



La igualdad y el mérito. Un análisis comparativo de las políticas de acceso a la universidad en Argentina y Brasil

Inés M. Pousadela

Inés M. Pousadela es Docente, UBA e investigadora del IDAES-UNSAM y del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Maryland

RESUMEN

Las políticas de acceso a la universidad, estructuradas según principios distintivos y con efectos y consecuencias diversos en Argentina y en Brasil, delimitan un territorio fértil para poner en evidencia la presencia de diferentes sentidos de la justicia, los derechos y los formatos y la legitimidad de las jerarquías sociales, dadas las implicancias –reales o imaginarias- del acceso a la educación universitaria en relación con la movilidad social ascendente. El estudio de las modalidades de acceso a la universidad y de la construcción de identidades e instituciones que las acompañan es pues revelador de la existencia de sendas concepciones de las jerarquías sociales y de sus criterios de legitimidad. Unas y otras presentan rasgos polares en Argentina y en Brasil dadas las formas en que es concebida la justicia en relación con la igualdad, en un caso, y con el mérito, en el otro.

palabras clave: universidad, políticas de ingreso, principios de justicia, cultura política

SUMMARY

The policies of admission to higher education are structured along distinct principles and have altogether different consequences and effects in Argentina and Brazil. Given the implications, both real and imaginary, of access to higher education in terms of upward social mobility, the area of admission policies is fertile soil for the examination of the existing perceptions and conceptions of justice, rights and social hierarchies. The comparative analysis of the modes of access to university and of the accompanying processes of constitution of identities and institution-building is revealing of the existence of two distinct sets of conceptions of and beliefs about social hierarchies and the criteria by which their legitimacy is assessed. In each and every respect, the cases of Argentina and Brazil present polar traits as a result of the different ways justice is conceived as related to equality in the former, and to merit in the latter.

keywords: university, admission policies, principles of justice, political culture

En Brasil y Argentina se hacen presentes diferentes sentidos de justicia, concepciones de la estratificación social y de su legitimidad, nociones de derechos. Su análisis en el plano



de las políticas públicas reafirma la idea de que existe una enraizada ideología igualitarista antimeritocrática en la Argentina, en contraste con la presencia, en Brasil, de una ideología meritocrática de connotaciones clasistas cristalizada en instituciones que sufren embates críticos comparativamente menores. Dicho análisis pone en evidencia, asimismo, el progresivo resquebrajamiento de los consensos existentes, especialmente en el caso de Argentina.

Las políticas de admisión a la universidad, estructuradas según principios distintivos y con efectos y consecuencias completamente diferentes en ambos países, delimitan un territorio particularmente fértil a la hora de poner en evidencia la presencia de diferentes sentidos de la justicia, los derechos y los formatos y la legitimidad de las jerarquías sociales, dadas sus implicancias –reales o imaginarias- en relación con la movilidad social ascendente. De hecho, el contraste entre los dos casos estudiados en este punto difícilmente podría ser más nítido. Mientras que en Brasil la puerta de acceso al sistema de educación superior es franqueada por un examen de admisión generalizado, bien llamado *Vestibular*, en Argentina ha regido intermitentemente a lo largo de varias décadas un sistema de ingreso denominado “irrestricto”. Aún hoy, cuando el consenso monolítico en favor del ingreso irrestricto parece haberse resquebrajado en Argentina, la mayor parte de los estudiantes debe cumplir, para ingresar al sistema de educación superior, con la única exigencia de haber obtenido un diploma secundario.

Cuando se comparan los sistemas de educación superior de ambos países, el primer contraste que salta a la vista es el de los números. Argentina, en efecto, cuenta con un sistema de grandes dimensiones mayoritariamente público, cuyas apertura y ampliación han estado históricamente asociadas a las sucesivas oleadas del proceso de democratización iniciado a comienzos del siglo XX. Brasil, por su parte, exhibe un sistema proporcionalmente más pequeño y de formación más tardía en el que predomina cualitativamente el sector público, pero en el cual es el sector privado el que ha absorbido el grueso del incremento reciente de la demanda.

En las páginas que siguen examinaremos las respectivas políticas de acceso a la



universidad con el objeto de elaborar comparaciones en torno de algunos de los elementos que componen una y otra matriz nacional de cultura política.

Instituciones: de las venerables y de las otras

El *Vestibular* es en Brasil una institución cuya legitimidad no es cuestionada ni siquiera por quienes la padecen. El examen precede incluso a la creación de las primeras universidades brasileñas: data del año 1911, y lleva esa denominación desde 1915. Se trata de una instancia de evaluación de los contenidos que se supone son transmitidos por la escuela media y constituye el portal de ingreso a todas las instituciones de educación superior, públicas y privadas (aunque es en aquéllas donde la competencia es mayor como resultado de la desproporción entre aspirantes y vacantes). Su introducción representó, en su momento, una forma de ampliación controlada del ingreso, ya que anteriormente sólo entraban en la universidad los egresados de los colegios de élite. Los cambios –escasos- que la forma de evaluación sufrió a lo largo del siglo fueron de índole más bien “técnica”; en ningún caso se trató de alteraciones de base en el sistema ni de modificaciones provocadas por conflictos en torno de los valores y principios que lo sustentaban.

Existe acuerdo en considerar que hasta la década del '60 –época de inicio de la expansión de la matrícula- el *Vestibular* era un examen mucho más difícil que en la actualidad. Desde sus inicios y hasta entonces, la prueba constaba de una parte escrita, disertativa, y otra oral. En caso de que los aprobados no cubrieran las vacantes disponibles, se realizaba una nueva convocatoria. Fue en los años '60 cuando el examen adoptó su formato actual, de tipo *multiple choice*, que pronto pudo comenzar a ser procesado por computadora. Fue entonces, sin embargo, cuando se produjo el principal conflicto en torno del sistema, pues el criterio de nota mínima habilitante que se utilizaba producía aprobados en cantidades mayores que el número de vacantes disponibles, las cuales eran cubiertas con los ubicados en los primeros puestos. Los “candidatos excedentes” organizaron entonces un movimiento nacional que en 1968 obtuvo por respuesta una ley, la 5540, que instituía un sistema



clasificatorio con corte por notas máximas. Al mismo tiempo, y para descomprimir la presión de la demanda, el Ministerio de Educación habilitó la creación de numerosas instituciones privadas.

Nunca hubo en Brasil, a diferencia de Argentina, reacciones organizadas de los aspirantes reprobados en términos de su derecho a ser admitidos. Nunca hubo, en verdad, un cuestionamiento de fondo al examen como tal. El *Vestibular* es la pesadilla de los aspirantes que, cada año, compiten por la obtención de una de las escasas plazas disponibles en alguna prestigiosa universidad pública. Cada cual sufre su condena como puede e intenta enfrentarse a ella tan bien preparado como le sea posible; no se han producido, en cambio, instancias colectivas de organización y de reclamo montadas sobre el principio de la igualdad de oportunidades y fogoneadas por el dato incontestable de su ausencia, resultante de las enormes deficiencias de la educación pública primaria y secundaria. Es por eso que el lugar de los movimientos reivindicativos y de protesta que han abundado en Argentina es ocupado aquí por una curiosa literatura de autoayuda dirigida a estudiantes, padres y profesores, indicativa de hasta qué punto la cuestión llega a ser gestionada a nivel micro, como un problema individual más que como un problema social.

Si bien a partir de la promulgación de la Lei de Diretrizes e Bases de 1996 algunas pocas instituciones comenzaron a emplear mecanismos de selección alternativos, su posición y su impacto sobre el sistema fueron menos que marginales. El *Vestibular* siguió siendo el sistema ampliamente predominante: según el Censo do Ensino Superior, en el año 2003 fueron ofrecidas algo más de dos millones de vacantes en los diversos procesos de selección, 1.822.194 de las cuales correspondieron al *Vestibular* (www.une.org.br). Los exámenes actuales se llevan a cabo bajo las directivas de la Comisión Nacional de *Vestibular* Unificado, que en 1971 estableció los parámetros para los exámenes según los principios de regionalización, unificación y división en áreas del conocimiento. A comienzos de la década del '90 alrededor de dos millones y medio de aspirantes se inscribían cada año para rendirlo. Para el año 2005, se estima la cifra en alrededor de tres millones. La proporción de ingresantes sobre aspirantes es extremadamente baja –mucho más baja, de hecho, que la que



se ha registrado en la Argentina en los casos en que se han impuesto exigentes (y fuertemente resistidos) exámenes de ingreso. Así, por ejemplo, en la Universidad de Campinas se ofrecen cinco mil vacantes por las que compiten alrededor de veinte mil aspirantes (Sigal, 2004). Para el sistema en su conjunto, las proporciones son similares. El bajo nivel de la enseñanza media exige para la aprobación del examen la asistencia a costosos cursos de preparación que suponen una clara selección socioeconómica del alumnado. Las trayectorias “típicas”, pues, son las que conducen, por un lado, de la escuela media privada a la universidad pública, y por el otro de la escuela media pública a (en el mejor de los casos) instituciones privadas de dudosa calidad. De las escuelas secundarias privadas, en efecto, “proviene los estudiantes de clase media y alta que luego ocupan la mayor parte de las vacantes de una universidad subsidiada por el Estado” (Sigal, 2004:208). Así, en el año 2001 la participación, dentro del sistema de educación superior, de estudiantes procedentes del 10% más rico de la población, era del 42,6%, en tanto que los provenientes del 50% más pobre constituían el 7,2%. El 76,8% de los estudiantes era, además, de raza blanca (Schwartzman, 2003a).

En tanto que institución firmemente establecida, el *Vestibular* ha generado en torno de sí un complejo entramado de instituciones ligadas a la preparación, la provisión de información e incluso a la contención psicológica de los aspirantes. No solamente han proliferado academias de todo tipo para el dictado de cursos *prevestibulares* que preparan a los estudiantes para responder las preguntas de examen, o libros de autoayuda para la obtención de una disposición psicológica más favorable a la aprobación de la prueba (o, en su defecto, para aumentar las defensas frente al fracaso); existen, además, revistas especializadas y espacios televisivos dedicados al tema, y tienen lugar regularmente eventos tales como la Feria del *Vestibular* (FEVEST), que se realiza en San Pablo en los meses de abril y agosto, y en la cual las diversas universidades montan *stands* para proporcionar información sobre vacantes, fechas y características del examen. En ella se realizan conferencias de orientación sobre las diversas disciplinas, y tienen lugar variadas actividades culturales y académicas relacionadas con la vida universitaria (cf. www.fevest.com.br).

En Argentina, en cambio, no existe un sistema unificado de ingreso a la universidad,



común a todas las instituciones del sistema, que permita “la asignación o distribución entre ellas, según distintos criterios, de los aspirantes que hubieren aprobado las correspondientes pruebas” (Sánchez Martínez, 2004:261). De hecho, si resulta difícil describir el sistema de admisión en Argentina, es precisamente porque se trata de un “no-sistema” originado en la autonomía de cada universidad para fijar las condiciones de admisibilidad. Existen, pues, instituciones con “ingreso irrestricto”, algunas de las cuales no tienen preingreso (de éstas, algunas no tienen ningún curso de apoyo y nivelación, mientras que otras tienen ciclos introductorios que forman parte de las carreras), en tanto que otras tienen cursos de apoyo y nivelación, de aprobación presencial (sin examen), que pueden ser de transmisión de contenidos, de formación en técnicas de estudio, o de confrontación vocacional; un tercer grupo tiene cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios. Entre las que restringen la admisión, por su parte, están las que lo hacen con examen de ingreso (bajo diferentes modalidades) pero sin cupo, y las que lo hacen con examen y cupo, previo curso preparatorio. También dentro de cada universidad –con la notable excepción de la UBA- existe una gran variedad de modalidades de ingreso (Sigal, 2004).

Sin embargo, dado el peso de las grandes universidades -en especial de la de Buenos Aires- existe un sistema dominante: el ingreso irrestricto. La mayor parte de los alumnos, en efecto, ingresa a la universidad mediante la simple presentación de su diploma secundario. Con todo, el predominio del ingreso irrestricto no es solamente numérico, sino que se manifiesta también, y en particular, en el nivel de los imaginarios.

