação docente na Unicamp. *Jornal da Unicamp*, abril. Consultado en http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/abril2002/unihoje_ju173pag14.html

Charão, Cristina (s.f). *O longo combate às desigualdades raciais*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Consultado en http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711

Chetty, Rajendra, y Knaus, Christopher B. (2016, 13 de enero). Why South Africa's universities are in the grip of a class struggle. *The Sunday Times*. Consultado en <http://theconversation.com/why-south-africas-universities-are-in-the-grip-of-a-class-struggle-50915>

- Childs, Porsha, y Stromquist, Nelly P. (2014). Academic and diversity consequences of affirmative action in Brazil. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: 10.1080/03057925.2014.907030.
- Clark, Burton (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Collins, Randall (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Nueva York: John Wiley.
- Collucci, Cláudio (2006, 23 de julio). 65% apóiam cotas raciais na faculdade. *Folha de São Paulo*. Consultado en <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18820.shtml>
- Comvest (2015). *Relação candidatos-vaga. Quadro comparativo 2014/2015*. Consultado en http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/2015/cv_fase1.pdf
- Connerly, Ward (2000). *Creating equal: My fight against race preference*. San Francisco: Encounter Books.
- Constitución de Ecuador* (2008). Consultado en <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Constitución Política de Colombia* (1991). Consultado en http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2016). Consultado en <http://www.capes.gov.br/>
- Costa, Fabiano (2013, 5 de noviembre). Pará tem maior percentual dos que se declaram pretos ou pardos, diz estudo. *Globo.com*. Consultado en <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/11/para-tem-maior-percentual-dos-que-se-declaram-pretos-ou-pardos-diz-estudo.html>
- Cruz, Valdo, y Foreque, Flávia (2015, 3 de septiembre). Programa 'Ciência sem Fronteiras' será congelado. *Folha de São Paulo*. Consultado en <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2015/09/1677170-programa-ciencia-sem-fronteiras-sera-congelado.shtml>

- Cunha, Egláisa M. P. (2006). Sistema universal e sistema de cotas para negros no Universidade de Brasília: Um estudo de desempenho. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Brasilia.
- Cunha, Luiz A. (2003). O ensino superior no Octênio FHC. *Educação Social*, 24(82), 37-61.
- Daflon, Verónica T., Feres Jr., João, Campos, Luiz A. (2011). *Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*. Ponencia en el XV Congreso Brasileiro de Sociologia, Curitiba Brasil, 26-29 de julio.
- Dallabrida, Norberto (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32(2), 185-191.
- Davis, Ronald L. F. (s.f.). *Creating Jim Crow: In-depth essay*. Consultado en http://www.hatboro-horsham.org/cms/lib2/PA01000027/Centricity/Domain/374/Jim_Crow_Era-Lynching.pdf
- Decreto 7,247* (1879). Consultado en <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>
- Decreto 6,283*(1934). Consultado en <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=130436>
- Defenición.de* (2016). Consultado en <http://definicion.de/politica/>
- Delgado, Richard, y Stefancic, Jean (2012). *Critical Race Theory: An introduction*. Nueva York: Nueva York University Press.
- DeWalt, Kathleen M., y DeWalt, Billie R. (1998). Participant observation. En H. Russell Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology*, (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.
- Dias, Rosilene T. de P., y Lara, Ângela M. de B. (2012). *O ensino superior no Brasil império: A relação entre o público e o privado*. IX ANPED Sul 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Dos Santos, Adilson P., y Cerqueira, Eustaquio A. d. (2009). *Ensino superior: Trajetória histórica e políticas recentes*. Ponencia en el IX Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, Brasil, 25 a 27 de noviembre.

- Drake, Bruce (2014, 22 de abril). Public strongly backs affirmative action programs on campus. Pew Research Center. Consultado en <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/22/public-strongly-backs-affirmative-action-programs-on-campus/>
- Durham, Eunice R. (2003). *Educação superior, pública e privada*. Presentación al Seminario sobre Educação no Brasil organizado por el Centro de Estudos Brasileiros y por el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford, 11 de marzo.
- Dworkin, Ronald (2002). *Sovereign virtue: The theory and practice of equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- El Universo* (2011, 12 de octubre). Censo revela aumento de población afro e indígena. Consultado en <http://www.eluniverso.com/2011/10/12/1/1447/censo-revela-aumento-poblacion-afro-indigena.html>
- Equal Justice Initiative (2015). *Lynching in America: Confronting the legacy of racial terror*. Consultado en https://timedotcom.files.wordpress.com/2015/02/eji_lynching_in_america_summary.pdf
- Exame.com* (2014). A contribuição de cada estado para o PIB do Brasil. Consultado en <http://exame.abril.com.br/economia/album-de-fotos/a-contribuicao-de-cada-estado-para-o-pib-do-brasil>
- Espinosa, Lorelle L., Gaertner, Matthew N., y Orfield, Gary (2015). *Race, class & college access: Achieving diversity in a shifting legal landscape*. Washington DC: American Council on Education.
- Faceira, Lobelia d. S. (2009). *O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microssociais: Pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio*. Tesis de Doctorado en Educación, Pontificia Universidade Católica, Río de Janeiro (PUC-Rio).
- Fávero, Maria d. L. A. (2006). A universidade no Brasil: Das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.
- Felicetti, Vera L., Cabrera, Alberto F., Costa-Morosini, Marília (2014). Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. *Universia*, 13(5), 21-39.

- Feres Júnior, João (2004). Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. *Econômica*, 6(2),
- Feres Júnior, João, Daflon, Verônica T., Ramos, Pedro, y Miguel, Lorena (2013). O impacto da Lei n. 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa, octubre. Grupo de Estudios Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA).
- Feres Júnior, João, Daflon, Verônica T., Barbabela, Eduardo, y Ramos, Pedro (2013). *As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. Levantamento das políticas de ação afirmativa*. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA).
- Ferrare, Joseph J., y Apple, Michael W. (2015). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 43-59.
- Feyerabend, Paul K. (1993). *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*, (3a edición). Nueva York/Londres: Verso.
- Folha de São Paulo (1995, 25 de junio). Datafolha revela o brasileiro. Consultado en http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno_especial/2.html
- Folha de São Paulo (2005, 13 de enero). Presidente Lula sanciona Lei do Prouni.
- Folha de São Paulo (2015, 10 de julio). Unicamp paga salários acima do teto a mil servidores. Consultado en <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/07/1654186-unicamp-paga-salarios-acima-do-teto-a-mil-servidores.shtml>
- Foner, Phillip (ed.) (1970). W.E.B. Du Bois speaks: Speeches and addresses 1890-1919. Nueva York: Pathfinder Press.
- Forni, Pablo (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miríada*, 3(5). Consultado en http://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/168#_ftn1
- Fraga, Érica (2013, 28 de abril). Cotistas têm desempenho inferior entre universitários. *Folha de São Paulo*. Consultado en <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1269984-cotistas-tem-desempenho-inferior-entre-universitarios.shtml>

