

# ENSEÑANZA SUPERIOR EN BRASIL Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL

*Higher Education in Brazil and Social Inclusion Policies*

CLARISSA ECKERT BAETA NEVES\*

**Resumen.** El artículo analiza las políticas de inclusión social para estudiantes de bajos ingresos y/o que pertenecen a grupos raciales minoritarios: la política de cuotas (sector público) y el *Programa Universidade para Todos/ProUni* (sector privado). Se estudia la evaluación que realizan los estudiantes sobre su trayectoria educativa hasta la llegada a la Enseñanza Superior y lo que significa “estar en una universidad” en sus vidas. Los estudiantes entrevistados tienen una percepción positiva sobre las políticas. La oportunidad de ingresar a una universidad produce una diferenciación en sus vidas y favorece las expectativas de cambio de posición en la estructura social, adquisición de nuevos capitales escolares y simbólicos rompiendo con la noción de transmisión mecánica del capital cultural heredado.

**Palabras clave:** Enseñanza Superior, inclusión social, políticas universitarias, expectativas estudiantiles, trayectorias.

**Abstract.** This article examines social inclusion policies for low-income students and/or students who belong to minority racial groups: a policy of quotas (public sector) and the *Programa Universidade para Todos/ProUni* (University for All Program/ProUni) (private sector); and the appraisal beneficiary students make about their trajectory until entering Higher Education, as well as what means in their lives “to be in the university”. Interviewed students have a positive perception of policies. The opportunity of entering university makes the difference in their lives bringing the expectation of changes in social position, acquiring new school and symbolic capitals, doing away with the notion of mechanical transmission of the inherited cultural capital.

**Keywords:** higher education, social inclusion, university policies, student expectations, paths.

--

---

\* Profesora Titular del Departamento y Postgrado de Sociología de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul/UFRGS (<http://www.ufrgs.br/ppgs/home.php>). Investigadora CNPq y coordinadora del Grupo de Estudio sobre la Universidad/GEU (<http://www.ufrgs.br/geu/home.php>). Se ha distinguido con producción científica en el campo de la Sociología de la Educación y de Educación Superior con investigaciones sobre el sistema de Educación Superior en Brasil, estudios comparativos de los sistemas de Educación Superior, políticas educativas de inclusión social y diversidad en la Educación Superior. Participó en el Programa Académico Fulbright New Century Scholar Program 2007/2008.

El marco jurídico de este proceso fue la promulgación de la Constitución Federal de 1988, elaborada en el contexto de redemocratización del país, tras años de vigencia del régimen dictatorial. En el texto de la Constitución se reconoce la importancia de este tema y la debida incorporación jurídica y política como compromiso fundamental de la sociedad. Desde este momento, se abre un amplio espacio en la sociedad y en los medios para examinar la causa de la diversidad y el poder público, especialmente en el ámbito federal, y se pasó a concebir e implantar políticas de apoyo a las acciones institucionales en este campo.

Del mismo modo, se fortaleció el debate en los medios intelectuales y en los movimientos sociales sobre la diversidad, la acción afirmativa, la igualdad racial de oportunidades y las diferencias, en fin, sobre las formas de concretar mayor inclusión.<sup>1</sup> Estos factores se extendieron más allá de los noventa ganando fuerza en la década de los 2000.

A comienzos de los 2000, tres acontecimientos fueron determinantes para cambiar el debate sobre diversidad e inclusión: la repercusión de los nuevos movimientos sociales orientados principalmente al tema racial; la iniciativa presidencial admitiendo que Brasil era un país racista, lo que endosó una forma extrema de acción afirmativa —las cuotas, instituyendo la reserva de cupos en el mercado laboral y en las universidades, por ejemplo— para afrontar las desigualdades raciales, y eventos internacionales como la Conferencia de Durban en 2001. (Htun, 2004; Neves, 2014).<sup>2</sup> Entre las propuestas resultantes de esta conferencia, la idea de las cuotas en las Instituciones de ES (IES) adquirió relevancia y fue el detonante de un acalorado debate público. Desde entonces, las Políticas de Acción Afirmativa se plantean como un importante mecanismo de corrección de las desigualdades sociales (Bellintani; Silva).

En la Enseñanza Superior (ES) un nuevo escenario comienza a despuntar a partir de la formulación de ésta y de otras políticas de inclusión social, como becas de estudio para alumnos pobres en el sector privado. Cabe observar que, en Brasil, en el ámbito de la ES, el tema de la diversidad fue impulsado a partir de la controversia racial (la inclusión del negro en la universidad) pero inmediatamente el debate se amplió para incluir el tema de los ingresos económicos. O sea, las políticas de inclusión pasaron a incluir alumnos

---

<sup>1</sup> En 1996, el gobierno federal editó el Decreto 1.904 que instituyó el Programa Nacional de Derechos Humanos. Los conceptos de discriminación positiva y compensación pasaron entonces a integrar declaraciones oficiales indicando el reconocimiento por parte del gobierno federal sobre la necesidad de medidas positivas.

<sup>2</sup> La Conferencia de Durban que tuvo lugar en 2001, fue la tercera conferencia mundial sobre racismo. Allí se planteó la constatación de que el racismo es una realidad en todas las sociedades y constituye una grave amenaza para la seguridad y la estabilidad de los países.

provenientes de escuelas públicas que, en Brasil, reciben a la mayoría de los niños y jóvenes de bajos ingresos y que son, en general, escuelas de baja calidad.