La historia del ingreso irrestricto es más difícil de rastrear que la del *Vestibular* brasileño. En el debate corriente se atribuye al acceso universal una larga prosapia, ya que aparece ligado a la Reforma Universitaria de 1918. Y ello pese a que las principales demandas de la Reforma concernieron a la democratización interna de las instituciones universitarias más que a la universalización del acceso. De hecho, ni la gratuidad, ni el ingreso irrestricto, ni tampoco –en verdad- el “gobierno tripartito” estuvieron entre las demandas ni –mucho menos- entre los logros de la Reforma de 1918. La idea de que esos principios fueron sentados en aquella época es, sencillamente, un mito (Sánchez Martínez, 2004:261). El



ingreso irrestricto es, pues, mucho más reciente de lo que usualmente se cree. ¿Por qué adjudicarlo a la Reforma de Córdoba? O, más bien: ¿cómo explicar el éxito de tal tergiversación de los datos históricos?

Desde su formulación, y en forma creciente con el correr del tiempo, los principios de la Reforma proporcionaron al imaginario político estudiantil sus principales fórmulas de interpretación de la realidad universitaria. El Manifiesto Liminar se convirtió en texto de referencia obligatoria y generó nuevos efectos de sentido toda vez que fue retomado y resignificado por diversos grupos políticos. En diferentes momentos históricos, sus postulados oficiaron de fuente de legitimidad para la formulación de nuevas propuestas así como para la defensa de conquistas amenazadas (Cortés, 2002). Así, pues, si la asociación entre el principio del “ingreso irrestricto” y el ideario de la Reforma ha llegado a tener plena verosimilitud, ello se debe a que dicho principio se hallaba en una directa relación de continuidad con el fondo democrático de las demandas reformistas, que siguieron desde entonces el recorrido expansivo propio de la dinámica de los derechos y, en particular, del principio igualitario.

En calidad de mito tanto como de dato empírico, el ingreso irrestricto es pues un objeto legítimo de estudio. Como mito, en particular, se coloca en el centro de nuestra atención dada su elevada eficacia: puesto que él es real para los actores que lo adoptan como guía para la acción, acaba teniendo consecuencias palpables sobre la realidad. Poco queda por decir que no haya sido dicho aún acerca de la eficacia de los mitos y de su carácter revelador de las profundidades imaginarias de las sociedades que los producen. Nuestra pregunta es, pues, la siguiente: ¿por qué existe en la sociedad argentina un espacio para estos mitos; cuál es la razón de que ella se haya construido estos (y no otros) relatos acerca de sí misma? ¿Por qué son ellos tan diferentes de los que circulan en la sociedad brasileña?

Más allá del mito fundacional que fue la Reforma de 1918, y pese a la democratización interna de la universidad impulsada por ella, el ingreso a la universidad en la Argentina siguió siendo de hecho restringido hasta 1949, cuando el primer gobierno peronista eliminó el arancelamiento, incrementó el presupuesto, diversificó y extendió el sistema mediante la creación de la Universidad Obrera (actual Universidad Tecnológica Nacional) e introdujo el ingreso directo desde la escuela secundaria. El período peronista (1946-55) se caracterizó, en consecuencia, por la fuerte expansión de la matrícula, así como por la tendencia al aumento de las tasas de deserción, que acabaría por plantear fuertes debates en torno de la diferencia entre



la posibilidad “formal” de acceso a la institución universitaria y la posibilidad “real” de acceso al conocimiento y a la titulación. A partir de mediados de la década del '50, finalmente, se aceleró el proceso de creación de nuevas universidades públicas y (desde 1958) también privadas, lo cual produjo una oferta diversificada e inauguró el tránsito hacia la masividad de la educación superior. Una vez derrocado el peronismo, el ingreso a la universidad volvió a restringirse. Desde la inauguración de la dictadura de Onganía en 1966, por su parte, la restricción del ingreso se combinó con una política represiva tendiente a reducir el peso político de la universidad. El ingreso irrestricto fue restablecido en el tercer período peronista. Entre los numerosos cambios que trajo consigo el proyecto de una universidad “nacional y popular”, y entre los que más perdurarían en el tiempo, se contó en efecto la abolición de los cursos de ingreso -fugazmente reemplazados, en ese entonces, por un curso formativo de “Introducción a la Realidad Nacional”. Para sus detractores, pues, la democratización “excesiva”- tanto “interna” como “externa”- de la universidad, quedaría para siempre asociada a las tendencias populistas manifestadas primero por el radicalismo yrigoyenista y, más tarde y en forma exacerbada, por el peronismo. Para los partidarios del ingreso irrestricto, por su parte, las actitudes restrictivas del acceso quedarían por siempre asociadas, luego de la dictadura militar inaugurada en 1976, a las políticas represivas. A partir de la experiencia del *Proceso*, en efecto, la expresión “examen de ingreso” –que en el debate corriente habría de presentarse indefectiblemente como el polo opuesto del “ingreso irrestricto”- se convertiría en un significante de pesada carga negativa por asociación con las políticas restrictivas y represivas de la dictadura. Cabe destacar que, a diferencia de lo que sucede en Brasil, toda postulación de una asociación entre una política determinada y la dictadura tiene en la Argentina, independientemente de sus bases empíricas, un efecto de clausura definitiva del debate sobre el tema de que se trate en la agenda pública.

Simétricamente, la asociación entre “ingreso irrestricto” y “democratización” adquirió toda su fuerza a partir de 1984, cuando la transición democrática trajo consigo la restauración de dicha modalidad de admisión (bajo fórmulas crecientemente diversificadas), que pronto se tradujo en una nueva explosión de la matrícula. El ingreso “irrestricto” adoptó entonces, en la Universidad de Buenos Aires, la forma del Ciclo Básico Común, un primer año de estudios abierto a todos los egresados secundarios que incluye seis asignaturas cuya aprobación abre a los estudiantes las puertas de las respectivas facultades. En el año de su inauguración, el CBC acogió a alrededor de 70 mil alumnos (Litwin, 2001).



El ingreso irrestricto y el *Vestibular* -dos modalidades específicas de absorción de la demanda de educación superior- se encuentran en la base de dos sistemas de estructuras completamente disímiles. Consecuente con la ligazón establecida entre democratización y apertura del acceso, en la Argentina el sector público absorbió el grueso del crecimiento de la demanda, dando origen a un sistema de perfil básicamente público (alrededor del 80% de la matrícula) y universitario (90%), sin que la oleada de creación de universidades –públicas y privadas- que tuvo lugar en los años '90 modificara sustancialmente esos porcentajes. En Brasil, en contraste, el sistema de educación superior se expandió por el lado del sector privado, de modo tal que la respuesta al incremento de la demanda de acceso se logró sin costos adicionales para el Estado, el cual quedó en disponibilidad para invertir en otros rubros. Puesto que el proceso de expansión quedó en manos del mercado, y puesto que las nuevas empresas educativas –que se multiplicaron gracias a la flexibilización de los criterios para su habilitación- se guiaron por el objetivo de maximizar los beneficios, la calidad del sistema ampliado se resintió, y en consecuencia lo hizo también el valor –económico y simbólico- de los diplomas expedidos. La expansión cuantitativa, en suma, quedó en manos del sector privado, de manera que el sector público pudo convertirse en el depositario de la calidad. La concentración del Estado en la calidad tuvo, en Brasil, la contrapartida de la limitación sistemática del ingreso por medio del *Vestibular*. El sistema resultante es heterogéneo y predominantemente privado. Puesto que en él coexisten una serie de “circuitos académicos jerárquicamente ordenados y destinados a distintas clientelas distribuidas según su poder socio-económico y político” (Chiroleu, 1998:7), se trata de un sistema que presenta, además, una diferenciación segmentada.

Tenemos, en suma, un sistema –el brasileño- muy diferenciado internamente (tanto horizontal como verticalmente), frente a otro en el cual tal diferenciación es tardía e incipiente. En el primero la formación masiva, descuidada por el Estado, ha recaído sobre el mercado. El Estado, por su parte, ha invertido sistemáticamente en la formación de élite. De ahí su énfasis en los posgrados, con la conformación de un sistema tempranamente institucionalizado a fines de los años '60. En contraste punto por punto, el Estado argentino se ha concentrado sistemáticamente en la formación masiva, y los posgrados adquirieron relevancia mucho más tardíamente.



La temporalidad, entre la flecha y la rueda

La trayectoria errática de los mecanismos de ingreso a la universidad en la Argentina – oscilante al compás de los vaivenes del régimen político- contrasta abiertamente con la pasmosa continuidad del dispositivo brasileño. En la Argentina, en efecto, la asociación de la apertura y la ampliación del acceso a la universidad con la democratización, sumada a las rupturas institucionales que plagaron la vida política nacional a lo largo del siglo XX, se tradujo en una sucesión de discontinuidades en el sistema de ingreso en nada comparable con la estabilidad de que éste ha gozado en el contexto brasileño. Lo mismo sucedió con la evolución de la expansión de la matrícula, que ha tendido a sufrir en la Argentina una serie de discontinuidades vinculadas a los cambios políticos. Así, por ejemplo, la expansión registrada entre 1944 y 1955 se vio contrarrestada por un fuerte reflujo a partir del golpe de Estado de 1966, que fue luego revertido por un nuevo impulso a comienzos de la década del setenta, contrapesado nuevamente por una nueva retracción durante la dictadura, revertida ésta otra vez a partir de la “primavera democrática” de 1983-84. Idéntica conclusión surge de un vistazo a la secuencia de desarrollo de los respectivos sistemas de investigación: mientras que en Argentina éste se inició antes pero quedó truncado por la intercalación entre regímenes civiles y militares, en Brasil se inauguró tardíamente, en los años ‘50, pero se institucionalizó progresiva y exitosamente a pesar de los cambios de regímenes (Klein y Sampaio, 1996).

Bajo los regímenes militares que gobernaron ambos países en las décadas de 1960 y 1970 el contraste entre las evoluciones de ambos sistemas –discontinuidades y rupturas, por un lado; gradualismo y continuidad por el otro- no podría haber sido mayor. Mientras que en Argentina la represión sistemática del movimiento estudiantil bajo la dictadura supuso una suerte de “movimiento de contrarreforma” que implicó “la reducción del número de vacantes, el descenso drástico del financiamiento a las universidades públicas y la desarticulación de los núcleos de investigación” (Kent, 1996, pág. 16), en Brasil por el contrario fue bajo el régimen militar cuando se registraron los mayores índices de expansión del sistema de educación superior (así como el fortalecimiento de un sistema nacional de posgrado), pues “aun con la represión del movimiento estudiantil y la derrota de la cogestión, la importancia de la



presencia del sector tecnoburocrático y desarrollista en órganos del gobierno llevó al régimen militar a incorporar los aspectos más modernizantes y menos políticos del ideario de la reforma” (Ibídem.). Así, tuvo lugar en Brasil, precisamente en 1968, una “reforma conservadora” impuesta desde arriba como resultado de la cual “el sector público no salió debilitado por el proceso de expansión. (...) [Su acción] fue esencialmente cualitativa: además de crear un espacio para la investigación dentro de la universidad y de estimular la profesionalización de los docentes a través de su incorporación en régimen de tiempo integral, vinculó la promoción en la carrera académica con el aumento de la calificación y con el entrenamiento en investigación” (Klein y Sampaio, 1996:39). No solamente a sus puertas sino también en su interior, pues, se trató de un avance de la meritocracia. A diferencia del proceso argentino y, notablemente, del contemporáneo movimiento francés y de su embate antijerárquico contra los “mandarines”, la reforma no fue de índole democratizadora.