- Francis, Andrew M., y Tannuri-Pianto, Maria (2012a). The redistributive equity of affirmative action: Exploring the role of race, socioeconomic status, and gender in college admissions. *Economics of Education Review*, 31, 45-55.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes.
- Freyre, Gilberto (1959). *New world in the tropics: The culture of modern Brazil*. Nueva York: Alfred Knopf.
- Fry, Peter (2005). *A persistência da raça? Ensaios etnográficos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Fry, Peter, y Maggie, Yvonne (2004). Cotas raciais: Construindo um país dividido?" *Econômica*, 6(1), junio.
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [FAPESP] (2016). *Criação e Estruturação da FAPESP*. Consultado en <http://www.fapesp.br/28>
- Galarza Schoenfeld, Andrés (2015). *La aplicación del Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica en la provincia de Bolívar*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: Outline of a theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giroux, Henry A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin y Garvey.
- Glaser, Barbara, y Strauss, Anselmo (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Globo.com (2014, 11 de novembro). Lei estabelece sistema de cotas nos cursos de pós-graduação no RJ. Consultado en <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/11/lei-estabelece-sistema-de-cotas-nos-cursos-de-pos-graduacao-no-rj.html>
- Gomes, Eustáquio. (2007). *O mandarim: História da infância da Unicamp*. Campinas, SP: Unicamp.

- Gomes, Francisco M. (2012). *ProFIS: Um retrato do primeiro ano do programa de formação geral da Unicamp*. Unicamp.
- González, José. P. D. (1999). Universidades Brasileiras: conquistas, dificuldades y desafíos. *Ciencia al Día*, 1(2).
- González González, Enrique (2010) Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 77-101. Consultado en <http://ries.universia.net>.
- Gore, Charles, y Figueiredo, José B. (Eds.) (1997). *Social exclusion and anti-poverty policy: A debate*. Ginebra: International Institute for Labour Studies, ILO publications.
- Graham, Hugh D. (1990). *The civil rights era: Origins and development of national policy, 1960-1972*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the prison notebooks*. Trans. Q. Hoare & G. Nowell Smith. Nueva York: International Publishers.
- Greene, Graham (1939). *The lawless roads*. Londres: Penguin Books.
- Grisa, Gregorio D. (2013). *As ações afirmativas e a excelência acadêmica: Um estudo da experiência da UFRGS*. Ponencia en el VI Coloquio Internacional de Doutorandos do CES, Coimbra, Portugal, 6-7 de diciembre.
- Guan, Lee H. (2005). Affirmative action in Malaysia. *Southeast Asian Affairs*, 211-228. Consultado en <http://www.jstor.org/stable/27913284>
- Guimarães, Antonio S. A. (2006). Depois da democracia racial. *Tempo Social*, 18(2), 269-287.
- Guimarães, Antonio S. A., Costa, Lilia C., y Almeida-Filho, Neomar (2011). *Inclusão social e rendimento escolar: O caso da UFBA*. Presentación al 35º Encontro Anual de Anpocs: GT30 - Relações raciais: Desigualdades, identidades e políticas públicas.
- Gutmann, Amy (1987). *Democratic education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Harper, Shaun R., Patton Lori D., y Wooden, Ontario S. (2009). Access and equity for African American students in higher education: A critical race historical analysis of policy efforts. *Journal of Higher Education*, 80(4), 389-414.

- Harwood, Stacy A., Choi, Shinwoo, Orozco, Moises, Huntt, Margaret B, y Mendenhall, Ruby (2015). Racial microaggressions at the University of Illinois at Urbana-Champaign: Voices of students of color in the classroom. University of Illinois at Urbana-Champaign. Consultado en <http://www.racialmicroaggressions.illinois.edu/files/2015/03/RMA-Classroom-Report.pdf>
- Hasenbalg, Carlos. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. São Paulo: Humanitas.
- Hazelkorn, Ellen (2004, diciembre). Accessing the knowledge society: Intended and unintended consequences of HE policy reviews. Presentación al Forum de la UNESCO Higher Education, Research and Knowledge Colloquium on Research and Higher Education Policy, en Paris. Accesado el 18 de octubre, 2012, en http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=36312yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html.
- Hernández, Tanya K. (2013). Affirmative action in the Americas. *Americas Quarterly*, verano.
- Heringer, Rosana (2002). Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Saúde Pública*, 18(suplemento), 57-65.
- Heringer, Rosana (2012). Dez anos de ação afirmativa: Mapas, balanços, aprendizados. En Lázaro, Andrés (Ed.), *Ações afirmativas e inclusão: Um balanço*, (pp. 11-12). Cadernos do GEA, 2. Río de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil.
- Horn, Catherine L., y Flores, Stella M. (2003). *Percent Plans in College Admissions: A Comparative Analysis of Three States' Experiences*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University.
- Howe, Kenneth R. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. Nueva York: Teachers College Press.
- Htun, Mala (2004). From “racial democracy” to affirmative action: Changing state policy on race in Brazil. *Latin American Research Review*, 39(1).
- Iglésias, Francisco (1994). *Breve historia contemporánea de Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2011). *Censo Demográfico 2010*. Río de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (s.f.). 10 anos do cor/raça no Censo Escolar. Consultado en http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacenso/cor_raca
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Consultado en (<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>)
- Jackson, Michelle (2001). *Meritocracy, education and occupational attainment: What do employers really see as merit?* Sociology Working Papers. Nuffield College, Oxford University.
- Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata. Primera edición 1968.
- Jacobs, Andrew (2016, 17 de abril). Brazil's lower house of congress votes for impeachment of Dilma Rousseff. *The New York Times*. Consultado en http://www.nytimes.com/2016/04/18/world/americas/brazil-dilma-rousseff-impeachment-vote.html?hp&action=click&pgtype=Homepage&clickSource=story-heading&module=second-column-region®ion=top-news&WT.nav=top-news&_r=0
- Johnson, Lyndon B. (1965). *To fulfill these rights*. Discurso de graduación en Howard University, 4 de julio. Consultado en <http://www.lbjlib.utexas.edu/johnson/archives.hom/speeches.hom/650604.asp>.
- Jornal do Campus* (2015, 2 de diciembre). Sem cotas para a pós na Antropologia. Consultado en <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/12/sem-cotas-para-a-pos-na-antropologia/>
- Kahlenberg, Richard. D. (2015). Introduction. En R. D. Kahlenberg, *The future of affirmative action: New paths to higher education diversity after Fisher v. University of Texas*. Lumina Foundation/The Century Foundation.
- Kaiser, Karen (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632–1641.