Este artículo apunta a analizar: a) las políticas actuales de inclusión social para ampliar el acceso a la ES para estudiantes de bajos ingresos y/o pertenecientes a grupos raciales minoritarios, tanto para el sector público —la política de cuotas (reserva de cupos para estudiantes de escuelas públicas y/o que se autodeclaran negros, pardos o indígenas)<sup>3</sup>, como para el sector privado— el Programa Universidad para Todos (ProUni), un programa que concede becas integrales y parciales en IES privadas, que en contrapartida reciben la exención de algunos tributos; y (b) el efecto de las políticas sobre los beneficiarios, o sea, la apreciación que los estudiantes beneficiarios hacen sobre su trayectoria hasta la llegada a la ES y las percepciones sobre “estar en una universidad”.

Para el análisis de estos objetos se plantea una reflexión sobre los conceptos de inclusión-exclusión como categorías relacionales, de acuerdo con las premisas de la teoría de los sistemas (Luhmann 2007) como una unidad de la diferencia; y sobre el concepto de reproducción social, de acuerdo con los aportes de Pierre Bourdieu (1997; 2011) y Bernard Lahire (1997, 2002, 2004), cuestionando la posibilidad de ruptura del proceso reproductivo.

En el texto se presentan resultados obtenidos en diferentes encuestas realizadas entre 2010 y 2013, a través de la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas, que buscaron abarcar las distintas dimensiones de estas políticas. Las encuestas se llevaron a cabo con alumnos admitidos por cuotas de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y con becarios de ProUni que cursaban estudios en cuatro IES privadas, localizadas en la ciudad de Porto Alegre y región metropolitana – que eran: la Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), la Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) y el Centro Universitário Metodista (IPA).<sup>4</sup> El análisis de las entrevistas se realizó con el apoyo del recurso NVivo con relación a nodos seleccionados, como el acceso a la información

---

<sup>3</sup> Se reconoció la existencia de otros modelos de acción afirmativa implementados en el sector público, tal como el bono en el *vestibular* para estudiantes con este mismo perfil. Este artículo se refiere, solamente al modelo de política de cuotas en virtud de ser este el modelo adoptado preferencialmente en las universidades públicas federales.

<sup>4</sup> La UFRGS ofrece cursos de grado y posgrado gratuitos, además cuenta con una estructura de investigación consolidada; las IES privadas, estatutariamente, se definen como confesionales, comunitarias y filantrópicas. La PUCRS y la UNISINOS tienen ambas un perfil de universidades consolidadas con posgrado e investigación, ofrecen cursos de grado en todas las áreas del conocimiento. Las otras IES privadas (ULBRA e IPA) ofrecen cursos de grado en varias áreas profesionales, pero con sus cursos de posgrado aún son precarios. Todas las IES privadas cobran mensualidades a los alumnos que asisten a sus cursos; en ciertos casos ofrecen formas de financiación o becas de estudio basadas en diferentes criterios.

sobre las dos políticas, la trayectoria de los estudiantes, la integración a la vida académica, la evaluación de las políticas y la expectativa con el título.<sup>5</sup>

Además, se utilizaron datos secundarios producidos por las principales agencias de recolección y almacenamiento de datos: el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP/MEC) y el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) que elabora anualmente la Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD). Como fuente de datos se utilizaron bancos de datos y sitios de IES, además de documentos como leyes, proyectos de ley, etc.

## **BREVE CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA DE ES EN BRASIL**

Las transformaciones de la ES en Brasil durante las últimas décadas remiten a algunas características básicas del sistema. Brasil tiene un sistema complejo y diversificado de IES públicas (federales, estatales y municipales) y privadas (confesionales, particulares, comunitarias y filantrópicas) así como una organización académica que abarca la coexistencia de instituciones universitarias: por un lado, las universidades que tienen como función la enseñanza, la investigación y la extensión, y los centros universitarios, que se caracterizan por el ofrecimiento calificado de enseñanza, no necesitan mantener actividades de investigación y gozan de autonomía para crear cursos o cupos; por otro lado, las IES no-universitarias que cubren las facultades y los centros e institutos tecnológicos, dirigidos, básicamente, a las actividades de enseñanza y que no poseen autonomía pero dependen del Consejo Nacional de Educación para la aprobación de nuevos cursos y cupos.

Se observan otras dos características: la fuerte concentración en el Ministerio de Educación (MEC) de las prerrogativas para formular políticas, de los instrumentos de supervisión, control y evaluación sobre el sistema federal y privado;<sup>6</sup> la consolidación de un vigoroso sistema de posgrado, localizado especialmente en las IES públicas, basado en una evaluación trienal por pares y programas continuos de fomento, así como la creciente preocupación con la internacionalización de la ES.

Entre las instituciones que ofrecen ES en Brasil existen diferencias sobresalientes de heterogeneidad en términos de calidad académica, además de una distribución de matrículas muy desequilibrada entre los sectores público y privado tanto en los cursos de

---

<sup>5</sup> En este artículo se presentan algunos testimonios de más de 40 entrevistas realizadas.