Las mismas continuidades y discontinuidades, la misma tensión entre el corto y el largo plazo se perciben cuando se observa la evolución del financiamiento del sistema de educación superior. Por efecto de consideraciones exclusivamente políticas, dicho financiamiento se expandió y se contrajo en Argentina en sucesivas oportunidades entre los años '40 y principios de los '80. La primera reducción drástica de los recursos gubernamentales asignados se produjo a partir del gobierno de facto inaugurado en 1966. Luego del repunte producido durante el breve intervalo justicialista, ella se acentuó con la dictadura iniciada en 1976, para volver a recuperarse a comienzos de los '80 sin que, no obstante, pudiera volver a alcanzarse el nivel de financiamiento de 1974. A partir de la restauración democrática, las consideraciones fiscales fueron a entrelazarse con, cuando no a sustituir a, los factores políticos como principal variable explicativa de las fluctuaciones del financiamiento. Así, por ejemplo, se produjo una fuerte expansión del gasto y de la matrícula entre 1983 y 1988, y un retroceso del gasto de 1988 a 1990, por efecto de las políticas de ajuste fiscal. En lo sucesivo, el peso de las consideraciones “de caja” pasaría a ser cada vez mayor. Esta situación contrasta fuertemente con la de Brasil, donde las fluctuaciones del financiamiento –mucho menos drásticas- tendieron a obedecer indefectiblemente a las



restricciones fiscales que pesaban sobre un país que, al igual que la Argentina, debió atravesar por enormes dificultades económicas desde comienzos de la “década perdida” de los ’80. Las discontinuidades en el financiamiento no parecen haber sido en Brasil el signo de una discontinuidad en el proyecto de base sino el efecto del hecho de que en ese país “la estrategia de financiamiento a la expansión del sector público de educación superior fue montada a principios de los años setenta, época de excepcional holganza financiera del Estado” que ya no se repetiría (Klein y Sampaio, 1996:50).

Principios de justicia: la igualdad y el mérito

Es notable la medida en que cada uno de los sistemas arriba delineados se condice con las imágenes que -con cierta independencia de sus correlatos reales- ambas sociedades se han construido de sí mismas. El ingreso irrestricto, en particular, casa bien con la idea de la Argentina como una sociedad abierta, un país construido por inmigrantes, una tierra de oportunidades donde el futuro depende más del esfuerzo presente que del pasado heredado. El sistema brasileño, dualista y altamente selectivo, se lleva bien con una sociedad igualmente segmentada, que tiene una elevada capacidad para acoger y procesar la diferencia aún cuando ella se superponga con la desigualdad. Dicho de otro modo: tenemos, por un lado, un sistema relativamente más homogéneo y básicamente estatal que parece corresponderse con una sociedad que, independientemente del grado de concreción real de su imaginario igualitario, tiende a pensar a sus miembros como individuos iguales; y, por el otro, un sistema dualista – con un componente público gratuito pero elitista y un sector privado que es el que ha soportado la presión de la demanda, compitiendo básicamente por costos y con baja calidad- que se condice con una sociedad más jerarquizada que rehuye la masificación y que –como lo señalara Roberto Da Matta- tiende a operar simultáneamente en dos niveles: uno impersonal, universal e igualitario, y otro personal, particularista y diferenciado, de modo tal que parecen hallarse disociados el individuo –“sujeto de la ley, foco abstracto para quien se hicieron las reglas y la represión” y la persona –merecedora de solidaridad y trato diferencial (Da Matta 2002:223).



Si bien todo sistema de ingreso, más tarde o más temprano, produce alguna forma de selección, tenemos ante nosotros dos sistemas de acceso a la universidad que se sustentan en sendos discursos acerca de la selectividad –con énfasis en la calidad- y de la democratización –centrado éste en la cantidad, es decir, en la idea de la maximización de las posibilidades de acceso para el mayor número. Aunque es peligrosamente extemporáneo asimilar lisa y llanamente nuestros casos a los tipos ideales toquevillianos de “sociedad aristocrática” y “sociedad democrática”, resulta difícil desoír, llegados a este punto, las resonancias de esas construcciones teóricas a la hora de comprender el contraste entre los casos bajo estudio. Entiéndase bien: no para describir ninguno de dichos casos por separado, sino para aprehender en toda su amplitud el contraste entre ellos. Si bien el debate educativo en términos de la dicotomía cantidad/calidad es un debate sencillamente mal planteado (puesto que la cantidad no necesariamente degrada la calidad, ni la restricción cuantitativa asegura la calidad), es sin embargo cierto que el énfasis en la cantidad es propio de las sociedades democráticas, sociedades guiadas por el horizonte de la igualdad de las condiciones en las cuales cada uno vale por uno y todas las cabezas son contables y sumables precisamente porque valen exactamente lo mismo; mientras que, por el contrario, el énfasis en la calidad es típico de las sociedades aristocráticas, en las cuales no han de mandar los muchos sino los mejores. La idea de mérito es antipática para el universalismo democrático, en tanto que resulta natural al pensamiento aristocrático, que en el contexto de las sociedades democráticas no hace sino lamentar la mediocridad resultante del aplastamiento de las jerarquías, que resultaría en una situación en la cual –el propio Tocqueville lo admitía- ya no habría grandes miserias, pero sí el altísimo precio de la desaparición de los grandes talentos.

Tanto el llamado “ingreso irrestricto” que hasta hace poco tiempo parecía formar parte del sentido común de los argentinos –o, cuanto menos, de la (auto)imagen dominante de los argentinos: blancos, urbanos y de clase media- como el examen de ingreso institucionalizado en Brasil son comprensibles, aceptables e, incluso, “necesarios” en virtud de su colocación en un marco sociocultural más amplio. Las políticas de admisión a la universidad se han solidificado a lo largo de un proceso histórico que las ha imbuido de los valores de las



respectivas sociedades, y a través del cual ellas a su vez han reproducido y reafirmado esos mismos valores, conformando sendos campos de posibilidad. Así, las matrices culturales nacionales se han expresado, en el marco de dichos campos de posibilidad, bajo la forma de imaginarios, representaciones y prácticas que, pese a no ser necesariamente compartidos ni por la mayoría de los argentinos o brasileños, ni por la totalidad de tal o cual sector social de uno u otro país, configuran un campo cuyos límites permiten establecer aquello que es posible en uno de los países y no lo es en el otro. Ciertas instituciones, prácticas, modalidades de autocomprensión, relacionamiento y argumentación, en efecto, son pensables y, por lo tanto, posibles, en un país y no en el otro, incluso si allí donde son posibles no son verdaderamente “comunes” a la mayoría. Es en ese sentido que puede afirmarse que la existencia de una instancia de selección generalizada como la que representa el *Vestibular*, así como el consenso que la rodea, es sencillamente inimaginable en Argentina. Simétricamente, los conflictos, debates y situaciones que se presentan en la Argentina en torno del sistema de ingreso a la universidad son también inimaginables en Brasil. Así, por ejemplo, cuando se discute en Brasil la reforma del sistema de ingreso, sencillamente no se piensa en la posibilidad de instaurar algo semejante al “ingreso irrestricto”. Son propuestas, en cambio, otras alternativas que sí caen dentro del campo de posibilidades que conforma la matriz nacional de cultura política: reformas técnicas tales como la revalorización –en reemplazo de los cuestionados *multiple choice*- de la prueba disertativa de los orígenes; o reformas políticas tales como la creación de un sistema de cuotas reservadas a las poblaciones más desfavorecidas, con el objeto de divorciar el mérito de la clase social.

Como hemos visto, la idea de democratización en la educación superior tiene una prolongada tradición en la Argentina: su primera, explosiva y temprana manifestación fue la Reforma Universitaria de Córdoba, en 1918. El espíritu de la Reforma era fuertemente democratizador, aunque permanecía todavía anclado en una concepción meritocrática. Pues la que reclamaba el acceso era, en aquella época, una meritoria clase media que exigía un lugar acorde a sus talentos en contra de una oligarquía atrincherada en sus injustificados privilegios. El Manifiesto de la Reforma, firmado por “la juventud argentina de Córdoba” y dirigido “a



los hombres libres de Sudamérica”, denunciaba que por hallarse cerrada a la carrera de los talentos, la universidad se había convertido en “el refugio secular de los mediocres”. La institución, en consecuencia, presentaba “el triste espectáculo de una inmovilidad senil” bajo un régimen “anacrónico”, “fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario”. Contra esa situación, la Federación Universitaria de Córdoba reclamaba “un gobierno estrictamente democrático”, bajo la premisa de que “el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”. Tal como lo señalan Naishtat y Toer (2005:21), la reivindicación de la participación estudiantil en el gobierno universitario se basaba entonces en tres principios: “1) el estudiante ya es un ciudadano pleno y como tal debe y puede hacerse cargo de su responsabilidad en la gestión universitaria; 2) la ausencia de participación estudiantil genera endogamia y conformismo docente, produciendo una universidad de las castas y de los mandarines, y 3) en una verdadera universidad todos son estudiantes, incluyendo a los profesores, quienes deben formarse permanentemente. Por ende no existiría un corte drástico entre el estudiante y el docente desde el punto de vista de la ciudadanía universitaria”. Para los estudiantes de antaño, pues, el sistema debía basarse en el mérito y el talento, cuya distribución no respetaba jerarquías de apellido ni rígidos escalafones. Pretendían, así, “arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía”. Incluso reclamaban para la juventud el privilegio que el populismo reclama para el pueblo: el de no equivocarse nunca en la elección de sus guías.

El impacto igualitario de la Reforma se hizo sentir, ante todo, en la dinámica interna de las instituciones universitarias. A partir de entonces algunas universidades admitieron que los estudiantes designaran a una parte de los profesores que integraban los consejos directivos. Más adelante fue aceptada la participación en esos cuerpos de delegados estudiantiles, al principio sin derecho a voto. Posteriormente se tendería al aumento del número de representantes de los estudiantes en los órganos deliberativos. El proceso, que acabaría incrementando sensiblemente el poder estudiantil, estuvo sin embargo plagado de discontinuidades. Luego del golpe de estado de 1930, el gobierno universitario quedó



mayormente en manos de los profesores, aunque no se eliminó la representación estudiantil. En 1943 las universidades fueron intervenidas y los estudiantes perdieron toda injerencia en su gobierno. Una ley del gobierno peronista promulgada en 1947 ratificó esta situación al eliminar la representación política estudiantil, reteniendo solamente su representación gremial, bajo la forma de un delegado por unidad académica, al principio sin derecho a voto y más tarde con ese derecho restringido a las cuestiones de bienestar estudiantil. Quedó así al descubierto la inmensa diferencia existente entre la democratización del acceso -vinculada con la inclusión social- y la democratización de las prácticas internas, reñida con el carácter escasamente liberal del régimen político. Desde 1953, finalmente, el rector pasó a ser designado por el Poder Ejecutivo, y los decanos por aquél. En una suerte de reflejo condicionado antiperonista, la Revolución Libertadora restituyó la autonomía universitaria y amplió nuevamente la participación estudiantil. Fue entre 1955 y 1966 cuando se sentaron las bases del actual gobierno tripartito. No obstante la previsión de representación para profesores, estudiantes y graduados (en las proporciones que definiera cada universidad), sin embargo, la responsabilidad principal nunca dejó de recaer sobre los profesores. El gobierno tripartito fue eliminado bajo la dictadura iniciada en 1966: a partir de 1968 el Consejo Superior quedó constituido solo por el rector y los decanos, y los Consejos Directivos por el decano y profesores. El cogobierno fue fugazmente restituido en 1974 por el peronismo, esta vez con dos particularidades: los no-docentes reemplazaron a los graduados; y se fijó para todas las universidades el peso relativo que habría de tener cada estamento (60% para los profesores, 30% para los estudiantes y 10% para los trabajadores no-docentes). En 1976 la autonomía fue eliminada nuevamente; la ley promulgada en 1980 por el *Proceso* excluyó del gobierno universitario tanto a los no-docentes como a los estudiantes. Desde la transición democrática, finalmente, la universidad recuperó una vez más su autonomía, así como su forma de gobierno colegiada y multipartita. Según la ley aprobada en 1984, las condiciones mínimas de representación que debían fijar los estatutos universitarios incluían tres delegados estudiantiles y representantes del claustro docente. Más allá de esta legislación, sin embargo, “en este período muchos estatutos universitarios abrieron la puerta a una participación estudiantil muy amplia, que no registra casi antecedentes en la legislación comparada” (Sánchez Martínez, 2004:258-259). En un intento por homogeneizar el sistema, la Ley de Educación Superior promulgada en 1995 provee una serie de lineamientos para el cogobierno: los docentes deben tener una representación mínima del 50%; los representantes de los



alumnos deben tener aprobado al menos el 30% de la carrera; debe estar representado el sector no docente; y, por último, si se incorpora una representación para los graduados, éstos no pueden ser docentes o empleados de la universidad (cf. Kandel, 2005).