- Kennedy, Randall (2013). *For discrimination: Race, affirmative action and the law*. Nueva York: Random House.
- Lamarca, Gabriela, y Vettore, Mario (2012). A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010. Observatorio *Determinantes Sociais de Saúde*. Consultado en <http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>
- Lampert, Emani (2005). El declive de la universidad pública: La interface de una ideología. *Perfiles Educativos*, 27, 84-115.
- Lázaro, Andrés, Calmon, Claudia, Lima, Silvio C. d. S., y Oliveira, L. (2012). Inclusão na educação superior. En Lázaro, Andrés (Ed.), *Ações afirmativas e inclusão: Um balanço*, (pp. 5-8). Cadernos do GEA, 2, julio-diciembre. Río de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil.
- Lei 7,655 (1962, 28 de diciembre). Ley criando la Universidad de Campinas. *Diario Oficial, Estado de São Paulo*. Consultado en <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19621229&Caderno=Poder%20Executivo%20-%20parte%201&NumeroPagina=2>
- Lei 5,540/1968 (1968, 28 de noviembre). Consultado en <http://www.soleis.com.br/L5540.htm>.
- Liptak, Adam (2016, 23 de junio). Supreme Court upholds affirmative action program at University of Texas. *The New York Times*.
- Lloyd, Marion (2009, 11 de octubre). Affirmative action, Brazilian-style. *The Chronicle of Higher Education*.
- Lloyd, Marion (2013). *Las políticas de fomento a la ciencia y tecnología en México y Brasil: Un estudio de caso de la Universidad Autónoma Nacional de México y la Universidad de São Paulo*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Estudios Latinoamericanos, de la Universidad Autónoma de México.
- Lloyd, Marion (2014, 2 de abril). “Yo también soy Harvard”. El debate racial sacude a las universidades de élite. *Campus Milenio*.
- Lloyd, Marion (2015a, 14 de mayo). Posgrado: El Nuevo frente en la batalla por la equidad racial en Brasil. *Campus Milenio*.

- Lloyd, Marion (2015b, 17 de diciembre). Las universidades interculturales siguen marginadas en México. *Campus Milenio*.
- Lloyd, Marion (2016a, 2 de marzo). Sudáfrica: Protestas estudiantiles reviven el apartheid. *Campus Milenio*.
- Lloyd, Marion (2016b, 31 de marzo). El gobierno de India, un peligro para la democracia. *Campus Milenio*.
- Lloyd, Marion, y Carneiro, Ana Maria (2015). *The intersection of race and class in Brazilian affirmative action: Lessons for the U.S. debate*. Ponencia durante preconferencia del Council on International Higher Education (CIHE), 4 de octubre.
- Loury, Glenn C. (2003, 29 de marzo). Affirmative action—and reaction; Admissions (and denials) of responsibility. *The Nueva York Times*.
- Lozzi, Silene de. P. (2012). *Rendimento acadêmico de estudantes cotistas ou não cotistas na UnB egressos de escolas públicas ou privadas no período de 2/2009 a 2/2011*. Monografía para la Especialización en Economía, Administración y Contabilidad, Universidad de Brasilia.
- Macpherson, William (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*. London: The Stationary Office.
- Maier, Félix (2006, 3 de noviembre). Racismo cordial: qual é a sua cor predileta? *Mídia Sem Máscara*. Consultado en <http://www.midiasem mascara.org/arquivos/5687-racismo-cordial-qual-e-a-sua-cor-predileta.html>
- Marginson, Simon, y Ordorika, Imanol (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: SES/UNAM.
- Mato, Daniel, (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- McNamara-Hornat, Erin (2003). The interactive effects of race and class in educational research: Theoretical insights from the work of Pierre Bourdieu. *Perspectives on Urban Education*, 2(1).

- Meneghel, Stela. M. (1994). *Zeferino Vaz e a Unicamp: Uma trajetória e um modelo de universidade*. Tesis de Maestría em Educação, Universidad Estatal de Campinas.
- Mendes Júnior, Alvaro A. F. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: O caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 31-56.
- Mercadante, Aloizio (2012). *Censo da educação superior 2012*. Presentación en PowerPoint.
- Michigan Daily* (2003, January 28). Reasons why "percent plans" won't work for college admissions nationwide. Consultado en <http://ns.umich.edu/Releases/2003/Jan03/r012903.html>
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC)/USAID (1969). *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*. Acordo MEC/USAID, Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015, 4 de diciembre). *Censo da Educação Superior 2014*. Presentación em PowerPoint. Consultado en <http://www.ufrgs.br/sead/documentos/censo-de-educacao-superior-2014>
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu): (s.f.). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014*. Consultado en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192
- Morrow, Raymond A., y Torres, Carlos A. (1998). Education and the reproduction of class, gender and race: Responding to the postmodern challenge. In C.A. Torres y T. R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education: Emerging perspectives* (pp. 19-46). Albany, NY: State University of Nueva York Press.
- Moses, Michelle (2010). Moral and instrumental rationales for affirmative action in five national contexts. *Educational Researcher*, 39, 211-228.
- Motoyama, Shozo (2006). *USP 70 anos: Imagens de uma história vivida*. São Paulo: EdUSP.
- Motta, Rodrigo P. S. (2014). A ditadura nas universidades: repressão, modernização e acomodação. *Ciência e Cultura*, 66(4), 21-26.

- Muñoz García, Humberto (2011). La universidad mexicana en el escenario global. *Perfiles Educativos*, 333, 21–33
- Novais, Adriana R. y Firmiano, Frederico D. (2013, 13 de mayo). *PIMESP, racismo e clasismo na academia*. Brasildefato.com. Consultado en <http://www.brasildefato.com.br/node/12887>
- Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) (2014). *Relatório do Projeto de Avaliação Continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)*. UNICAMP.
- Observatorio Sobre Discriminación Racial y Exclusión Étnica (2012). *Boletín Informativo*, 2, abril-junio. FLACSO Ecuador.
- Observatório do PNE (2016). Consultado el 17 de junio, 2016, en <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>
- O’Gorman, Melanie (2010). Educational disparity and the persistence of the black-white wage gap in the U.S. *Economics of Education Review*, 29, 526-541.
- Oliveira, Pâmela, y Haidar, Daniel (2014, 22 de marzo). Fraudes na Uerj evidenciam falhas do sistema de cotas. *Veja*. Consultado en <http://veja.abril.com.br/educacao/fraudes-na-uerj-evidenciam-falhas-do-sistema-de-cotas/>
- Ordorika, Imanol (2003). *Power and politics in university governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Ordorika Sacristán, Imanol (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXIII(1), 77-96.
- Ordorika Sacristán, Imanol, y Pusser, Brian (2007). La máxima casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México as a state-building university. En P. G. Altbach y J. Balán (Eds.), *World Class Worldwide: Transforming research universities in Asia and America*, (pp. 189–215). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ordorika, Imanol, y Lloyd, Marion (2013). A decade of international university rankings: A critical perspective from Latin America. En P. T. M. Marope, P. J. Wells, y E. Hazelkorn, *Rankings and accountability in higher education. Uses and misuses*, (pp. 211–231). Paris: UNESCO Publishing.