<sup>6</sup> Las IES estatales y municipales están fuera de la jurisdicción del MEC y del Consejo Nacional de Educación, ya que están vinculadas a los respectivos sistemas estatales y municipales.

grado como de posgrado, y una escasa diferenciación en la propuesta de ES como un todo. En la ES, el segmento de instituciones mantenido por el poder público (federal, estadual y municipal) ofrece enseñanza gratuita. El otro segmento formado por las IES privadas se basa principalmente en la cobranza de mensualidades. Las IES privadas, confesionales, comunitarias<sup>7</sup> y filantrópicas son instituciones sin fines de lucro y las particulares, con fines de lucro. Este modelo de financiación compromete la expansión de las matrículas y la inclusión social.

Con relación a la expansión en los últimos veinte años, Brasil ha visto un notable proceso de crecimiento de las matrículas en la ES. A principios de los noventa del siglo pasado, los estudiantes matriculados en el nivel terciario sumaban 1:540.080. Esta cifra pasó de 2:694.245 estudiantes en el 2000 a 7:037.688 en 2012 incluyendo matrículas en cursos presenciales y a distancia. Las IES públicas cuentan con 26,4% de las matrículas, mientras el sector privado absorbe un 73,6% de los estudiantes (INEP-MEC). Esta notable expansión oculta, sin embargo, una paradoja: el crecimiento de la ES en términos absolutos se revela insuficiente cuando se confronta, en términos relativos, a la dimensión y a las expectativas de la población brasileña.

Cabe además destacar tres aspectos que continúan siendo desafíos para la ES:

1. La continuidad de las desigualdades sociales en lo que atañe al acceso a la ES revelando un acceso restringido por debajo de los estándares de América Latina (PNAD-IBGE; IESALC-UNESCO).
2. El perfil socioeconómico de los estudiantes en el nivel superior continúa revelando el alto grado de exclusión. Según los ingresos familiares de los estudiantes, más de la mitad de los matriculados en las instituciones públicas, así como en las privadas, provienen de familias con ingresos más altos perteneciendo al 5° quinto de los ingresos (46,7% y 51,7% respectivamente). Los estudiantes provenientes de familias con ingresos más bajos corresponden a solamente a un 5,7% de los estudiantes en la enseñanza pública y al 3,5% en la enseñanza privada (PNAD-IBGE).
3. La acentuada diferencia étnico-racial entre los estudiantes en la ES. Más de la mitad (62,6%) de los jóvenes blancos de 18 a 24 años que estudian, están en la

---

<sup>7</sup> Las IES comunitarias surgieron al final de la década de los 80 como un modelo específico caracterizado como "públicas no estatales", estando fuertemente vinculadas a las comunidades locales y regionales. Son IES sin fines de lucro. Las IES confesionales se caracterizan por la afiliación religiosa de la mantenedora. También son filantrópicas. Las más importantes son las tradicionales IES católicas, las PUC's presentes en la mayoría de las capitales brasileñas.

ES, en contrapartida a solamente el 28,2% de los estudiantes negros en esta franja etaria que cursan este nivel de enseñanza. Se evidencia también un atraso añor edad de la población no blanca en que la mitad aún está en la enseñanza media y un porcentaje significativo (18,2%) aún está en la educación básica (PNAD-IBGE). Incluso con la reciente expansión, son los jóvenes de las franjas de ingresos medianos y altos y los blancos que tienen acceso a la ES revelando el bajo significado de la expansión como proceso de democratización. Se constata, sin embargo, una presencia mayor de estudiantes del sexo femenino, un 55,35% del total de matriculados.

El sistema educativo brasileño, tal como es en la actualidad, refuerza el proceso de concentración de ingresos y aumenta los niveles de desigualdad. De ello resulta una doble discriminación en el acceso al nivel superior de enseñanza: alumnos provenientes de escuelas públicas, a raíz de la baja calidad de la enseñanza recibida, no consiguen ingresar a las universidades públicas debido a la alta competencia por los cupos disponibles. Por otra parte, el acceso a las universidades privadas es inviable debido a la imposibilidad de pagar las mensualidades. O sea, estos grupos tienen grandes probabilidades de permanecer excluidos del acceso.

La expansión de la ES necesita, por lo tanto, enfrentar desafíos, como la expansión de las IES públicas, una mayor inclusión de jóvenes de bajos ingresos al sistema y alternativas de financiación para los estudiantes que dependen del sector privado para su formación.

### **ALCANCE DEL PROBLEMA: INCLUSIÓN – EXCLUSIÓN EN LA REFLEXIÓN SOCIOLÓGICA**

En el campo de la sociología de la educación se observa una creciente preocupación con las diferentes dimensiones de las desigualdades sociales y sus reflejos para acceder y tener éxito en el sistema escolar, especialmente en el nivel superior. Diferentes temas relacionados a la inclusión social, junto con su par categorial —la exclusión, así como la reproducción de las desigualdades, las trayectorias escolares y el destino escolar etc.— han ido ocupando un espacio cada vez mayor en las investigaciones y estudios en ese campo, especialmente a partir de los noventa. Ambos conceptos, inclusión y exclusión, son centrales en el análisis que se plantea aquí.

La inclusión-exclusión en la sociedad moderna resulta del proceso de diferenciación de los sistemas parciales, como planteado por Niklas Luhmann estando determinada

única y exclusivamente por el sistema en cuestión. Para observar uno de estos procesos es necesario que ambos (inclusión y exclusión) sean considerados, pues no se puede indicar qué está incluido si no se tiene el correlativo de lo que está excluido o viceversa, ya que se presentan de manera simultánea.