A partir de 1984 se amalgamaron, pues, el “ingreso irrestricto” y el “gobierno tripartito” (o, fuera de la UBA, alguna forma, generalmente amplia, de participación de los estudiantes en el gobierno universitario), es decir, la democratización interna y la democratización del acceso. No solamente el claustro de estudiantes adquirió un importante rol en la vida institucional de la universidad sino que, por añadidura, las agrupaciones estudiantiles acumularon un enorme poder fáctico de veto en la toma de decisiones. En el caso de la UBA, ello se vio claramente reflejado en la reciente crisis de sucesión que se prolongó a lo largo de la mayor parte del año 2006 cuando la Asamblea encargada de elegir al rector se vio una y otra vez impedida de sesionar por efecto de los sucesivos bloqueos y tomas efectuados por la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA), conducida por un frente de izquierda.

El poder estudiantil ha llegado, así, a colocarse en el centro de la escena. No son pocos los que juzgan que dicho poder es excesivo, y que en él radica en gran medida la imposibilidad de reformar una institución cuya viabilidad en el largo plazo exige la introducción de cambios drásticos. El movimiento estudiantil, por su parte, juzga que la universidad aún se encuentra, como antes de 1918, bajo la tiranía de los mandarines –o, en palabras de uno de sus dirigentes, a merced de los “acuerdo[s] de cúpulas que no responde[n] a los planteos estudiantiles” (*Clarín*, 7/11/06). Así, ante la inminencia de la renovación de autoridades en abril de 2006, la FUBA exigió que el rector no fuera elegido por la Asamblea conformada tal como lo establecían los estatutos sino que, en cambio, la elección del rector fuera precedida de una modificación de dichos estatutos para tornar el sistema más “democrático” y “representativo” (cf. *Clarín*, 7/04/06). Tanto los que bloquearon violentamente la elección del rector como los que repudiaron sus métodos coincidían en su cuestionamiento de la Asamblea Universitaria por estar compuesto uno de los tres claustros que la integran –el claustro docente– “exclusivamente por profesores titulares o asociados y, además, nombrados por concurso. Así, todos los demás, los que hace años que trabajan como interinos, pagos o *ad honorem*, los jefes de trabajos prácticos y los ayudantes (casi el 60% del



plantel docente) quedan afuera de *la camarilla que vota, que es una élite*” (palabras de un dirigente estudiantil moderado, en *Clarín*, 5/04/06; las itálicas son nuestras). En consecuencia, la FUBA exige una reforma amplia del estatuto encaminada a “democratizar el gobierno de la UBA” mediante la conformación de un claustro docente único donde voten tanto los auxiliares y jefes de trabajos prácticos como los titulares y adjuntos; la incorporación de un claustro de no docentes con voz y con voto; la reducción de la representación de los graduados y el aumento de la representación estudiantil (*Clarín*, 16/05/06)

Sin entrar en discusiones bizantinas acerca de si los estudiantes tienen ya “demasiado” poder o si todavía tienen “demasiado poco”, es posible afirmar que el poder del claustro estudiantil en las principales universidades argentinas es amplio desde una perspectiva comparada. Sin embargo, dar cuenta del tipo de políticas implementadas y de las tendencias antijerárquicas vigentes recurriendo a ese dato supondría poner el argumento patas para arriba, obviando las razones por las cuales dicha acumulación de poder pudo producirse; las razones, en suma, por las cuales ello ha sido posible y es considerado perfectamente normal en Argentina mientras que no es siquiera seriamente pensable en otros contextos nacionales.

En contraste con el vínculo establecido entre la expansión de la demanda y el acceso y las sucesivas oleadas de democratización o construcción de ciudadanía en Argentina, la expansión del sistema de educación superior brasileño –ocurrida recién a partir de los años sesenta- tuvo lugar durante el prolongado período dictatorial inaugurado en 1964. Fue en el marco del llamado “milagro brasileño” operado entonces que la población estudiantil en ese nivel se elevó desde una cifra de 93 mil en 1960, a 425 mil en 1970 y a un millón y medio en 1987 (Chiroleu, 1992). La expansión de la demanda de educación superior, por consiguiente, no estuvo en Brasil ligada a la democratización. En consecuencia, el debate en torno del *Vestibular* -casi inexistente si se lo compara con los acalorados debates que tienen lugar periódicamente en la Argentina alrededor del tema del sistema de ingreso a la universidad- está mucho menos “cargado” valorativamente que su contraparte argentina. El *Vestibular* ha sido presentado siempre como un expediente meramente técnico, y como tal ha sobrevivido más o menos igual a sí mismo a lo largo del convulsionado siglo XX.



Como ya se ha mencionado, el resultado del sistema de ingreso instaurado en Brasil ha sido la constitución de una universidad pública gratuita y elitista, a la que sólo logran acceder aquellos que cuentan con un capital cultural resultante de la procedencia de una familia acomodada y del hecho de haber recibido una educación privilegiada. De ahí que el criterio meritocrático se haya superpuesto sistemáticamente con la división clasista (y, dadas las características de la estructura social brasileña, también con las divisiones raciales). Tal como veremos, las propuestas de reforma formuladas actualmente por el movimiento estudiantil apuntan precisamente a la preservación del criterio meritocrático mediante su “purificación” de connotaciones clasistas y racistas.

La legitimidad del criterio meritocrático en Brasil –y, en contraste, su carencia de legitimidad en Argentina- se percibe a partir de dos episodios fuertemente reveladores. En Brasil el momento de máxima conflictividad en torno del sistema de ingreso se produjo en 1968, ante el reclamo de los aspirantes que, habiendo aprobado el examen, no habían logrado ingresar debido al escaso número de vacantes. En ese entonces, los estudiantes movilizados se abstuvieron de cuestionar el sistema, empeñándose en cambio en reclamar dentro de él el lugar que consideraban merecer por el hecho de haber superado exitosamente la prueba. No es un detalle menor el hecho de que fueran los estudiantes que habían aprobado el examen (aunque sin obtener una vacante) los que forzaron la reforma. El efecto de su reclamo se limitó, pues, a la corrección de un aspecto disfuncional del sistema. El caso que analizamos más adelante –el de la Universidad Nacional de La Plata- presenta un contraste interesante, pues allí fueron, en cambio, los estudiantes reprobados, junto con sus padres, quienes engrosaron la manifestación de protesta convocada por la Federación de Estudiantes contra el examen de ingreso eliminatorio. Unos y otros reclamaban por derechos diferentes: los estudiantes brasileños excluidos reclamaban por el reconocimiento de sus méritos y talentos (pues, después de todo, habían aprobado un examen difícil y altamente selectivo), mientras que sus contrapartes argentinas anteponían su derecho a “no ser discriminados” por ser el producto de la decadencia de la escuela pública, por no tener los medios para acceder a una educación privada de calidad y por no haber podido, en consecuencia, aprobar el examen.



Reclamaban, en última instancia, la equiparación de los aprobados y los desaprobados -todos los cuales tendrían idénticos derechos a acceder a la educación universitaria- mediante la concesión de una “segunda oportunidad” a los segundos. El criterio meritocrático era, en este caso, implícitamente denunciado por ilegítimo. El empleo del término “discriminación” en este contexto resulta revelador, pues evoca la semejanza entre la exclusión de los desaprobados y otras exclusiones más inmediatamente reprobables, tales como las basadas en la raza, la religión o el género. Si una y otra clase de exclusión pueden ser interpretadas en términos de “discriminación” ello se debe, precisamente, a que el criterio meritocrático carece aquí de legitimidad: es, en verdad, tan injustificado por violatorio de la igualdad como los criterios racistas, religiosos o sexistas.

En contraste con la situación brasileña, la evolución argentina es indicativa de la existencia de un poderoso “espíritu plebeyo”; es, en los términos de Schnapper (2004), reveladora de un rasgo propio del *homo democraticus*: su impaciencia ante los obstáculos que se cruzan en el camino de la igualdad de las condiciones. Medida con la vara implacable de la igualdad, toda relación exhibe lo que tiene de escandalosa jerarquía; la más ínfima desigualdad se revela entonces monstruosa, y pasa a ser reinterpretada en términos de exclusión y discriminación. Observamos aquí la dinámica de la lógica democrática, que por su referencia a un exterior discursivo que es propio de la modernidad política –el discurso de la igualdad- trastoca las relaciones sociales existentes reinterpretando como relaciones de opresión –ilegítimas por definición- aquellas relaciones que eran presentadas, bajo un manto de neutralidad, como simples relaciones de subordinación (Laclau y Mouffe, 1987). La lógica democrática es, pues, aquella que, sobre la base del principio de la igualdad elemental de cualquiera con cualquiera, condena a todo orden social a la inestabilidad toda vez que demuestra que ningún orden social se funda en la naturaleza (Rancière, 1996).

La universidad argentina es, en ese sentido, un espécimen interesante, pues ha logrado condensar todo lo que puede haber de igualdad y de actitud antijerárquica en el marco de una institución que es por naturaleza meritocrática, dado que no puede dejar de establecer un orden de mérito y de calificar diferencialmente los logros de quienes se desempeñan en ella.



A lo largo del tiempo se han ido produciendo en ella una serie de desplazamientos sucesivos del imaginario igualitario. En lo que se refiere al gobierno universitario, la “democracia” reivindicada en 1918 e instrumentada en las décadas siguientes no era, en verdad, sino la aplicación a la universidad del principio republicano consistente en la participación de las diversas partes de toda ciudad política, con el objeto de que ninguna de ellas sea oprimida y, por lo tanto, prevalezca la libertad. La representación exigida y efectivamente obtenida por los estudiantes, en efecto, no se basaba en el principio una persona-un voto: se hallaba, por el contrario, fuertemente sesgada en favor de los docentes, en particular de aquellos que habían accedido a sus cargos mediante concurso. Frente a esta visión de la democracia universitaria se erige, cada vez más a menudo, la concepción basista que persigue la isonomía, es decir, disolución del principio colegiado y el gobierno de los claustros y la consiguiente reducción de la universidad a la soberanía del número: al poder absoluto de los estudiantes (Naishtat y Toer, 2005:28). En algún punto intermedio entre ellas se ubica la crítica, dominante entre los estudiantes, de la “sobrerrepresentación” de los profesores y de la “mayoría automática” de que ellos gozan en la toma de decisiones, junto con el reclamo de una representación “más igualitaria” que, sin embargo, respete la existencia de los claustros. Este reclamo va aunado a la demanda de una serie de modificaciones en el sistema, tales como la inclusión del sector no docente o el reconocimiento de la situación de los auxiliares docentes, usualmente no representados o (mal) representados en el claustro de graduados. Si bien la exigencia de la aplicación del principio una persona-un voto mediante la instauración del voto directo sin ponderación por claustros no es, pues, mayoritaria, es de destacar que su presencia marca el tono del debate en Argentina, y ello por dos razones: la primera, comparativa, refiere a su plausibilidad en el contexto argentino, en contraste con su completa ajenidad al contexto brasileño; la segunda, por su parte, remite al hecho de que, pese a no ser una visión mayoritaria entre el estudiantado, está en cambio extendida entre los activistas, mayormente de pequeños partidos de izquierda, que gozan de mayor visibilidad e incidencia como resultado de su alto grado de movilización y de la violencia que ocasionalmente acompaña sus reclamos.