- Ordorika, Imanol, y Lloyd, Marion (2014). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385-405.
- Ordorika, Imanol, y Lloyd, Marion (2015). Critical theories of the state and contest in higher education in the globalized era. En A. Martínez-Alemán, E. Bensimon, y B. Pusser (Eds.), *Critical approaches to the study of higher education: A practical introduction*, (pp.130-152). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Oro, Luis A., y Sebastián, Jesus (Eds.) (1993). *Los sistemas de ciencia y tecnología en Iberoamérica*. Buenos Aires: Fundesco/ Edueba.
- Orsi, Carlos (2016, 12 de febrero). *Escola pública domina vestibular*. Página web de la Unicamp. Consultado en <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/02/12/escola-publica-domina-vestibular>
- Parsons, Talcott (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, XXI, 297-318.
- Paixão, Marcelo, Rossetto, Irene, Monçores, Elisa, y Sant´Anna, Danielle (2012). Ações afirmativas no ensino superior público e políticas de apoio estudantil. En Lázaro, Andrés (Ed.), *Ações afirmativas e inclusão: Um balanço*, (pp. 9;10). Cadernos do GEA, 2, julio-diciembre. Río de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil.
- Pereira, Maria d. L. W. (2012, 18 de octubre). *Censo sobre educação revela aumento de matrículas em instituições públicas*. Página web de la Universidad Federal de Paraná. UFPR. Consultado en <http://www.ufpr.br/portafulpr/blog/noticias/censo-sobre-educacao-revela-aumento-de-matriculas-em-instituicoes-publicas/>
- Pereira, Shana, y Miranda, Inaê (2016, 30 de junio). Unicamp aprova cotas raciais para cursos de pós. *Correio Popular*. Consultado en http://correio.rac.com.br/_conteudo/2016/06/campinas_e_rmc/436506-unicamp-aprova-cotas-raciais-para-curso-de-pos.html
- Pereira, Waléria F. (2011). *Prática de inclusão na universidade: Representações de professores e estudantes*. Tesis de Doctorado em Educação, Universidad de São Paulo.
- Paulo Renato Souza Consultores, Tendências Consultoria Integrada, y Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas (2005, noviembre). Sector Study

- for Education in Brazil, Summary, 2. Accesado el 1 de octubre, 2012, en http://www.jica.go.jp/activities/schemes/finance_co/approach/pdf/brazil.pdf.
- Pierce, Chester (1974). Psychiatric problems of the Black minority. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*, (pp. 512-523). New York: Basic Books
- Plessy v. Ferguson*, 163 U.S. 534 __ (1896). No. 210. Suprema Corte de los Estados Unidos. Consultado en <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/163/537/>
- Piketty, Thomas (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press (version en inglés, traducido por Arthur Goldhammer).
- Pinheiro-Machado, R. y De Oliveira, P.L. (2001). The Brazilian investment in science and technology. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 34, 1521-1530.
- Pinho, Fabricia d. A. (2006). As representações sociais de alunos cotistas por professores universitários: A experiência da UERJ. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Estácio de Sá.
- Pojman, Louis P. (1998). The case against affirmative action. *International Journal of Applied Philosophy*, 12(1), 97-11.
- Portal Brasil*. (2011, August 17). Expansão de rede de ensino integra política para desenvolvimento regional e erradicação da miséria. Consultado en <http://www.brasil.gov.br/cida-dania-e-justica/2011/08/expansao-de-rede-de-ensino-integra-politica-para-desenvolvimento-regional-e-erradicacao-da-miseria>
- Portal Brasil* (2015, 8 de marzo). Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores. Página del Gobierno de Brasil. Consultado en <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>
- Prado, Mateus (2011, 22 de marzo). Programa da Unicamp para alunos de públicas finge ser inclusivo. *Último Segundo*. Consultado en <http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/programa-da-unicamp-para-alunos-de-publicas-finge-ser-inclusivo/c1238150692072.html>

- ProUni (2015, 26 de marzo). *ProUni 2015 Inscrições Segundo Semestre*. Consultado en <http://www.prouni2015.com/category/prouni>
- Pontifícia Universidad Católica de Rio (PUC-Rio) (2016). *Vestibular 2006. Manual do candidato*. Consultado en <http://www.puc-rio.br/vestibular/201512/manual/valores.html>
- Pusser, Brian (2004). *Burning down the house: Politics, governance, and affirmative action at the University of California*. Albany, NY: State University of Nueva York Press.
- Rabelo, Marcelo (2013). *10 anos de cotas*. Presentación en PowerPoint, Decano de Evaluación, Universidad de Brasília. Consultado en <http://stat.correioweb.com.br/sersustentavel/Cotas10anosMauroRabelo.pdf>
- Roberts, Dan (2014, 22 de abril). US supreme court upholds Michigan law that bans affirmative action. *The Guardian*. Consultado en <https://www.theguardian.com/law/2014/apr/22/us-supreme-court-michigan-affirmative-action>
- R7 Notícias (2010, 3 de noviembre). Taxa de juros do Fies cai para 3,4%. Consultado em <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/taxa-de-juros-do-fies-cai-para-3-4-20100311.html>
- R7 Notícias (2011, 3 de octubre). Bolsistas do ProUni dizem ser vítimas de preconceito. Consultado en <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/bolsistas-do-prouni-dizem-ser-vitimas-de-preconceito-20110310.html>
- Rawls, John (1999). *A theory of justice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Reay, Diane, Ball, Miriam, y Ball, Stephen. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4). Consultado el 12 de abril, 2016, en <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Reconstruction and the rise of Jim Crow (1999). *The African-American Experience*. Woodbridge, CT: Primary Source Media.
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) (2016). *Indicadores de insumo*. Disponible en <http://www.ricyt.org/indicadores>
- Reiter, Bernd, y Mitchell, Gladys. L. (Eds.) (2010). *Brazil's new racial politics*. Boulder, CO: Lynne Reinner Publishers.