Según José Antônio Calderón (73), el sistema social en su operación realiza acciones de inclusión-exclusión de acuerdo con normas, criterios y parámetros que lo conforman, lo que permite indicar quién está incluido y quién no lo está. Calderón señala además “que se pueden distinguir las situaciones de inclusión solamente a partir de las propias reglas y mediciones que los sistemas sociales fabrican; de manera que emplean nociones, parámetros y criterios que adquieren lenguaje propio de cada uno de ellos” (92).

Otro autor que ha desarrollado estudios sobre el tema es Rudolph Stichweh (2005), quien señala que, en general, la exclusión va adquiriendo mayor significado en situaciones de desigualdad y pobreza. En este sentido pasa a cuestionarse cómo y quién produce la exclusión. Las poblaciones excluidas tienen acceso restringido a los bienes y servicios sociales, a la seguridad, a la educación, al empleo, etcétera. Pero el acceso a bienes materiales es solamente uno de los varios espectros de exclusión. Otro elemento constitutivo de los sistemas sociales es la comunicación. En el contexto de exclusión también ocurre la imposibilidad de acceso a la comunicación y, por consiguiente, la improbabilidad de la comunicación.

Uno de los sistemas que involucra grandes riesgos de exclusión es el sistema educativo, especialmente el sistema escolar. El sistema educativo presenta una serie de normas y criterios entre los que se pueden identificar los procesos que son propios y que se generan en su interior (Stichweh). Así, una regulación que es propia de este sistema define, por ejemplo, el nivel básico de enseñanza (fundamental y media) como compulsorio, o sea, es obligatorio asistir a clase. Se da otra regulación a través del código del sistema, aprobado - no aprobado; sin embargo, incluso con la obligatoriedad de asistencia escolar prevista por ley, diferentes procedimientos y normas (aplicación de pruebas y tests) pueden provocar la exclusión. El fracaso escolar (reprobación, evasión escolar) es la forma de exclusión y se refleja en otros sistemas. También Bourdieu (2011, 224) en sus estudios señala la probabilidad de exclusión del y en el propio sistema escolar: “La escuela excluye, como siempre, pero en lo sucesivo lo hace de manera continua, en todos los niveles del cursus [. . .] y conserva en su seno a quienes excluye, contentándose con relegarlos a las ramas más o menos desvalorizadas” (224). Bourdieu los define como “excluidos del interior” que, en función de las sanciones negativas de la escuela, acaban renunciando a las aspiraciones escolares.

Luhmann subraya también que los riesgos de exclusión aumentan con la creciente diferenciación interna del propio sistema. El sistema de enseñanza se viene diferenciando en sus distintos niveles. Como vimos, el nivel básico es obligatorio posibilitando la inclusión de todos los niños en la escuela. Sin embargo, en Brasil, con la oferta de enseñanza pública gratuita pero de baja calidad y de una enseñanza privada paga de mejor calidad, esto también resulta en la posibilidad de exclusión. Pero también ocurre exclusión cuando se pasa de un nivel a otro, del fundamental al medio y de éste al superior.

En sus estudios, Bourdieu (2011, 222) advierte sobre las prácticas de exclusión asociados a la diversificación del sistema y a los procesos de selección: “La diversificación de las ramas de enseñanza, asociada a procedimientos de orientación y selección cada vez más tempranos, tiende a instaurar “prácticas de exclusión blandas” o, mejor, “insensibles” en el doble sentido de continuas, graduales e imperceptibles, desapercibidas, tanto por aquellos que las ejercen como por aquellos que son sus víctimas”.

Pero es en el nivel superior que la relación inclusión y exclusión es más marcada, por las formas tradicionales (discriminatorias) que llevan al acceso, como el proceso de selección por el mérito (“vestibular”)<sup>8</sup> considerando el número de cupos disponibles. Con relación a las formas de acceso a la ES, es posible identificar tres principios sucesivos que dominaron ese proceso: el principio del mérito heredado, de la igualdad de derecho y de la igualdad de oportunidades (Clancy y Goastellec).

Durante el período del principio del mérito heredado, el acceso se restringía a alumnos académicamente seleccionados tomando como base este mérito. Los alumnos eran académicamente seleccionados solamente si pertenecían a determinados grupos dominantes en la sociedad.

La segunda fase de la evolución de las normas de ingreso se caracteriza por la aplicación del principio de la igualdad de derechos. En esta fase todas las barreras formales con relación al sexo, grupos étnicos-raciales, grupos sociales, etcétera, fueron eliminadas. El ingreso sería regulado “solamente por mérito”, o sea, por medio de la aprobación en procesos selectivos (pruebas de redacción y/u objetivas) altamente competitivos.

---

<sup>8</sup> “Vestibular” es un proceso selectivo compuesto por pruebas de redacción y/o objetivas que miden los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental y media, utilizado por las universidades brasileñas para la selección de nuevos estudiantes.

El tercer principio en vigor actualmente en la mayoría de los países occidentales, se caracteriza por enfatizar la igualdad de oportunidades. Se reconoce cada vez más la necesidad de ir más allá de la igualdad formal de los derechos y de tener en cuenta las diferencias en la estructura de oportunidades (McCowan). Además del mérito, por lo tanto, se deben considerar otras variables en el proceso de selección para acceder a la ES, como el tema racial, los ingresos, las diferentes trayectorias escolares, las desventajas, etcétera. En este contexto se legitiman las formas de acción afirmativa. Como afirma Antonio Guimarães, las políticas afirmativas no apuntan a eliminar los mecanismos de selección por mérito sino a corregirlos<sup>9</sup> o, como destaca Mário Theodoro, “lo que el programa de cuotas hace de un modo general, es introducir un nuevo elemento para la elección entre los alumnos aprobados del grupo que recibirá un cupo en la universidad” (56). Así, según Arabela Oliven,

La acción afirmativa apunta a retirar barreras formales e informales que impidan el acceso de ciertos grupos al mercado de trabajo, universidades y posiciones de liderazgo. En términos prácticos, las acciones afirmativas incentivan a las organizaciones a actuar positivamente, con el propósito de favorecer personas de estamentos sociales discriminados para que tengan la oportunidad de ascender a puestos de mando (30).