En lo que se refiere a las condiciones del ingreso a, la permanencia en y el egreso de la universidad, la expansión del principio igualitario condujo primero de un sistema oligárquico a uno meritocrático sin connotaciones clasistas, de éste a un igualitarismo que se tradujo en la no restricción del ingreso y, finalmente, a la consagración de algo cercano al “derecho a la titulación” -y, junto con ella, a la movilidad social ascendente. En ese marco, la argumentación ha girado sistemáticamente en torno de los derechos adquiridos o vulnerados. El “derecho a estudiar” fue equiparado, en un primer momento, al derecho de ingresar a la universidad de cualquiera que así lo deseara; a continuación, al derecho a permanecer (y a progresar) en ella. Típicamente, las agrupaciones estudiantiles, preocupadas por la existencia de una “verdadera” igualdad de oportunidades, es decir, por el hecho de que las dificultades para avanzar en sus carreras no expulsaran a los ingresados en las condiciones más desaventajadas, han propugnado el establecimiento de requisitos ínfimos de regularidad, la fijación de instancias recuperatorias y de innumerables fechas de examen junto con un plazo amplísimo para rendir exámenes finales adeudados, y otras medidas destinadas a aliviar el tránsito por la universidad. Se fue produciendo, pues, un acortamiento imaginario de la distancia entre ingreso y titulación. Fue gestándose, en el trayecto, un “sentido común estudiantil” que tiende a dar por sentado el derecho de cada cual a ser aprobado, sobre la base de la idea de que el fracaso de los estudiantes que se ven obligados a trabajar para ganarse la vida, o que no han tenido el privilegio de recibir una buena formación escolar primaria y secundaria, expresa una intolerable desigualdad de oportunidades que debe ser subsanada. Incluso las jerarquías que la universidad establece mediante el sistema de calificaciones pueden llegar a tornarse intolerables por el hecho de vulnerar el derecho de todos a un trato igual. ¿Por qué desaprobar a un alumno cuando él no tiene responsabilidad alguna por su deficiente formación escolar previa? Pocos obstáculos se interponen, así, entre el impulso igualitario y el “egreso irrestricto” –el cual, es necesario decirlo, excede lo razonable pero no lo estrictamente lógico, toda vez que constituye un posible punto de llegada para el recorrido aplanador de la lógica igualitaria.



Consensos y disensos

ARGENTINA: Argumentos y contraargumentos ante un consenso resquebrajado. El caso del ingreso a Medicina en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

A diferencia de lo que ha ocurrido en Brasil, las políticas universitarias nunca lograron en Argentina sustraerse a los cambios en las relaciones de fuerzas y a los efectos de la alternancia entre regímenes democráticos y autoritarios. No obstante, a lo largo del siglo XX se conformó, predominó, resistió y sobrevivió en la Argentina un consenso relativamente amplio en torno del carácter “irrestringido” que debía revestir el acceso a la educación superior en una sociedad que se jactaba de ser “democrática”, “igualitaria” y “abierta”. Apuntalado por la amplitud y el progresivo engrosamiento de una clase media que consideraba y utilizaba la educación como vehículo de ascenso social, así como por la fortaleza y la legitimidad de un movimiento estudiantil tempranamente establecido y fuertemente politizado, probablemente nunca fue –como difícilmente pueden serlo los consensos en un país surcado por fuertes clivajes políticos- un consenso tan monolítico como el tejido en torno del *Vestibular*. Con todo, demostró ser lo suficientemente sólido como para oponer resistencia a las políticas que una y otra vez restringieron el acceso y para reemerger fortalecido a inicios de la década del '80 por efecto de la asociación entre dictadura y restricción, por un lado, y democracia y apertura del ingreso, por el otro.

En Argentina, a diferencia de Brasil, la igualdad de oportunidades reclama que *alguien* se haga cargo de las desigualdades iniciales y desactive sus efectos, aún cuando ello suponga que la institución en cuestión –la universidad, en este caso- deba internalizar los elevados costos del proceso de nivelación. El sentido común (progresista) se expresa, por boca de la diputada y fundadora del centroizquierdista ARI, Elisa Carrió, del siguiente modo:

No sé si el hijo de una empleada doméstica que tiene la vocación de estudiar Medicina puede sortear el examen de ingreso, simplemente porque no tiene para pagar a quien lo prepare. Pero ese chico quiere ser médico y hay que ayudarlo. Para eso está la universidad pública (*Río Negro*, 18/03/05).

Dado que los exámenes de ingreso simplemente “sancionan la exclusión” de los estudiantes que concurrieron a escuelas secundarias de peor nivel, la responsabilidad de la universidad consiste –según Marta Maffei, sindicalista y diputada del ARI- en “ser exigente, pero una vez que el estudiante ya ingresó” (*Clarín*, 10/04/05).



Por una u otra razón –por efecto del ahogo del debate público bajo regímenes autoritarios, y en virtud del fortalecimiento del consenso en torno de la cuestión una vez restablecida la democracia- durante décadas no hubo en Argentina un verdadero debate, un genuino intercambio de argumentos sobre las modalidades apropiadas de selección y el grado deseable de apertura del ingreso a la universidad. A partir de mediados de los años '90, sin embargo, comenzó a tornarse evidente la presencia de sentidos encontrados en torno de la interpretación de los principios elementales que rigen la vida en común, al punto que el terreno de las políticas educativas se constituyó en campo de batalla a la vez que en puesta en escena de la exhibición de las convicciones profundas de los actores. Con todo, los acalorados debates que se produjeron con frecuencia creciente siguieron remitiendo a una matriz de cultura política específica en la cual incluso quienes expresaban posiciones favorables a la restricción del acceso lo hacían siguiendo un formato de argumentación característico y, más sustantivamente, recurriendo a una serie de argumentos en torno de lo que se supone que son los derechos, la democracia, la equidad o la igualdad de oportunidades –valores que, presumiblemente, todos compartirían o, cuanto menos, todos consideran necesario esgrimir para legitimar sus discursos, aún en un contexto tan poco receptivo para las consideraciones igualitarias como el que caracterizó a la década del '90. Dicho de otro modo: ni siquiera los adversarios del ingreso irrestricto más sensibles a los males asociados con la cantidad se atrevieron a cuestionar abiertamente la justicia del principio igualitario en nombre de un principio alternativo sino que, en cambio, tendieron a desplazar el debate hacia otras cuestiones diferentes de la justicia, tales como la eficacia y la eficiencia.

Los conflictos producidos en torno del examen de ingreso a Medicina en la UNLP – que, desde su introducción en 1992, cada año es noticia en los principales diarios nacionales debido a que es reprobado por más de la mitad de los aspirantes- son paradigmáticos en ese sentido. En el año 2005, la polémica habitual derivó en conflicto institucional cuando el Consejo Superior de la universidad anuló el carácter eliminatorio del examen, medida que fue rechazada con un recurso de amparo presentado ante la Justicia Federal por las autoridades de la facultad involucrada. La iniciativa aprobada por el Consejo Superior –presentada por un delegado estudiantil- denunciaba al sistema vigente por “discriminatorio” y obligaba a la



facultad a admitir en dos materias optativas de primer año (luego de aprobadas las cuales podrían continuar con las restantes) a los estudiantes aplazados en el examen de ingreso, con la sola exigencia de que hubieran asistido a por lo menos el 80% de las clases del curso preparatorio. La norma, que prohibía en términos generales la introducción de exámenes eliminatorios y de sistemas de cupos, fue celebrada por la Federación Universitaria en tanto que garantía del derecho al “libre acceso de todos a la universidad”; fue, asimismo, defendida por el Presidente de la Universidad en tanto que encarnación de la “igualdad de oportunidades” (*Clarín*, 12/04/05), y por la mayoría de los decanos en tanto que garantía de la existencia de “una universidad democrática, plural y abierta a toda la comunidad” (*Clarín*, 17/04/05). Cuando la Cámara Federal de La Plata falló a favor de la Facultad, suspendiendo la ordenanza aprobada por el Consejo Superior, estudiantes y padres convocados por la Federación Universitaria se movilizaron contra la injusticia cometida.

Los defensores del examen de ingreso, por su parte, tendieron a escudarse en el principio de la autonomía de la Facultad, en datos empíricos tales como el inminente “colapso” que resultaría de la admisión de todos los aspirantes, y en el argumento de la “excepcionalidad” de la carrera involucrada, que debía formar profesionales especialmente aptos para “manejarse con la vida y la muerte de las personas” (cf. *Clarín*, 6/04/05). Menos cauto, el Ministro de Salud de la Nación, Ginés González García, brindó su “apoyo incondicional” al decano con un argumento que oponía frontalmente la calidad a la cantidad: “la Argentina no necesita *muchos* médicos, necesita *mejores* médicos” (*Clarín*, 9/04/05; el énfasis es nuestro).

El hecho de que la mayoría de los actores insistiera en argumentar siguiendo los cánones establecidos para no caer en el terreno de la ilegitimidad revela que, pese a que el consenso en torno de la apertura del ingreso a la educación superior no es todo lo monolítico que solía ser, sigue estando fuertemente presente. De hecho, sus adversarios más decididos siguen describiendo el imperio del principio del ingreso irrestricto como el de un “dogma de características religiosas, con sus muchos e inevitables profetas, y muy pocos herejes” (Sigal, 2004:205), y señalando su efecto negativo sobre las posibilidades de debate -en particular, bajo la forma de la producción de un doble discurso. Así, es denunciada la coexistencia -en particular dentro del estamento docente- de un discurso privado altamente crítico de la situación reinante y de un discurso público “constreñido por las características de la articulación política de los distintos sectores que participan en el sistema de gobierno universitario, que establece reglas de juego de las que difícilmente escapen sus protagonistas”



(Ibídem, pág. 218), es decir, compatible con una matriz de cultura política que lleva las marcas del enraizamiento de las principales banderas del movimiento estudiantil.

BRASIL: La permanencia mejorada de una institución venerable

Rodeado de un consenso que es infrecuente en la política argentina, el *Vestibular* ha sobrevivido con éxito a sucesivos cambios de gobiernos y a transiciones entre regímenes políticos -transiciones que, cierto es, también han tendido a ser más graduales en Brasil que en Argentina-. Tal como lo expresa Adriana Chiroleu (1992:179), “si bien el examen *Vestibular* es resistido año a año por los aspirantes, el mismo es considerado como una construcción histórico-social que se halla profundamente arraigada en la sociedad, y que es aceptada por ser una manera supletoria de mantener las jerarquías y las diferencias sociales”.

Así, el debate sobre el *Vestibular* es -cuando tiene lugar- un intercambio respetuoso de los consensos existentes en torno de la legitimidad de la institución en cuestión -que es, efectivamente, una verdadera institución, profundamente enraizada en las prácticas y en los imaginarios, y que ha logrado atravesar de punta a punta el siglo XX sin cambios de fondo. Buena parte de los cuestionamientos que se le dirigen son, en efecto, de índole “técnica”, puesto que se relacionan con la modalidad del examen más que con la existencia misma de una prueba de ingreso que deja afuera a la gran mayoría de los aspirantes. Una crítica difundida es, por ejemplo, la que concierne al formato utilizado, de tipo *multiple choice*, juzgado a menudo un “grosero error pedagógico” por la forma en que distorsiona el sistema educativo y lo desvía de su finalidad genuina (Ricci, 2001).

Se dejan oír también algunos cuestionamientos políticos de fondo sin propuestas alternativas concretas; se trata, sin embargo, de planteos aislados que no confieren su tono y su especificidad al debate. Entre ellos se encuentran la denuncia del *Vestibular* en tanto que sistema ciego ante la realidad social, estructurado según la lógica de la competencia en el mercado de modo tal que triunfan inevitablemente los poseedores de un capital cultural formado mediante el paso por las mejores escuelas, en tanto que los “fracasados” cargan individualmente con la culpa de su fracaso. Esta crítica apunta contra el carácter escasamente



democrático del sistema, cuya lógica -internalizada por verdugos y víctimas- “camufla el hecho de que somos socialmente desiguales, que determinados grupos sociales tienen acceso a la cultura y a la educación (...) lo cual reproduce y legitima las desigualdades: victoriosos y fracasados son analizados por supuestos dones y méritos individuales. Para unos el éxito parece natural (el propio hecho de haber resultado victoriosos lo comprobaría); la victoria de unos naturaliza el fracaso de la mayoría” (Ozaí da Silva, 2003).

Sólo recientemente, a noventa años de su establecimiento, se constituyó en torno del *Vestibular* un cuestionamiento de fondo de su lógica clasista. Dicho cuestionamiento tomó la forma de la novedosa experiencia de los cursos *prevestibulares* comunitarios gratuitos o sostenidos mediante el cobro de aranceles mínimos que -impulsados por iglesias, movimientos políticos, sindicatos o grupos de estudiantes voluntarios- surgieron en Río de Janeiro en el año 2000 y pronto se extendieron a casi todo el país (Maneiro y Grance, 2004). La acción de estas instituciones (agrupadas bajo el rótulo de “Universidad Popular”) que buscan poner al alcance de todos la preparación para rendir el examen, no supuso sin embargo demanda alguna de apertura masiva del ingreso a la universidad sino que, en cambio, reforzó su lógica meritocrática al intentar divorciarla de sus connotaciones clasistas, permitiendo a los pobres meritorios o talentosos elevarse por encima de su clase.