- Restrepo, Eduardo (s.f.). *Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia*. Consultado en http://www.academia.edu/5380247/Acci%C3%B3n_afirmativa_y_afrodescendientes_en_Colombia
- Ristoff, Dilvo (2014). O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747.
- Robbins, Derek (1993). The practical importance of Bourdieu's analyses of higher education. *Studies in Higher Education*, 18(2), 151–16.
- Rodrigues, Cinthia (2011, 28 de mayo). Programa de inclusão da Universidade de Campinas busca aluno que seria “desperdiçado” por estudar em escola ruim. *Último Segundo*. Consultado em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/eles-nao-prestaram-vestibular-mas-entraram-na-unicamp/n1596980560046.html>
- Romero, Arnoldo (s.f.). *O sentido da reforma: O Estatuto da Universidade de Francisco Campos em um Brasil em transición*. Consultado en http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8OntIz.pdf
- Rosa, Chaiane d. M. (2014). Limites da democratização da educação superior: Entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. *Póiesis Pedagógica*, 12(1), 240-257.
- Sacks, David O., y Thiel, Peter A. (1998). *The diversity myth: Multiculturalism and the politics of intolerance at Stanford*. Oakland, CA: The Independent Institute.
- Sacramento, Mônica P. d. (2005). Ação afirmativa: O impacto da política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ). Tesis de Maestría en Educación de
- Saha, Lawrence J. (2011). *Sociology of education: A reference handbook*. Sage Publications, la Universidad Federal Fluminense.
- Saldaña, Paulo, y Viera, Victor (2014, 11 de junio). Por verba, universidades estaduais planejam expansão. *Estadão*. Consultado en <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-verba-universidades-estaduais-planejam-expansao,1509685>
- Salmi, Jamil (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington, DC: Banco Mundial.

- Sampaio, Helena (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990*. Documento de Trabalho, 8/91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- Sandel, Michael J. (2009). *Justice: What's the right thing to do?* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sander, Richard, y Taylor Jr., Stuart (2012, 2 de octubre). The painful truth about affirmative action. *The Atlantic*. Consultado en <http://www.theatlantic.com/national/archive/2012/10/the-painful-truth-about-affirmative-action/263122/>
- Santander, Pedro (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224.
- Santos, Jocélio T. d., y Queiroz, Delcele M. (2010). Affirmative action and higher education in Brazil. En Patterson, P. P., Baker, E., y McGaw, B. (Eds.), *International encyclopedia of education*, (pp. 760-766). Oxford, UK: Elsevier.
- Saviani, Demerval (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editores Associados.
- Schwartzman, Simon (1989, 3 de septiembre). *The University of São Paulo – An overview*. Paper publicado en línea. Consultado en <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/usp.pdf>.
- Schwartzman, Simon (1991). *A space for science: The development of the scientific community in Brazil*. University Park, PA: Pennsylvania University Press.
- Schwartzman, Simon (1993). Políticas de educación superior en América Latina: el contexto. En H. Courard (Ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso.
- Schwartzman, Simon (2003, October 19). *Universities and the transformation of society in Brazil*. Paper preparado para el proyecto de investigación “The role of universities in the transformation of societies”, para el Centre for Higher Education Research and Information (CHERI). Consultado en <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/transformation.pdf>
- Schwartzman, Simon (s.f.). *Brazil's leading university: between intelligentsia, world standards and social inclusion*. Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo. Consultado en <http://www.iea.usp.br/iea/english/journal/otherarticles/schwartzmanusp.pdf>.

- Schwartzman, S. y Klein, L. (1994). Higher education and government in Brazil. En G. Neave y F. A. van Vought, *Government and higher education relationships across three continents: the winds of change. Issues in Higher Education*, 2. Londres: Pergamon Press/the International Association of Universities. Consultado en <http://www.schwartzman.org.br/simon/vught.htm>.
- Serafino, Paola, y Tonkin, Richard (2014). *Intergenerational transmission of disadvantage in the UK & EU*. Gran Bretaña: Office for National Statistics. Consultado en http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/dc/p171766_378097.pdf
- Selingo, Jeffrey (2000, 2 de junio). What states aren't saying about the 'X-Percent solution'. *The Chronicle of Higher Education*. Consultado en http://nersp.nerdc.ufl.edu/~lombardi/edudocs/selingo_jeffrey.html
- Sen, Amartya (2000). Merit and justice. In K. J. Arrow, S. Bowles, S. I Durlauf (Eds.), *Meritocracy and economic inequality* (cap. 1). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sen, Amartya (2003). *Inequality reexamined*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shapiro, Thomas M. (2004). *The hidden cost of being African American: How wealth perpetuates inequality*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sidhu, Darwinder S. (2015, 18 de febrero). A critical look at the 'critical mass' argument. *The Chronicle of Higher Education*.
- Silva, Adailton d., Silva, Josenilton d., y Rosa, Waldemir (2009). Juventude negra e educação superior. In Castro, J. A., Aquino, L. M., Andrade, C. C. (Orgs.), *Juventudes e políticas sociais no Brasil*, (pp. 259-290). Brasília: IPEA.
- Silva, Graziella M. D. da. (2006). Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social*, 18(2), 131–165.
- Silva, Nelson d. V. (1978). *White-nonwhite income differentials. Brazil 1960*. Tesis de doctorado en sociología, Universidad de Michigan.
- Skidmore, Thomas. (2010). *Brazil: Five centuries of change*. Nueva York: Oxford University Press.

- Slaughter, Sheila (1990). *The higher learning and high technology: Dynamics of higher education policy formation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Solís, Patricio (2016). *Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México*. Documento de Trabajo No. 004/2015. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Sowell, Thomas (2004). *Affirmative action around the world: An empirical study*. New Haven: Yale University Press.
- Smith, Amy E. (2010). ¿Quién apoya la acción afirmativa en Brasil? *Perspectivas desde el Barómetro de las Américas: 2010*, 49.
- Statistics South Africa (2015). *General household survey 2014. Statistical release*. Consultado en <http://www.statssa.gov.za/publications/P0318/P03182014.pdf>
- Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Surowiecki, James (2006, 10 de octubre). The widening racial wealth divide. *The New Yorker*.
- Svrluga, Susan (2015, 9 de noviembre). U. Missouri president, chancellor resign over handling of racial incidents. *The Washington Post*. Consultado en https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2015/11/09/missouris-student-government-calls-for-university-presidents-removal/?utm_term=.9e1bd1ce705a
- Taylor, Edward (2006). A critical race analysis of the achievement gap in the United States: Politics, reality, and hope. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 71-87).
- Taylor, Steven J., y Bogdan, Robert (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resources (3a ed.)*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Telles, Edward. E. (2004). *Race in another America: The significance of skin color in Brazil*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Versión Kindle.
- Tessler, Leandro. R. (2006). Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. Texto preparado para la mesa redonda “Experiências brasileiras: construção de alternativas II”, del Simposio Universidade e Inclusão Social –