En las reflexiones teóricas a lo largo de las encuestas realizadas, quedó evidente que las situaciones de inclusión-exclusión resultan de las propias reglas y parámetros que los sistemas sociales (especialmente el sistema escolar) fabrican. El tema que planteábamos era cómo el sistema podría fabricar situaciones de mayor inclusión. La premisa de que la desigualdad tiende a mantenerse si no hay algún tipo de intervención, era clara. Buscamos entonces referencias, especialmente en autores como Bourdieu y Lahire.

A partir de la constatación de que los obstáculos son acumulativos cuando se trata de niños de las clases populares y medias para lograr éxito en sus estudios, Bourdieu (2011) cuestiona si las elecciones iniciales y las elecciones de establecimiento definen irreversiblemente los destinos escolares.

La reproducción es un concepto complejo y central en la sociología de la educación. En las sociedades contemporáneas, el gran desafío es la inclusión social, el aseguramiento de oportunidades reales para los jóvenes de las capas de ingresos más

---

<sup>9</sup> En nuestras investigaciones realizadas sobre las políticas afirmativas, se tomó como referencia este tercer principio de acceso, presente en Brasil desde el comienzo de los 2000.

bajos y de la superación de las limitaciones socioeconómicas impuestas por su condición de clase. En sus estudios sobre la escuela conservadora, Bourdieu (2011) relaciona el éxito escolar directamente al capital cultural legado por el medio familiar (elites) pero cuando el capital cultural es bajo, el papel determinante de la continuidad de los estudios puede obedecer a “la actitud familiar hacia la escuela, que es, en sí misma, como hemos visto, una función de las esperanzas objetivas de éxito escolar que definen a cada categoría social” (60). De este modo, aunque la educación tienda a reproducir desigualdades, hay márgenes de posibilidad de cambio. Cabe entonces entender las estrategias desarrolladas por los jóvenes y por las familias buscando adquirir un capital cultural institucionalizado (Neves 2013).

También Lahire (1997; 2002; 2004) hace un aporte importante para pensar los varios espacios de socialización que ejercen influencia sobre los individuos. De acuerdo con el autor, no se puede pensar el individuo contemporáneo como siendo regido por un único sistema de disposiciones, un único y homogéneo principio de conducta estructurando las prácticas. Al contrario, el autor señala que las disposiciones individuales se derivan no sólo desde una posición en la estructura social sino también desde universos de socialización muy variados, heterogéneos y que compiten entre sí, ya sea en la familia, en la escuela, con grupos de amigos, etc. Por consiguiente, los niños socializan en base a una multiplicidad de principios, hecho que es posible observar en la familia, en la escuela (Lahire 2002, 36).

Esta reflexión de Lahire evoca la comprensión de las trayectorias de los estudiantes y el acceso a la ES como resultado de múltiples experiencias, disposiciones no homogéneas que configuran tensiones, conflictos, pero también expectativas. Y es así que el joven puede romper con el ciclo de reproducción cultural familiar al acceder a un capital cultural institucionalizado. Lahire formuló esta posibilidad como alternativa concreta al reafirmar constantemente en su trabajo que la transmisión del capital cultural no se da de forma mecánica, unívoca y lineal.

La utilización del concepto de capital cultural para los estamentos sociales populares es importante para entender las trayectorias seguidas por estudiantes de familias de bajos ingresos, pero la noción de transmisión mecánica no es adecuada. Muchos factores pueden interferir en las trayectorias seguidas por los jóvenes.

## **LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ES**

En Brasil se tomaron varias iniciativas para alterar las formas de acceso a la ES y proporcionar mayor movilidad estudiantil. Entre ellas es posible citar el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), el Sistema de Selección Unificada (SISU); el programa Reuni y las políticas de inclusión social (MEC).<sup>10</sup>

El acceso a la ES se realizaba, principalmente, mediante la aprobación en un examen vestibular. En 1998 se creó el ENEM para evaluar a los estudiantes que concluyen la enseñanza media. El examen evalúa las competencias y habilidades desarrolladas en los doce años de escolarización básica. La participación es de carácter voluntario y es ofrecido anualmente a quienes concluyen y egresan de la enseñanza media.

En 2009, el ENEM pasó a cumplir cuatro funciones: 1) evaluar el conocimiento de los alumnos que concluyen la enseñanza media; 2) permitir que el estudiante compita por una beca del ProUni y solicite el FIES (Fondo de financiamiento estudiantil) para ser alumno de una IES privada; 3) ser la prueba de conclusión de la enseñanza media para los estudiantes del EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), y 4) reemplazar o sumar puntos en el examen vestibular en IES brasileñas. Actualmente 1.217 IES utilizan el resultado del ENEM como criterio para el proceso selectivo reemplazando totalmente el vestibular o complementándolo con los puntajes del vestibular.