La otra gran innovación reciente -que apunta en idéntica dirección- es el establecimiento, en varias universidades públicas, de un sistema de acción afirmativa sobre la base de “cuotas raciales”. Ella tuvo lugar en el año 2001, cuando la Asamblea Legislativa del Estado de Río de Janeiro decidió reservar el 40% de las vacantes de sus universidades estatales para “pretos” y “pardos” y la Universidad del Estado de Río de Janeiro se convirtió en la primera universidad pública de gran tamaño en aplicar este sistema. Puesto que la ley preveía también la reserva del 50% de las plazas para estudiantes procedentes de escuelas públicas, el sistema se aplicó mediante la inclusión de las cuotas raciales dentro de ese porcentaje. En lo sucesivo, pues, la mitad de los alumnos que ingresaron en esa universidad lo hicieron en virtud de uno u otro criterio de cuota (*Folha Online*, 8/02/03).

A partir de entonces, el debate se extendió a numerosas universidades públicas,



algunas de las cuales también adoptaron, no sin controversias, algún sistema de cuotas. Frente a los clásicos argumentos de sus partidarios, en su mayoría vinculados con la cuestión de la reparación de las injusticias históricas y la nivelación de las oportunidades reales de las diferentes poblaciones, sus adversarios esgrimieron argumentos relacionados con el “racismo encubierto” de unas políticas que atentaría contra la convivencia racial, “uno de los grandes activos brasileños” (Luís Nassif, en *Folha de São Paulo*, 2/03/05) y con su supuesto carácter discriminatorio y legitimante de las distinciones raciales, así como con la confusión subyacente entre racismo y pobreza. La polémica recrudeció cuando la Universidad de Brasilia se convirtió, a partir del segundo semestre de 2004, en la primera universidad federal en adoptar el sistema de cuotas raciales para el ingreso por el *Vestibular*. Su sistema presentó la peculiaridad adicional de agregar al usual requisito de la autoidentificación un sistema de comprobación del “status racial” de los aspirantes mediante el análisis de sus fotografías por una comisión encargada de separar a los negros (o indios) “verdaderos” de los “burladores raciales” mediante una evaluación fenotípica guiada –según denunciaban sus críticos- por los estereotipos más grotescos de las crónicas policiales (José Roberto Pinto de Góes, en *O Estado de São Paulo*, 13/04/04; Peter Fry, en *O Globo*, 14/04/04).

Lejos de propiciar una ampliación del acceso a la universidad, la introducción del sistema de cuotas raciales es, sin embargo, una iniciativa radical en el contexto brasileño, y ello por al menos dos razones: en primer lugar, porque constituye el primer cuestionamiento en términos de política pública de la enraizada mitología de la igualdad, la armonía, la libertad y la proporcionalidad entre los grupos sociales y étnicos (Salvadori de Decca, 2002); en segundo lugar, porque busca producir un desacople entre clase y raza, cuya superposición intensifica y perpetúa las desigualdades. Ella no es, sin embargo, radical en lo que se refiere a su relación con los *principios* que guían el acceso a la universidad, estructurando un sistema restringido en el cual, en lo sucesivo, parte de las plazas existentes quedarán reservadas para personas clasificadas según determinados criterios, en este caso raciales. No se trata, pues, de abrir las puertas del sistema a todos los que deseen entrar, sino de asegurarse de que, entre los pocos que lo hagan, se encuentre una cantidad predeterminada de personas catalogadas según



dichos criterios. Se trata, en suma, de una política de “diversificación de la élite” (Marcelo Trindade Miterhof, *Folha de São Paulo*, 19/07/04).

Los estudiantes brasileños, por su parte, han articulado en los últimos años una posición consistentemente reformista que se ha traducido en una propuesta presentada en 2004 por la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) al gobierno. Dicha propuesta —expresada en un léxico engañosamente similar al del debate argentino— parte de la base de que la educación es “un derecho de todos” y afirma guiarse por los principios de la autonomía universitaria y la democratización, tanto interna como del acceso; no obstante, sus reclamos concretos apuntan a la profundización de la primera mucho más que de la segunda. Respecto de aquélla, el movimiento estudiantil reclama mecanismos de participación que reflejen “el proceso de maduración por el cual pasó la sociedad en los últimos años”. Sostiene, en particular, que es inaceptable mantener, dentro de las universidades, mecanismos de selección de dirigentes que no serían aceptables para la sociedad en su conjunto. Rechaza, en consecuencia, la ley —aprobada en 1995— que permite al presidente nombrar a los rectores de las universidades federales a partir de una terna, posibilitando resultados por completo diferentes de los que surgirían de una elección directa dentro de la universidad, y por lo tanto violatorios de la voluntad de la comunidad académica. Reclama, asimismo, la eliminación del artículo de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* que reserva para los profesores un mínimo de 70% de los puestos en los cuerpos deliberativos de las universidades. El reclamo de democratización interna se sintetiza, pues, en dos exigencias: elecciones directas y representación paritaria en los órganos de gobierno de las universidades, tanto públicas como privadas.

En lo que se refiere a la democratización externa, la UNE reclama “una universidad accesible a todos, con garantía de permanencia”. No obstante, no se plantea la posibilidad de abogar por un ingreso irrestricto; exige, en cambio, la inmediata y drástica ampliación de las vacantes disponibles en las universidades públicas (acompañada de una enorme expansión del financiamiento), en particular mediante la creación de plazas nocturnas. Con el objeto de garantizar el ingreso a la universidad de una cierta cantidad de individuos provenientes de los



sectores tradicionalmente excluidos, propone una reserva del 50% de las vacantes en las universidades públicas (por curso y por turno) para alumnos procedentes de escuelas públicas, con una cuota dentro de ese porcentaje para afrodescendientes y, en algunos casos, para indígenas. Exige también mayores controles sobre la enseñanza privada. Para la retención de los estudiantes que ingresen al sistema así reformado, finalmente, propugna una política de asistencia que garantice vivienda, alimentación, becas de estudio, asistencia médica y acceso a bibliotecas y actividades culturales, entre otros beneficios.

¿Cuán radicalmente reformista, cuán conservadora es la propuesta respecto del sistema vigente? Sería sencillo –sencillamente equivocado– pensar que su aplicación no supondría ningún cambio de fondo por el hecho de no cuestionar el sistema de admisión en sí mismo. Es cierto que la propuesta no plantea la eliminación de los mecanismos actuales de selección y su reemplazo por un sistema abierto –a nadie en su sano juicio se le ocurriría, en Brasil, expresarse en el léxico del “ingreso irrestricto”– sino la ampliación de los sitios disponibles y la reserva de una elevada cantidad de ellos para estudiantes procedentes de determinados grupos que, dadas sus desiguales condiciones de partida, no podrían obtenerlos por su cuenta por efecto de la libre competencia en el mercado académico. La propuesta es, sin embargo, ambiciosa, y no sólo en virtud de las elevadas metas cuantitativas que se propone. Lo es también porque su aplicación supondría un cambio de naturaleza cualitativa: la transformación de un sistema meritocrático en el cual el mérito se encuentra indisolublemente ligado a la clase y la raza, en un sistema meritocrático “genuino” que garantice que sean los más aptos y esforzados *dentro de cada grupo* los que accedan al bien disputado. Es decir, en un sistema meritocrático purificado de sus connotaciones clasistas y racistas.

Conclusiones

Mediante la exploración comparativa de sus políticas de acceso a la universidad hemos observado la existencia de una sorprendente cantidad de contrastes entre Argentina y Brasil que nos permiten hablar sin reparos de la existencia de dos modalidades claramente diferenciadas de *ser* sociedad y de *hacer* sociedad. Lo que hace de Argentina, Argentina, y de



Brasil, Brasil es la forma peculiar en que cada uno de ellos se sitúa en el tiempo y en el espacio, así como el modo específico en que cada uno dibuja sus divisiones internas, las aprehende, reproduce, gestiona, procesa y cuestiona. El tiempo y el espacio, categorías elementales de la existencia humana, distan de ser un dato uniforme y aporreado de la realidad; ellos son, en cambio, experimentados de modos bien diferentes en el marco de cada matriz nacional de cultura política. Lo mismo ocurre con la percepción de los clivajes sociales. En el límite, en efecto, la sociedad y sus divisiones pueden ser aprehendidas como una construcción humana o como una obra de la naturaleza: ambas formas de situarse frente a ellas son, no obstante, el efecto de la existencia de sendas matrices culturales.

Junto con la verificación, en uno y otro país, de rasgos polares en cada una de las dimensiones examinadas hemos constatado, asimismo, la presencia -tanto en Argentina como en Brasil- de algunas tendencias de cambio respecto de sus respectivas trayectorias históricas. ¿Nos encaminamos, acaso, hacia alguna forma de convergencia, una suerte de proceso cruzado de “brasileñización” de Argentina y de “argentinización” de Brasil? Comoquiera que se entienda la idea, no parece ser el caso. No lo es, indudablemente, si con ella se hace referencia a la adopción de rasgos ajenos por efecto de la imitación. La respuesta podría ser, en cambio, parcialmente positiva si -sobre la base del reconocimiento de que los puntos de partida son diametralmente opuestos, pues nos hallamos ante sendas matrices nacionales fuertemente diferenciadas- dicha “convergencia” fuera comprendida como resultado de la conjunción de ciertas presiones exógenas a las cuales ambos países están expuestos -tales como los requerimientos de armonización de sus sistemas de educación superior con los existentes en el mundo desarrollado- y de procesos endógenos que, por efecto de las limitaciones y disfuncionalidades de los modelos existentes, provocan cambios que podrían acabar disminuyendo las brechas que existen entre ambos.

Sin embargo, tampoco parece ser ese el caso. Como hemos visto, las diferentes modalidades adoptadas por Brasil y Argentina para regular el acceso a la educación superior remiten a la existencia de relaciones muy diferentes del individuo-ciudadano con el Estado y con el mercado. Mientras que en un caso la responsabilidad recae en mayor o menor medida



sobre el individuo y sus posibilidades de competir en el mercado, en el otro ella es depositada en un Estado del cual se exige una cantidad de acciones orientadas a igualar las condiciones iniciales de la competencia y a corregir sus resultados socialmente indeseables. En el terreno de las políticas de acceso a la universidad, ambas posiciones aparecen cristalizadas en la institución del *Vestibular*, por un lado, y en la reivindicación del ingreso irrestricto, por el otro. Si bien actualmente el contraste parece ser progresivamente menos nítido que en el pasado, permanecen en su sitio los principales rasgos que han caracterizado a cada uno de los países bajo la forma de sendos campos de posibilidad. Así, por ejemplo, aunque ha perdido su popularidad de antaño, en Argentina el ingreso irrestricto sigue siendo defendido con considerable éxito por un amplio sector movilizado sobre la base del principio socialmente compartido de que el sistema no puede abandonar al individuo a su suerte; la universidad tiene, pues, la obligación moral de “hacerse cargo” de los déficits educativos que los estudiantes traen consigo por razones ajenas a su responsabilidad. Hay en el debate argentino, sin embargo, un espacio creciente para posiciones que en el pasado no podían ser expresadas siquiera, y que se manifiestan típicamente bajo la forma del rechazo del “facilismo” y la reivindicación de la “cultura del esfuerzo”.

Tanto en Argentina como en Brasil se plantean alternativas de reforma del sistema existente. En el primer caso la reforma es impulsada por quienes creen que la aplanadora democrática ha superado todos los límites de lo razonable; en el segundo, en cambio, es propugnada por quienes consideran que el país todavía no ha alcanzado los niveles de acceso y apertura propios de una nación democrática y moderna. Por un lado, los críticos del poder – “desmesurado”- de los estudiantes; por el otro, el propio movimiento estudiantil. No obstante, el “ya” y el “todavía” -retrocediendo el primero; avanzando el segundo- no han de tocarse en un imaginario centro, pues no se trata de algo tan simple como mover las dos hojas de una puerta (la que franquea la entrada a la universidad, en este caso), una de las cuales –abierta- se entrecierra, mientras que la otra –cerrada- se entreabre. Lo improbable de la convergencia se debe a que, tanto en uno como en el otro caso, las transformaciones propuestas siguen la lógica del sistema existente. Ambas evoluciones tienen lugar en el seno de dos sistemas



específicos que operan según una lógica peculiar de inclusión-exclusión que guarda estrecha afinidad con las respectivas matrices nacionales de cultura política. Así pues, ni las posiciones reformistas restauradoras en Argentina apuntan a algo parecido al modelo brasileño, ni las más radicales de las posiciones brasileñas se aproximan a las que han dado forma al contexto argentino. En el futuro más lejano que nuestra mirada llega a abarcar, pues, Argentina seguirá siendo Argentina y Brasil continuará siendo Brasil.