- Experiência e Imaginação, Universidade Federal de Minas Gerais, 22 a 24 de noviembre de 2006. Consultado en <https://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo1.pdf>
- The Conversation* (29 de abril, 2016). South Africa must open student funding to public scrutiny. Consultado en <http://theconversation.com/south-africa-must-open-student-funding-to-public-scrutiny-58346>
- The Economist* (2013, 27 de abril). Malaysia: A never ending policy. Consultado en <http://www.economist.com/news/briefing/21576654-elections-may-could-mark-turning-point-never-ending-policy>
- The New York Times* (2015, 30 de junio). *How minorities have fared in states with affirmative action bans*. Interactive Graphic. Consultado en http://www.nytimes.com/interactive/2013/06/24/us/affirmative-action-bans.html?_r=0
- Thomas, Liz (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Times Higher Education* (THE) (2016). World University Rankings 2015-2016. Consultado en https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only
- Tokarnia, Mariana (2014, May 1). UnB mantém, com alterações, sistema de cotas raciais. *Agencia Brasil EBC*. Consultado en <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/unb-mantem-com-alteracoes-sistema-de-cotas-raciais>
- Tradingeconomics.com (2016). *School enrollment-tertiary (% gross) in Latin America and Caribbean*. Consultado el 17 de junio, 2016, en <http://www.tradingeconomics.com/latin-america-and-caribbean/school-enrollment-tertiary-percent-gross-wb-data.html>
- Trinidad, Hélgio (2014). *Brasil: La expansión de las universidades públicas en los gobiernos Lula-Dilma frente a la hegemonía del sector privado*. Presentación en PowerPoint al Seminario de Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, 19 de noviembre.
- Turra, Cleusa, y Venturi, Gustavo (1995). *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática.

- Universia* (2016, 11 de mayo). Portaria quer incentivar a criação de cotas na pós-graduação. Consultado en <http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2016/05/11/1139372/portaria-quer-incentivar-criacao-cotas-pos-graduacao.html>
- Universidade del Estado de Río de Janeiro (UERJ) (2016). *A Universidade*. Consultado en <http://www.uerj.br/institucional/>
- Universidade Estatal de Campinas (Unicamp) (2004, 25 de mayo). *Deliberação CONSU-A-012/2004* de 25 de maio de 2004. Consultado en http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2786
- Universidade Estatal de Campinas (Unicamp) (2010, 9 de septiembre). *Deliberação CONSU-409/10*. Consultado en http://www.sg.unicamp.br/consu/deliberacoes?ano=&sessao_numero=&descricao=&pagina=383
- Universidade Estatal de Campinas (Unicamp) (2013). *Anuário de Pesquisa*. <http://www.unicamp.br/anuario/2013/quadrogeral.html>
- Universidade Estatal de Campinas (Unicamp) (2015). *A Unicamp em números*. Consultado en <http://www.50anos.unicamp.br/a-unicamp-em-numeros-2015>
- Universidade Estatal de Campinas (Unicamp) (2016). *A Unicamp*. Consultado en <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp>
- Universidade Estatal de Campinas (Unicamp) (2016). *Mapa do Campus da UNICAMP-Campinas*. Consultado en <http://www.internationaloffice.unicamp.br/mapa-do-campus-da-unicamp-campinas/>
- Universidade de São Paulo (USP) (2016). Indicadores gerais. Consultado en <https://uspdigital.usp.br/tycho/listarIndicadorGeral?codmnu=2417&print=s>
- United States Census Bureau (2016). *QuickFacts United States*. Consultado en <https://www.census.gov/quickfacts/table/PST045215/00>
- Välilmaa, Jussi, y Hoffman, David. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265-285.

- Velloso, Jacques (2009). Cotistas e não-cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (1,137), 621-644.
- Venturi, Jacir J. (15 de marzo, 2015). Fies: dois meses de incertezas. *Gazeta do Povo*. Consultado en <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/fiesdois-meses-de-incertezas-4vi8mq63v0q69wfbm77r4pwag>
- Venturini, Anna C., y Feres Júnior, João (2016). *Onze anos da ação afirmativa sem cota da UNICAMP*. Textos para discussão do gemaa,
- Viera, Márcia (2011, 8 de mayo). Médicos da Uerj põem à prova sistema de cotas. *O Estado de São Paulo*. Consultado en <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,medicos-da-uerj-poem-a-prova-sistema-de-cotas,716366,0.htm>
- Videocamp (2016). *USP 7%*. Consultado en <http://www.videocamp.com/en/movies/usp-7>
- Voght, Carlos (1998, 20 de julio). De intenções e compromissos: a reforma das universidades públicas. *Observatório da Imprensa*. Consultado en <http://observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/de-intenes-e-compromissosa-reforma-das-universidades-pblicas/>
- Waltenberg, Fábio D., y Carvalho, Márcia d. (2013). *Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho?* Texto para Discussão, no. 73. Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento.
- Weber, Max. (1949). *The methodology of the social sciences*. Glencoe, IL: The Free Press
- White, John. W., y Lowenthal, Patrick R. (2011). Academic discourse and the formation of an academic identity: Minority college students and the hidden curriculum. *Review of Higher Education*, 34(2).
- Willis, Paul (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Nueva York: Columbia University Press.
- World Bank (2016). Gini Index (World Bank estimate). World Bank Indicators. Consultado el 25 de abril, 2016, en <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI>
- Young, Michael (1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2033*. London: Thames & Hudson.

Anexos

Anexo 1. Lista de entrevistas

Anexo 2. Guía de entrevistas

Anexo 3. Termo de Consentimiento Libre y Esclarecido

Anexo 1. Lista de Entrevistas

| Entrevistado | Código | Seudónimo | Sexo | Raza | Fecha |
|--------------|--------|-----------|------|----------------|----------|
| 1 | Admin. | Fernando* | M | Blanca | 31/03/15 |
| 2 | Admin. | Tadeu* | M | Blanca | 03/07/15 |
| 3 | Admin. | Flávio | M | Blanca | 07/04/15 |
| 4 | Admin. | Bárbara | F | Blanca | 06/04/15 |
| 5 | Admin. | Maria | F | Negra | 06/04/15 |
| 6 | Admin. | Nathalia | F | Negra | 13/04/15 |
| 7 | Admin. | Felipe | M | Blanca | 01/04/15 |
| 8 | Admin. | Stefano | M | Blanca | 17/04/15 |
| 9 | Admin. | Paulo | M | Blanca | 17/04/15 |
| 10 | Admin. | Gustavo | M | Blanca | 31/03/15 |
| 11 | Admin. | Olivia | F | Blanca | 14/04/15 |
| 12 | Prof. | Laura | F | Blanca | 07/04/15 |
| 13 | Prof. | Juliana | F | Blanca | 14/04/15 |
| 14 | Prof. | Fernanda | F | Negra | 17/04/15 |
| 15 | Prof. | Arthur | M | Blanca | 16/04/15 |
| 16 | Prof. | Pedro | M | Blanca | 15/04/15 |
| 17 | Prof. | Joaquim | M | Blanca | 10/04/15 |
| 18 | Prof. | Leonardo | M | Negra | 17/04/15 |
| 19 | Prof. | Rafael | M | Blanca | 14/04/15 |
| 20 | Prof. | Vitor | M | Blanca | 13/04/15 |
| 21 | StuP | Aline | F | Blanca | 15/04/15 |
| 22 | StuP | Luiza | F | Asiática | 14/04/15 |
| 23 | StuP | Leticia | F | *** | 14/04/15 |
| 24 | StuP | Ana Clara | F | Parda | 16/04/15 |
| 25 | StuP | Giovanna | F | Parda/Indígena | 01/04/15 |
| 26 | StuP | ** | M | Parda | 07/04/15 |
| 27 | StuP | Brenda | F | Negra | 13/04/15 |
| 28 | StuP | Ana | F | Blanca | 06/04/15 |
| 29 | StuP | Luana | F | *** | 14/04/15 |
| 30 | StuP | ** | F | *** | 07/04/15 |