Otra innovación en el proceso de acceso a la ES es el nuevo programa dirigido a las IES públicas federales: el Sistema de Selección Unificado/SISU. Se trata de un sistema informatizado, administrado por el MEC desde 2010, en el que IES federales ofrecen cupos a candidatos que participan del ENEM. Los candidatos se inscriben *online* y el SISU selecciona automáticamente a los candidatos con las mejores notas en las pruebas del ENEM para los cupos disponibles por curso. En 2013 el programa SISU puso a disposición 129.319 cupos en 101 IES públicas federales. El número de candidatos fue de 1:949.000. La relación cupos por candidatos revela que la lucha por cupos en las IES públicas continúa exacerbada. Sin lugar a dudas, la iniciativa de este programa es importante, pero atiende solamente a un 6,6% de los candidatos (MEC).

---

<sup>10</sup> Cabe mencionar, además, el Programa de Formación Interdisciplinaria Superior/ Profis, un programa de inclusión por el mérito de la Unicamp, creado en 2010. Se trata de una formación para estudiantes de secundaria, seleccionados de las escuelas públicas en Campinas, que tuvieron las mejores calificaciones en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM). Están reservados 120 cupos por año. Durante dos años, los estudiantes tienen clases a tiempo completo de humanidades, biológica, exacta y tecnología. Basado en el rendimiento, pueden elegir sin examen de ingreso, un curso en la graduación de la Unicamp. Uno de los problemas con el programa es que muchas veces no hay cupos disponibles en los cursos deseados por los estudiantes, lo que lleva a la retirada del Profis cuando advierten que no entrarán en el curso de su elección (Profis).

Otra iniciativa importante fue la institución en 2007 del programa REUNI con el propósito de reestructurar y ampliar el sistema federal de universidades. El programa implicó la creación o reestructuración de IES, la creación de nuevos cursos y cupos, y la ampliación del cuerpo docente. El programa fue financiado por el gobierno federal y administrado por el MEC. Entre 2006 y 2010 se crearon diez nuevas universidades federales en diferentes regiones del país, 77.279 nuevos cupos y se instituyeron 1.035 nuevos cursos de grado (Andifes).

A pesar de estas diferentes medidas, en Brasil, la ampliación del acceso y una mayor inclusión social en el ES se dio principalmente con la introducción de dos programas importantes: el de las cuotas en el sector público; y el Programa Universidad para Todos/ ProUni, en el sector privado (Neves, Morche, Anhaia).

Con respecto a las cuotas, la primera iniciativa tuvo lugar en 2001, con la Ley 3.708 del Estado de Rio de Janeiro que instituyó la reserva del 40% de los cupos de las universidades estatales para negros y pardos. Actualmente existen diferentes modelos de Políticas Afirmativas (PAs) en la ES pública: cuotas raciales, cuotas sociales para alumnos provenientes de escuelas públicas y el modelo en el que se añade una bonificación. La modalidad de añadido de bonificación en el vestibular es adoptado por las IES del estado de São Paulo y algunas federales.<sup>11</sup>

Recientemente, el Supremo Tribunal Federal (STF), la más alta corte del país, aprobó por unanimidad la constitucionalidad de las cuotas raciales. Para el STF las políticas afirmativas no violan el principio de la igualdad ni institucionalizan la discriminación racial, como defendían los oponentes a las cuotas. La decisión unánime del STF a favor de las cuotas raciales en el ES generó muchas controversias, no obstante, para los movimientos sociales de defensa de las cuotas, la decisión fue una victoria.

En agosto de 2012 fue sancionado el decreto que regula la Ley nº 12. 711/2012, denominada Ley de Cuotas. El decreto enumera las reglas y el cronograma de implementación del nuevo sistema de distribución de cupos en el sistema federal de ES. La ley prevé que las universidades públicas federales y los institutos técnicos federales reserven, como mínimo, un 50% de los cupos para estudiantes que hayan cursado toda la enseñanza media en escuelas de la red pública, con distribución proporcional de los cupos entre negros, pardos e indígenas. Del total de estos cupos, la mitad deberá ser

---

<sup>11</sup> En la Universidad de Campinas, {os candidatos que cursaron la enseñanza media en una escuela pública reciben 60 puntos más en la nota final del vestibular y otros 20 puntos si se autodeclaran negros o pardos (UniCamp). La Universidad de São Paulo utiliza un sistema de puntuación en el que se aplica un factor de porcentaje más a las notas de las fases 1 y 2 del proceso de selección, lo que varía de acuerdo con el número de aciertos y es solamente para alumnos de la red pública (Inclusp).

necesariamente ofrecida a estudiantes con nivel de ingresos comprobado, vinculado con el corte económico. O sea, para ser candidato a cuotas, los estudiantes deben seguir combinaciones diferentes de tres procedimientos distintos: es necesario comprobar que se cursó toda la enseñanza media en una escuela pública; es necesario autodeclararse perteneciente a la etnia indígena o de color negro y pardo, y presentar comprobación de ingresos (inferiores o iguales a 1,5 salario mínimo per cápita) en el caso de los que compiten por los cupos para estudiantes de bajos ingresos. Las universidades e institutos federales tendrán cuatro años para implantar progresivamente el porcentaje de reserva de cupos establecido por la ley, incluso las que ya han adoptado algún tipo de programa afirmativo. Muchas IES ya han implantado las alteraciones en los exámenes de selección.