Bibliografía

P. BOULET, “La institución universitaria. Inclusión y exclusión”, en *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, Año IV, N° 21, 2002. (<http://contexto-educativo.com.ar/2002/1/nota-03.htm>)

C. BROCK, y S. SCHWARTZMAN (orgs.), *HYPERLINK "http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios_index.htm" Os Desafios da Educação no Brasil*, Río de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2005. (HYPERLINK "http://www.schwartzman.org.br/simon/" <http://www.schwartzman.org.br/simon/>)

J. De CARVALHO, “Usos e abusos da antropología em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros da UNB”, en *Horizontes Antropológicos*, Año 11 N° 23, enero-junio, Porto Alegre, 2005.

M. De CARVALHO, “Breves reflexões suscitadas pelo artigo ‘Política de cotas raciais, os ‘olhos da sociedade’ e os usos da antropologia: o caso do Vestibular da Universidade de Brasília (UNB)’”, en *Horizontes Antropológicos*, Año 11 N° 23, enero-junio, Porto Alegre, 2005.

A. CHIROLEU, “Políticas de admisión a la Universidad. Una aproximación a las experiencias de Brasil y Argentina”, en *Estudios Sociales* Año 2, primer semestre, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1992.

A. CHIROLEU, “Admisión a la universidad: Navegando en aguas turbulentas”, en *Educação e Sociedade*. [online], Vol.19, N° 62, abril, Campinas, 1998.. Disponible en HYPERLINK "http://www.scielo.br

" <http://www.scielo.br>

A. CHIROLEU *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario-UNESCO, 1999.

M. CHOR MAIO y R. VENTURA SANTOS, “Política de cotas raciais, os ‘olhos da sociedade’ e os usos da antropologia: o caso do *Vestibular* da Universidade de Brasília (UNB)”, en *Horizontes Antropológicos*, Año 11 N° 23, enero-junio, Porto Alegre, 2005.

C. CORTÉS, “Los usos de la Reforma”, Informe Final de Beca Estímulo UBACyT, Buenos Aires, mimeo, 2002.

R. DA MATTA, *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

J. DONOSO, “Universidades Brasileiras: conquistas, dificultades y desafíos”, *Ciencia al Día*



Internacional Vol. 2 Nº1, 1999. Revista electrónica ([HYPERLINK "http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen2/numero1/articulos/articulo3.html"](http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen2/numero1/articulos/articulo3.html)
<http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen2/numero1/articulos/articulo3.html>)

V. KANDEL, “Formas de gobierno en la Universidad pública: Reflexiones sobre la colegiación y la democracia”, en P. Gentili y B. Levy (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

R. KENT, “Introducción” a Kent, Rollin (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México DF, FCE., 1996.

L. KLEIN, y H. SAMPAIO, “Actores, arenas y temas básicos”, en R. Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México DF, FCE, 1996.

E. LACLAU y Ch. MOUFFE, *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI, 1987.

E. LITWIN, “La enseñanza superior y las nuevas tecnologías: la experiencia argentina”, paper presentado en la Reunión técnica internacional sobre el uso de tecnologías de la información en el nivel de formación superior avanzada, Sevilla, 6 al 8 de Junio, mimeo, 2001.

F. LÓPEZ SEGRERA, “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”. Conferencia en el Pontificio Ateneo Antonianum, Roma, mimeo, 2004.

M. MANEIRO y E. GRANCE, “Universidad Popular: Aportes de una experiencia para la construcción de un modelo educacional alternativo”, paper preparado para la reunión sobre Movimientos sociales y conflictividad educativa en América Latina, Grupo de Trabajo en Educación, Políticas y Movimientos Sociales, CLACSO, Cartagena, 2004 (www.clacso.org)

F. NAISHTAT y M. TOER (eds.), *Democracia y representación en la Universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires, Biblos, 2005.

A. OZAÍ DA SILVA, “O engodo do vestibular e os dilemas da classe média empobrecida”, en Revista Espaço Acadêmico, Año 2, Nº 23, Abril, 2003. ([HYPERLINK "http://www.espaco http://www.espaco academico.com.br/023/23pol.htm"](http://www.espaco academico.com.br/023/23pol.htm))

J. RANCIÈRE, *El Desacuerdo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

R. RICCI, “Contra o Vestibular”, en Revista Espaço Acadêmico, Año 1, Nº 4, Septiembre, 2001. (<http://www.espacoacademico.com.br/004/04ruda.htm>)

E. SALVADORI DE DECCA, “Cidadão, mostre-me a identidade!”, en *Cad. Cedes* Vol. 22, Nº58, Campinas, Diciembre, 2002 (disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>).

E. SÁNCHEZ MARTÍNEZ, (ed.), *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-Secretaría de Políticas Universitarias, 1999.

E. SÁNCHEZ MARTÍNEZ, “La legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones”, en Barsky, Osvaldo, Víctor Sigal y Mabel Dávila (coords.), *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI-UB, 2004.

D.SCHNAPPER, *La democracia providencial. Ensayo sobre la igualdad contemporánea*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.

S. SCHWARTZMAN, “ [HYPERLINK "http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/future_english.pdf"](http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/future_english.pdf) \t "_blank" The Future of Higher Education in Brazil”, Working Paper #197, Wasington DC, Latin American Program, Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1994. (<http://www.schwartzman.org.br/simon/>)

S. SCHWARTZMAN, [HYPERLINK "http://www.schwartzman.org.br/simon/oea/sumario.htm"](http://www.schwartzman.org.br/simon/oea/sumario.htm)



América Latina: Universidades en Transición. Washington DC, OEA, Colección INTERAMER N°6, 1996. (HYPERLINK "<http://www.cidi.oas.org/SchwInd.htm>" <http://www.cidi.oas.org/SchwInd.htm>)

S. SCHWARTZMAN, “ HYPERLINK "<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/transformation.pdf>" \t "_blank" Universities and the Transformation of Society in Brazil”, Higher Education Research and Information (CHERI), UK Open University y Association of Commonwealth Universities (ACU), 2003a. (<http://www.schwartzman.org.br/simon/>)

S. SCHWARTZMAN, “ HYPERLINK "<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/challenges.pdf>" \t "_blank" The Challenges of Education in Brazil”, University of Oxford, HYPERLINK "<http://www.brazil.ox.ac.uk/>" \t "_blank" Centre for Brazilian Studies, Working Paper CBS 38-2003, 2003b. (HYPERLINK "<http://www.schwartzman.org.br/simon/>" <http://www.schwartzman.org.br/simon/>)

S. SCHWARTZMAN, “ HYPERLINK "<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/chile21.pdf>" \t "_blank" Situación Educacional y la educación superior en Brasil y Chile”, en Clarissa Hardy (ed.), *Equidad y Protección Social. Desafíos de las políticas sociales en América Latina*. Santiago de Chile, LOM Ediciones, Fundación Chile, 2004^a. (<http://www.schwartzman.org.br/simon/>)

S. SCHWARTZMAN, “ HYPERLINK "<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/mec2004.pdf>" \t "_blank" A Nova Reforma Universitária (comentários sobre as propostas de reforma universitária do Ministério da Educação), 2004b. (<http://www.schwartzman.org.br/simon/>)

S. SCHWARTZMAN, “ HYPERLINK "<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/reformec.pdf>" \t "_blank" Reforma da Educação Superior: uma visão crítica” (con Cláudio de Moura Castro), Brasília, FUNADESP, Serie Documentos, enero, 2005 (HYPERLINK "<http://www.schwartzman.org.br/simon/>" <http://www.schwartzman.org.br/simon/>)

V. SIGAL, “La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en la Argentina” (en colaboración con Mabel Dávila), en O. Barsky, , V. Sigal y M Dávila (coords.), *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI-UB, 2004.

A. TOSCANO, “Análisis exploratorio de los efectos del FOMECE y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo privado y lo público?”, en P. Gentili, y B. Levy (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

Otras fuentes

- Ediciones electrónicas de los diarios *Clarín*, *La Nación*, *Página/12*, *El Día* (La Plata), *La Voz del Interior* (Córdoba), *La Capital* (Santa Fe) y *Río Negro*

- Estatuto de la Universidad de Buenos Aires

- Manifiesto de la Reforma Universitaria, “La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” (Córdoba, 21 de junio de 1918)

- Agrupaciones políticas universitarias: <http://www.enclaveroja.org.ar>

- EdudataBrasil - Sistema de estadísticas educacionales: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>

- Site del Ministerio de Educación del gobierno brasileño: <http://portal.mec.gov.br/>

- Revista Espaço Acadêmico: <http://www.espacoacademico.com.br/>

- Propuesta de la UNE (Uniao Nacional dos Estudantes), del 8/08/04: “Documento sobre Reforma Universitária aprovado no 53 CONEG e Seminário Nacional”

Sobre el Vestibular:

-<http://paginas.terra.com.br/educacao/calculo/Artigos/Vestibular/histvest.html>



-<http://www.vestibular1.com.br/novidades/nov42.htm>

-Feria del Vestibular: <http://www.fevest.com.br/>

-Revista Tendencias do Vestibular: <http://www.etapa.com.br/tendencias>

Este trabajo, en versión ligeramente modificada, forma parte de un informe producido para el Proyecto ARG/04/028 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), desarrollado en el IDAES (Instituto de Altos Estudios Sociales - Universidad Nacional de San Martín) bajo la dirección de Alejandro Grimson y la supervisión de José Nun.

Conservamos el calificativo debido a que tal es la forma en que se expresan todos los actores involucrados, aunque es atendible la preferencia de Chiroleu por la expresión “ingreso directo” (desde el secundario), puesto que no se trata de que “cualquiera” pueda acceder a la educación superior, sino solamente aquellos que cuentan con un diploma habilitante (A. CHIROLEU “Admisión a la Universidad: Navegando en aguas turbulentas”, en *Educação e Sociedade* (online), Vol. 19, Nº 62, abril, Campinas., 1998 Disponible en <http://www.scielo.br>).

Entre los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, el examen de ingreso es rechazado por un margen estrecho. De hecho, en cinco de las trece facultades, encabezadas por Medicina, es aceptado por más del 50% de los estudiantes. La posibilidad de arancelamiento de los estudios, en cambio, sigue concitando una oposición claramente mayoritaria (cf. F. NAISHTAT y M. TOER, *Democracia y representación en la Universidad*. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas, Buenos Aires, Biblos, 2005).

Entre fines de la década del '80 e inicios de la del '90 Argentina contaba con una matrícula de casi un millón de estudiantes en instituciones de educación superior, mientras que Brasil apenas superaba el millón y medio pese a que su población era entre cuatro y cinco veces más numerosa. Hacia fines de los '90, la cifra era de un millón y medio para Argentina y de algo más de dos millones para Brasil. Para el 2001 Brasil superaba largamente los tres millones.

Nos referimos a títulos tales como L. RIBEIRO, *Como passar no vestibular. Use a cabeça & vença o desafio*, (Editora Moderna, 2000, o L. BIANCHETTI *Angustia no vestibular. Indicações para pais e professores*, Editora Universidade de Passo Fundo, 1996.

Los cursos prevestibulares “de alto rendimiento” –aquellos que garantizan el ingreso a las universidades más prestigiosas- cobran mensualidades que alcanzan los trescientos o trescientos cincuenta dólares, cuando el sueldo mínimo no llega a los ochenta (M. MANEIRO y E. GRANCE, “Universidad Popular: Aportes de una experiencia para la construcción de un modelo educacional alternativo”, Cartagena, CLACSO, 2004).

“Tendencias do Vestibular”, por ejemplo, es una revista que se publica desde hace quince años, y que tiene ya 129 números en su haber (cf. www.etapa.com.br/tendencias). Por añadidura, los principales periódicos brasileños publican suplementos semanales sobre el Vestibular.