| | | | | | |
|----|------|----------|---|----------|----------|
| 31 | StuP | ** | F | *** | 07/04/15 |
| 32 | StuP | Thiago | M | Parda | 08/04/15 |
| 33 | StuP | Alex | M | Blanca | 16/04/15 |
| 34 | StuP | Matheus | M | Parda | 06/04/15 |
| 35 | StuP | ** | M | Negra | 13/04/15 |
| 36 | StuP | ** | M | Blanca | 14/04/15 |
| 37 | StuO | Marcos | M | Blanca | 11/04/15 |
| 38 | StuO | Anderson | M | Blanca | 30/03/15 |
| 39 | StuO | ** | M | Blanca | 06/04/15 |
| 40 | StuO | ** | M | Blanca | 06/04/15 |
| 41 | StuO | Lucas | M | Negra | 07/04/15 |
| 42 | StuO | Gabriel | M | Blanca | 06/04/15 |
| 43 | StuO | ** | M | Blanca | 06/04/15 |
| 44 | StuO | Diego | M | Blanca | 06/04/15 |
| 45 | StuO | Carolina | F | Blanca | 14/04/15 |
| 46 | StuO | Marcela | F | Blanca | 14/04/15 |
| 47 | StuO | Carlos | M | Blanca | 14/04/15 |
| 48 | StuO | Eduardo | M | Asiático | 14/04/15 |

* Nombre real

** Entrevista no transcrita por no representar hallazgos nuevos.

*** No registré raza.

Admin.: Administrador

Prof.: Profesor

StuP: Estudiante de ProFIS

StuO: Estudiante de otro programa

Anexo 2. Guía de entrevistas

| Preguntas centrales de la investigación | Niveles | Conceptos a observar | Preguntas secundarias | Preguntas específicas |
|--|---|--|---|--|
| <p>1) ¿Son compatibles las políticas de acceso y equidad (acción afirmativa) con las que buscan la competencia y la excelencia científica?</p> <p>2) ¿Cuáles son las barreras para la inclusión de grupos desfavorecidos en las universidades de élite en Brasil?</p> <p>3) En el caso específico del Programa de Formación Interdisciplinar Superior (ProFIS), de la Universidad de Campinas (Unicamp): ¿En qué medida ProFIS representa un mecanismo de inclusión y en qué medida busca preservar las estructuras de poder existentes?</p> | <p>Institucional (macro): La formulación de las políticas</p> | <p>Equidad vs. igualdad</p> <p>Inclusión</p> <p>Discriminación</p> <p>Racismo</p> <p>Meritocracia</p> <p>Sociedad de conocimiento</p> <p>Currículo oculto</p> <p>Capital cultural</p> <p>Campo de la Universidad: <i>habitus e illusio</i></p> | <p>¿Por qué se decidió por una política alternativa como la de ProFIS?</p> <p>¿Cuáles son los supuestos que subyacen a la política?</p> <p>¿Cómo difiere el contexto de las universidades estatales de São Paulo, y Unicamp en particular, con las del resto de Brasil?</p> <p>¿Cuáles son las estructuras de poder que operan dentro de Unicamp, como universidad de élite?</p> <p>¿Qué conflictos genera la introducción de políticas de equidad en un contexto de excelencia basado en el concepto de la meritocracia?</p> <p>¿Qué papel juega el estado en la formulación de las políticas?</p> | <p>I. A los hacedores de las políticas:</p> <hr/> <p>¿Cómo definiría el papel de la Unicamp en el contexto brasileño?</p> <p>¿Qué demandas recibe por parte de la sociedad y del gobierno, en términos de producción de conocimiento, y de equidad?</p> <p>¿Qué opina de las políticas de acción afirmativa en Brasil?</p> <p>¿Por qué se decidió por este modelo de política de AA en particular? ¿Por qué no se adoptaron las cotas? ¿Y por qué la política no tiene un componente racial?</p> <p>¿Cómo evaluaría el éxito del programa? ¿Aciertos? ¿Problemas?</p> <p>¿Se debe ampliar a nivel de Unicamp, y a otras universidades? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué se debe cambiar del programa?</p> <p>¿Qué conflictos o tensiones ha generado la aplicación del programa en Unicamp?</p> <p>¿Qué cambios ha observado en la universidad a raíz de que se implementó ProFIS?</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | <p>¿Cómo se conforma el campo de la universidad de élite?</p> <p>¿Se puede hablar de un <i>habitus</i> universitario? ¿Si sí, en qué consiste?</p> | |
| Implementación de las políticas (medio) | Equidad vs. igualdad | ¿Cómo perciben los profesores la política? | <p>¿Qué acciones toman para facilitar u obstaculizarla en la práctica?</p> <p>¿Qué actitudes y presupuestos reflejan con sus discursos y acciones?</p> <p>¿Se puede hablar de un <i>habitus</i> de los profesores? ¿o varios?</p> | <p>II. A los profesores: a) participantes y b) no participantes</p> <p>¿Qué papel debe jugar la Unicamp?</p> <p>¿Qué opina Ud. de los programas de acción afirmativa?</p> <p>¿En su opinión, hay racismo en Unicamp? Si sí, ¿cómo se manifiesta?</p> <p>¿Cómo ve Ud. a ProFIS en particular? ¿Cumple sus propósitos? ¿De qué manera sí, de qué manera no?</p> <p>¿Cuénteme de su experiencia con el programa? ¿O, en su caso, con los estudiantes egresados del programa?</p> <p>¿Qué dificultades genera? ¿Para la universidad? ¿Para los estudiantes participantes?</p> <p>¿Está haciendo lo suficiente la universidad para garantizar el éxito académico y la inclusión de los estudiantes ProFIS? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué cambiaría del programa?</p> <p>¿Se debe de ampliar o replicar el programa en otras universidades? ¿Por qué?</p> |
| | <p>Inclusión</p> <p>Discriminación</p> <p>Racismo</p> <p>Meritocracia</p> <p>Sociedad de conocimiento</p> <p>Currículo oculto</p> <p>Capital cultural</p> <p>Campo de la Universidad: <i>habitus e illusio</i></p> | | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | Personal (micro): Las experiencias de los destinatarios de las políticas | <p>Equidad vs. igualdad</p> <p>Inclusión</p> <p>Discriminación</p> <p>Racismo/blanqueamiento</p> <p>Meritocracia</p> <p>Sociedad de conocimiento</p> <p>Currículo oculto</p> <p>Capital cultural</p> <p>Campo de la Universidad: <i>habitus e illusio</i></p> | <p>¿Cómo viven los estudiantes de ProFIS su experiencia?</p> <p>1) En términos académicos</p> <p>2) En términos personales</p> <p>¿Hay diferencias según el origen social? ¿Raza o color? ¿Género?</p> | <p>III. A los destinatarios de las políticas:</p> |
| | | | | <p>¿Por qué se decidió por entrar al ProFIS?</p> <p>Cuénteme de su experiencia académica previa.</p> <p>Cuénteme sobre su familia, el nivel socioeconómico y académico de sus papas.</p> <p>¿Cuáles son sus expectativas/deseos al salir del programa?</p> <p>¿Cómo evaluaría su experiencia en el programa?</p> <p>¿Qué opina de la Unicamp?</p> <p>¿En términos académicos?</p> <p>¿Cómo ha sido su rendimiento académico? ¿Cómo le fue en ProFIS?</p> <p>(Para los que ya completaron los dos años de ProFIS): ¿Cómo le va en su carrera?</p> <p>¿Cuáles problemas ha enfrentado en términos académicos?</p> <p>¿Participa en algún grupo de investigación?</p> <p>¿En términos personales?</p> <p>¿Cómo ha sido recibido por la universidad?</p> <p>¿Por los profesores? ¿Por los demás estudiantes?</p> <p>¿Qué problemas personales ha enfrentado?</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | | | <p>¿Convive con los demás estudiantes fuera del aula? ¿De qué manera y en qué espacios?</p> <p>¿Hay racismo en Unicamp? Si sí, ¿cómo se manifiesta? ¿Hay profesores o administradores negros?</p> <p>¿Recomendaría la experiencia a otros estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué cambiaría del programa?</p> <p>¿Ha cambiado de alguna manera desde que entró a ProFIS? ¿Cómo?</p> <p>¿Sigue viendo a sus amigos de antes?</p> <p>¿Qué siente su familia de que está en ProFIS?</p> |
| | | | | IV. A los demás estudiantes: |
| | | <p>Inclusión</p> <p>Discriminación</p> <p>Racismo/blanqueamiento</p> <p>Meritocracia</p> <p>Sociedad de conocimiento</p> <p>Capital cultural</p> <p>Campo de la Universidad: <i>habitus e illusio</i></p> | <p>¿Cómo perciben los demás estudiantes al programa, y las políticas de AA en general?</p> <p>¿Cuál es su relación con los estudiantes ProFIS?</p> | <p>¿Qué opina de las políticas de acción afirmativa en Brasil?</p> <p>¿Debe Unicamp tener un programa de cotas? ¿Por qué y de qué tipo?</p> <p>¿Qué imagen tiene de la Unicamp?</p> <p>¿Cómo ha sido su experiencia en la universidad?</p> <p>¿Qué opina de ProFIS? ¿Sabe quiénes son los estudiantes de ProFIS? ¿Si sí, cuál es su relación con ellos?</p> <p>¿En su opinión, hay racismo en Unicamp? Si sí, ¿cómo se manifiesta?</p> |