En una investigación reciente, Verónica Daflon y otros constataron una ampliación del 34% en el ofrecimiento de cupos en general en las IES públicas. Los cupos para amplia competencia tuvieron un aumento del 17,5%. Estudiantes blancos de escuela públicas y bajos ingresos que ya serían beneficiarios de políticas afirmativas, obtuvieron un incremento del 29,5% en el ofrecimiento de cupos en el régimen de cuotas. Sin embargo, considerando el total de cupos destinadas a negros, pardos e indígenas, fue entre los 2012 y 2013, cuando se produjo el mayor aumento que alcanzó un 176%.

**Gráfica 1: Cupos ofrecidos y su distribución entre amplia competencia y cuotas: comparativo 2012-2013.**

Total de cupos ofrecidos	140303	188735	34%
Cupos destinados a amplia competencia	110039	129303	17,5%
Total de cupos reservados	30264	59432	96%
Cupos reservados para escuelas públicas y bajos ingresos	16677	21608	29,5%
Cupos reservados para negros, pardos e indígenas	13392	37028	176,5%

**Fuente:** Daflon y otros.

Por otra parte, el proceso selectivo de 2014 presentó un aumento más bajo en el ofrecimiento total de cupos. Las universidades, para ajustarse a los dispositivos de la Ley 12.711, tuvieron que reducir el número de cupos destinados a amplia competencia. Los cupos para estudiantes blancos de escuelas públicas y bajos ingresos tuvieron un incremento del 38% y los reservados para negros, pardos e indígenas crecieron un 17,8% (Daflon y otros, 4). En 2012, apenas el 21,6 % de los cupos ofrecidos en las IES federales estaban reservados. En 2013, en virtud de la obligatoriedad establecida por ley, el porcentaje de cupos reservados subió al 31,5% alcanzando en 2014 un 40,3%. Hasta 2016, ese porcentaje debe alcanzar el 50%. El impacto de la implementación de esta ley

necesita ser seguido y evaluado debidamente por las propias IES, por el MEC y por investigadores.

Con respecto a ProUni, es un programa del gobierno federal que tiene como propósito conceder cupos a estudiantes de bajos ingresos en instituciones privadas de ES con o sin fines de lucro. En contrapartida, las IES que reciban alumnos beneficiados por el programa serán eximidas de algunos tributos. El programa fue reglamentados por medio de la Medida Provisoria n° 213/2004 en 2004 e institucionalizado por la Ley 11.096 del 13 de enero de 2005 (ProUni 2008).

Este programa prevé la concesión de becas de estudio integrales y parciales (del 50%), para cursos de grado. Desde 2007, posibilita también que los becarios parciales recurran a la financiación del valor restante de las mensualidades a través del FIES de la Caixa Económica Federal. Para que un candidato reciba la bolsa integral,<sup>12</sup> los ingresos familiares (per cápita) no pueden superar un salario mínimo y medio (R\$ 1.086,00). En lo que atañe a la beca parcial, puede ser concedida a estudiantes con ingresos familiares per cápita de hasta tres salarios mínimos (R\$ 2.172,00).<sup>13</sup> También es necesario que el candidato haya cursado la enseñanza media completa en escuelas de la red pública o en instituciones privadas en la condición de becario integral (ProUni 2014).

El candidato es seleccionado por su puntuación en el Examen Nacional de la Enseñanza Media. A partir de 2009, se pasó a exigir un mínimo de 450 puntos (de un total de 1.000) en el promedio de las cinco notas obtenidas en las pruebas del ENEM.<sup>14</sup> Cabe resaltar que, cuanto más alta sea la nota obtenida, mayores serán las posibilidades de que el candidato elija el curso y la institución en que estudiará.

Actualmente, cerca de 1.300 instituciones de ES ofrecen becas del ProUni. Desde la creación del Programa hasta 2012 se inscribieron para competir por una beca 9:204.171 candidatos y se ofrecieron 1:666.296 becas de estudio (925.677 integrales y 740.619 parciales). Se observó, no obstante, que no todas las becas ofrecidas hasta el segundo semestre de 2012 fueron usadas: de 1:667.106 de becas colocadas a disposición en el periodo, apenas 1:096.322 fueron usadas (739.063 integrales y 357.259 parciales).

---

<sup>12</sup> El Ministerio de Educación puso a disposición becas de permanencia por el monto de R\$ 300,00 para 2.500 beneficiarios del ProUni, estudiantes que pasan más tiempo en sala de aula y por eso no pueden trabajar. Tiene el propósito de ayudarlos a pagar los gastos con educación e incentivarlos a concluir el curso (ProUni 2008).

<sup>13</sup> Los valores están actualizados de acuerdo con salario mínimo vigente en 2014.

<sup>14</sup> Las pruebas son: a) lenguajes, códigos y sus tecnologías; b) ciencias humanas y sus tecnologías; c) ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; d) matemática y sus tecnologías, y e) redacción.

En lo tocante al sexo de los beneficiarios de la política, se constató que las mujeres representan la mayoría: 51,75% de los becarios, lo que corresponde a 567.347 estudiantes. Además, en lo concerniente al perfil de los becarios, la mayor parte está compuesta por negros y pardos que representan el 48,46%, seguidos por blancos (47,07%), amarillos (1,80%) e indígenas (0,14%) (un 2,11% no informó su raza). También es importante subrayar que 7.177 eran personas con discapacidad y 9.766 eran profesores de la educación básica pública (Sisprouni).