Este proceso tuvo lugar en el marco del enfrentamiento encarnizado entre los partidarios de la universidad “laica” y los de la universidad “libre”; el sector privado que se expandió con el triunfo de la universidad “libre” se componía entonces, ante todo, de instituciones religiosas.

Esta asociación continúa siendo explotada políticamente entrado el siglo XXI, como lo prueban las acusaciones de los militantes estudiantiles platenses al Decano de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata en ocasión de la sesión del Consejo Académico de la Facultad en que fue ratificado el examen de ingreso eliminatorio. En esa oportunidad, los estudiantes presentes compararon al Decano, con Videla y a los métodos de su gestión, con los de la dictadura militar (*El Día*, 27/03/04).

No obstante, el CBC es resistido por las agrupaciones estudiantiles más radicalizadas como una forma de restringir al ingreso, menos violenta que un simple examen eliminatorio pero igualmente selectiva. El CBC ha llegado incluso a ser denunciado como “una de las formas más exigentes de ingreso”, que habría hecho de la UBA “una de las universidades más selectivas de la Argentina” ya que –aduce Boulet (2002)- entre 1989 y 1997 sólo permitió ingresar a la facultad escogida al 42% de sus inscriptos.

Expansión cuantitativa que alcanzó, sin embargo, una cobertura muy inferior a la que se registró en Argentina: la educación superior brasileña cubría en 1989 al 11,2% de la población de entre 20 y 24 años, en tanto que abarcaba al 40,8% en la Argentina de 1987 (A. CHIROLEU, “Políticas de admisión a la Universidad. Una aproximación a las experiencias de Brasil y Argentina”, en *Estudios Sociales* Año 2, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1992). Para el año 2000, la tasa bruta de educación universitaria –“asombrosa” según Sigal- era en Argentina de 51,48%, mientras que era estimada en 18% para Brasil (V. SIGAL, “La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en la Argentina” (en colaboración con M. Dávila), En O. Barsky, V. Sigal y



M. Dávila (coords), *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI – UB, 2004).

Además de incluir una red privada y una pública, divididas a su vez en establecimientos federales, estatales y municipales, el sistema presenta tres clases de establecimientos: universidades, federaciones de escuelas y establecimientos aislados (orientados, estos últimos, hacia un área determinada), que otorgan los mismos grados. Por otra parte, la identificación público-calidad / privado-cantidad admite un importante matiz. En efecto, si bien en un principio el Estado preservó la calidad delegando en un sector privado altamente desregulado la gestión de la cantidad, a lo largo del tiempo la heterogeneidad de *todo* el sistema tendió a aumentar. Como resultado, si bien en términos generales las mejores universidades siguen siendo las públicas (federales o estatales), muchas universidades públicas tienen bajos estándares de calidad, mientras que entre las privadas la calidad es dispar, y han surgido algunas que, por su costo y su calidad, también son consideradas de élite. Dentro de cada universidad, asimismo, hay cursos de elevada calidad y muchos otros de calidad dudosa, y las principales diferencias entre estudiantes de diversa extracción social aparecen asociadas a la elección de las carreras (S. SCHWARTZMAN, “Universities and the Transformation of Society in Brazil”, Higher Education Research and Information (CHERI), UK Open University y Association of Commonwealth Universities (ACU), 2003).

De hecho, la intervención del Estado brasileño ha estado sistemáticamente sesgada hacia la educación universitaria, en la que gasta el 30% del presupuesto educativo. Como contrapartida, el promedio de estudios en el 10% más pobre de la población brasileña es de dos años, contra siete en Argentina (BID 1998, citado en J. DONOSO, “Universidades Brasileñas: conquistas, dificultades y desafíos”, en *Ciencia al Día Internacional*, Vol. 2 N° 1, Revista Electrónica, 1999, ([HYPERLINK "http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen2/numero1/articulos/articulo3.html"](http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen2/numero1/articulos/articulo3.html) <http://www.ciencia.cl/CienciaAIDia/volumen2/numero1/articulos/articulo3.html>).

Las cinco mayores universidades nacionales -las de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, la Tecnológica y la de Rosario, en ese orden- expandieron invariablemente sus matrículas entre principios de los '80 y mediados de los '90. En contraste con la universidad más populosa de Brasil -la estadual de San Pablo, que cuenta con alrededor de 40 mil estudiantes-, la población de la UBA aumentó de 103 mil estudiantes de grado en 1982 a 226 mil en 1998 (E. SÁNCHEZ MARTÍNEZ, “la legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones”, en O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila, op. cit.).

Como veremos, el mito fundador de la “Argentina de clase media” tiene su contraparte brasileña en el mito de la armonía racial, la unidad, la conciliación y la proporcionalidad (E. SALVADORI DE DECCA, “Cidadão, mostre-me a identidade!”, en *Cadernos Cedes* Vol. 22, N° 58, Campinas, 2002).

En el caso de la UBA, el Consejo Superior está integrado por el rector, los decanos, y cinco representantes de cada uno de los tres claustros (profesores, graduados y estudiantes). Desde 1997 se integró además un representante de la Asociación del Personal de la Universidad de Buenos Aires, con voz pero sin voto. Los Consejos Directivos de las facultades están integrados por ocho representantes de los profesores; cuatro de los graduados -uno de los cuales, por lo menos, debe pertenecer al personal docente- y cuatro de los estudiantes. A partir de 1985 el Estatuto establece que, en caso de que los auxiliares docentes (que no integran el claustro docente, que agrupa a profesores titulares y asociados regulares) superen el 33% del padrón de graduados, deben tener al menos dos de los representantes de ese claustro. Puesto que la Asamblea Universitaria -que elige al rector y tiene el poder de suspenderlo, decide sobre la creación, supresión o división de facultades y puede modificar el Estatuto- está formada por los miembros del Consejo Superior y de los Consejos Directivos de las facultades, también allí se expresa el peso del claustro estudiantil.

Estos límites se originan, sin embargo, en el carácter mismo de la utopía democrática, “es decir, de la ambición de construir un orden político que trastoque el orden social al afirmar la igualdad civil, jurídica y política de todos los individuos, pese a que son diversos por sus orígenes y sus creencias, y pese a que son desiguales por sus condiciones sociales y sus capacidades” (D. SCHNAPPER, *La democracia providencial. Ensayo sobre la igualdad contemporánea*, Rosario, Homo Sapiens, 2004, pág. 90). En efecto -argumenta Dominique Schnapper- los principios y valores de referencia de las sociedades fundadas en la idea de ciudadanía son a menudo violados en los hechos, y no necesariamente por fallas de implementación o por mala voluntad sino ante todo por su dimensión utópica y su pretensión de universalidad, que suscita inevitables incumplimientos y, por consiguiente, justificadas críticas.

Resulta iluminador en ese sentido el conflicto desatado pocos años atrás en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA en torno de la elección directa del director de la carrera de Sociología, impuesta por una agrupación política que había sido derrotada en las elecciones regulares. El conflicto incluyó una prolongada toma del Rectorado de la Universidad y el “escrache” de sus autoridades, así como un período en el cual convivieron dos direcciones paralelas en la carrera de Sociología. Véanse sobre este tema el artículo de opinión firmado por Juan



Carlos Portantiero y Susana Torrado en el diario *Clarín* del 31/10/02 (“Sociales: no al autoritarismo”), así como el texto de Christian Castillo –el “director paralelo”– aparecido en *Página/12* el 2/07/02 (“La democratización universitaria”) y los escritos difundidos por las agrupaciones políticas de izquierda, tales como el que firma Matías Maiello en la Revista *Lucha de Clases* N°2, Abril de 2004 (“Encrucijadas de la universidad actual”, disponible en ww.pts.org.ar/luchaClases2encrucijadasUniversidad.htm).

De hecho, la “permanencia irrestricta” es, junto con la gratuidad y el ingreso irrestricto, una de las variables que, en lo que se refiere a la dimensión “ingreso y permanencia”, distingue al modelo de universidad pública-reformista del de universidad privada-mercantil en la tipología elaborada por A. TOSCANO, “Análisis exploratorio de los efectos del FOMEC y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo privado y lo público?”, en P. Gentili y B. Levy (comp.), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.

Aún hoy y en ausencia de examen de ingreso, la universidad pública presenta un marcado sesgo en favor de la clase media –de una clase media que sigue siendo, en el contexto latinoamericano, notablemente extensa. Tal como informaba el diario *Clarín* en su edición del 10 de abril de 2005, “seis de cada diez recibidos en la UBA son hijos de egresados, es decir, hijos de profesionales”. La universidad argentina, no obstante, padece una serie de males que revelan un acceso relativamente amplio, tales como la elevada tasa de deserción y la bajísima tasa de egreso. Así, la tasa anual de graduación –que es en Brasil del 12%– era en Argentina del 8% en 1982 y de un magro 4% en 2000 (V. SIGAL, op. cit).

En 2000 ingresó el 28%, en 2001 el 31%, en 2002 el 34%, en 2003 el 38%, y el 39% en 2004 (*Clarín*, 7/04/05). También fueron noticia en sucesivas oportunidades los exámenes de evaluación de los contenidos de la escuela secundaria que se tomaban antes del curso preparatorio y que permitían a quienes los aprobaban ingresar a la carrera sin pasar por dicho curso. Así, por ejemplo, el 11 de febrero de 1998 el diario *Clarín* informaba: “Las pruebas que rindieron los ingresantes a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) tuvieron un resultado que puede ocupar una página en el libro Guinness de los records: ninguno de los 1727 alumnos aprobó la evaluación”.

El sistema de ingreso mediante curso y examen eliminatorio había sido ratificado –con la oposición de los representantes estudiantiles– por el Consejo Académico de la facultad en marzo de 2004. La resolución había sido adoptada “en medio de una fuerte presión de una nutrida barra de aspirantes y militantes del Centro de Estudiantes de Medicina y de otras facultades”, que reclamaba precisamente las medidas que acabaría adoptando el Consejo Superior un año más tarde. En el curso de la sesión se puso en evidencia la existencia de una verdadera “lucha de claustros”: por un lado, profesores y graduados firmes en su apoyo al curso y el examen; por el otro, militantes del claustro estudiantil que matizaban las intervenciones de aquéllos con insultos y abucheos. La resolución confirmatoria del *statu quo* fue tomada en esa oportunidad por el voto de dos graduados y cinco profesores, contra los votos de cuatro representantes estudiantiles (*El Día*, 27/03/04).

El problema de la infraestructura era colocado en primer plano por la crónica periodística, que destacaba el hecho de que para poder rendir el examen de comienzos de abril de 2005 “varios debieron extremar la búsqueda de bancos para sentarse porque el mobiliario de la facultad no alcanzó para los 1.250 estudiantes. Algunos, incluso, se llevaron su propia silla” (*Clarín*, 9/04/05).

El argumento de la calidad como reñida con la cantidad había sido ya expuesto en tono de polémica por el decano de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, quien en defensa del examen de ingreso había declarado, a fines del 2000: “Yo no me atendería con alguno de estos futuros médicos” (*Clarín*, 5/04/01).

Lo que no se hizo presente en el “debate de caballeros” ventilado en los medios se manifestó, en cambio, en algunas encuestas de opinión como la que se realizó en la ciudad de Río de Janeiro en ocasión del debate suscitado por la adopción del sistema de cuotas en la Universidad Estadual de Río de Janeiro. Allí donde los respondientes pueden opinar anónimamente y no se ven compelidos a argumentar en defensa de sus posiciones, los resultados trazan una nítida división según líneas raciales que muchos de los periodistas y académicos que debaten sobre el asunto se empeñan en ignorar: mientras que el 78% de los entrevistados que se declaran “brancos” se manifiestan en contra de las cuotas raciales, el 81% de los que se consideran “pretos” y el 80% de los que se reconocen como “pardos” se expresan a favor (Cf. Cristina Costa e Silva, “O que negros e brancos pensam sobre as cotas raciais?”, en www.direitoshumanos.rj.gov.br/estrutura_e_programas/odh/crist_negros_cotas.doc).

Esta definición, que en boca de un estudiante argentino sonaría a crítica antielitista, es esgrimida por el autor *en defensa* del sistema de cuotas –al cual considera, sin embargo, mal equipado para encarar la cuestión de la reducción de las desigualdades sociales.