Anexo 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título: *Equidad versus mérito en la universidad: Las políticas de acción afirmativa en Brasil*

Projeto de tese para o Doutorado em Ciências Políticas (Sociologia), da Universidade Nacional Autónoma de México

Pesquisadora e responsável: Marion Whitney Lloyd

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos: As políticas de inclusão nas universidades, e as políticas de ação afirmativa em particular, tem provocado fortes debates no mundo inteiro. Nesta pesquisa, procuro analisar o caso brasileiro para entender os acertos e limitantes dessas políticas, que são das mais extensivas no hemisfério. Pelo mesmo, a experiência brasileira tem muitas lições para oferecer a outros países, e em particular, para México e Estados Unidos, onde procuro publicar os resultados. Como parte da pesquisa, farei um estudo do caso do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Unicamp. O caso se justifica pela novidade do modelo, e pelo fato de que se insere num contexto da universidade de elite. Atualmente, a maioria das pesquisas sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil tem sido enfocadas em universidades de massas. No entanto, instituições de elite como Unicamp jogam um papel particular no Brasil no projeto governamental e na construção a sociedade de conhecimento, e enfrentam situações e retos particulares.

Procedimentos: Participando do estudo você está sendo convidado a: conceder uma entrevista para falar sobre sua experiência e percepções do ProFIS. A duração da entrevista varia dependendo do tempo disponível do entrevistado, mas se estima que poderia durar entre 20 minutos até mais uma hora.

Benefícios: A pesquisa procura identificar algumas melhoras práticas nas políticas de ação afirmativa e contribuir ao debate sobre como ampliar o acesso ao ensino superior para os grupos desfavorecidos.

Possíveis riscos: Se a gente decida compartilhar sua opinião abertamente, permitindo a utilização de seu nome e outros dados que se pode identificar, pode correr o risco de causar desagrado a outras pessoas, ou de se abrir a críticas ou represálias por parte de pessoas que não compartilhem a posição.

Sigilo e privacidade:

() Concordo em participar do presente estudo e AUTORIZO a utilização de meu nome, bem como outra informação que me pode identificar (título na universidade, ano e título de curso, lugar de moradia, etc.), nos resultados divulgados da pesquisa.

() Concordo em participar do presente estudo, e AUTORIZO a utilização de informação pessoal (faculdade o instituto, ano e título de curso, lugar de moradia, etc.), porém NÃO AUTORIZO a utilização de meu nome nos resultados divulgados da pesquisa.

() concordo em participar do presente estudo mas NÃO AUTORIZO a utilização de meu nome ou outra informação que me pode identificar (título na universidade, ano e título de curso, lugar de moradia, etc.), nos resultados divulgados da pesquisa.

Caso de selecionar a última opção, você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora na seguinte forma: Email: marionlloyd@gmail.com; Cel: (52155) 5435-0903. Facebook: Marion.W.Lloyd. Endereço no México: Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Evaluación Institucional, Circuito del Estado Olímpico Universitario, ex Tienda UNAM, Edific. Alterno, Ciudad Universitaria, C. P. 04510.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado por meus tutores na Faculdade da Ciências Políticas de UNAM. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____