ProUni ha graduado 174.500 estudiantes hasta 2011 en Brasil, lo que corresponde al 17,9% de los graduados. Además de los estudios sobre la motivación para ir a la universidad, se están realizando varios estudios sobre los graduados del programa. Fabiana de Costa Souza (2012) encontró que los graduados entrevistados que tenían becas de ProUni, reconocían la contribución de la ES para cambiar y mejorar las condiciones socioeconómicas mediante el aumento de los ingresos y la movilidad social. El diploma, además, les garantiza un trabajo con más calidad, también en lo relativo a las condiciones de trabajo: derechos laborales, la estabilidad, el desarrollo profesional y mejoras salariales.

En otro estudio, Daniela Amaral y Fátima Oliveira verificaron que, como política pública, el ProUni ha demostrado su eficacia debido a la baja tasa de deserción escolar y también porque los graduados han experimentado nuevas trayectorias profesionales y personales.

## **LA INCLUSIÓN EN LA ES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES BENEFICIADOS**

En este apartado se presentan las narrativas de los estudiantes sobre la trayectoria escolar y el acceso a la ES, la integración a la vida académica, la evaluación de las políticas y la expectativa con el título.

### **Trayectoria escolar y acceso a la ES**

Las trayectorias escolares analizadas demuestran que éstas se fueron constituyendo con mucho esfuerzo de los estudiantes y sus familias. Los entrevistados destacaron el apoyo de la familia para continuar los estudios a pesar del desempeño deficiente de las escuelas públicas que cursaron y cómo las políticas de inclusión social fueron fundamentales para acceder a la ES.

Los estudiantes entrevistados estudiaron en escuelas públicas, uno de los criterios para tener acceso a las políticas. Un aspecto que la mayoría de los entrevistados destacó, fue la baja calidad de la enseñanza ofrecida, especialmente a nivel de la enseñanza media como resultado de la falta de profesores en disciplinas como Física, Química, Matemática, además del reducido contenido que se enseñó. Las bibliotecas eran precarias y no permitían que se prestaran libros. Otra dificultad enfrentada fueron las huelgas que perjudicaron el andamiaje de las clases.

En tercer año teníamos grupos de estudio, pero que fueron organizados por los propios alumnos, no por la escuela. La escuela dejaba que desear. No teníamos clases de física porque no teníamos profesor. Fue bastante mala. Preparación para el vestibular, nada de nada. (Prounista en Medicina)

La escuela no tenía una buena infraestructura, no tenía mucho espacio para que los alumnos practicasen recreación, educación física. La mayoría de las computadoras estaba siempre en mantenimiento, la internet era una porquería que nunca funcionaba, no había una biblioteca adecuada. Los baños eran muy limpios, pero la escuela en sí no ofrecía una buena estructura para mantener al alumno allí. Era una mala situación para mí. (Cuotista en Arquitectura)

Pocos entrevistados mencionaron que las escuelas donde estudiaron fueran razonables.

La escuela donde cursé la enseñanza media estaba en condiciones razonables. Esa escuela tenía una biblioteca y era posible estudiar y retirar libros. El grado de exigencia de las pruebas o exámenes en la escuela en que cursé la enseñanza media era de 06 y los exámenes exigían mucho, en otras palabras, eran difíciles. (Cuotista en Agronomía)

A pesar de la baja calidad de la enseñanza recibida y de las huelgas enfrentadas, los estudiantes entrevistados enfatizan que se esforzaban por tener buen rendimiento y poder luchar por una cupo en la ES.

Otro aspecto importante mencionado por los beneficiarios, fue que sus familias fueron fuente de motivación para la continuidad de los estudios. En la investigación registramos que el apoyo familiar, especialmente de la madre, fue fundamental en dos instancias: en la inscripción en los programas, especialmente el ProUni, que exige la declaración de ingresos familiares y, después, para permanecer en el curso.

Mi madre siempre me apoyó en ese proceso de tratar de obtener una beca. Ella sabía que eso era muy importante y valoró todo mi esfuerzo a lo largo de la enseñanza media. Siempre fui un buen alumno, siempre tuve buenas notas. (Prounista en Derecho 1).

La escuela, cuando fuimos a prestar el ENEM, nos incentivó. Pero después, en la parte del PROUNI, creo que no. Después éramos nosotros mismos. Fue más mi madre que buscó todos los papeles necesarios, que tuvo que resolverlo. (Prounista en Educación Física)

El acceso a la ES se da a través del vestibular y/o por la nota del ENEM, como se describió anteriormente. Algunas universidades ya están usando la nota del ENEM para la selección y otras usan la nota como complementaria al vestibular. El ProUni selecciona los candidatos solamente a través de la nota del ENEM.

Como el vestibular es muy competitivo, uno de los principales recursos movilizados por los alumnos de bajos ingresos es el acceso a un curso pre-vestibular popular. Los alumnos cuotistas encuestados asistieron a un curso pre-vestibular popular y consiguieron asegurar un cupo en el sistema de cuotas. Entre los becarios, pocos lo hicieron. Los demás afirmaron no haber tenido condiciones financieras o no haber tenido acceso a los cursos populares. Otro proceso selectivo es el ENEM, que exige preparación para asegurar un buen desempeño para luchar por cupos en la ES. La mayoría de los alumnos informó que tuvieron que repetirlo por lo menos dos veces.

Cuando se les preguntó sobre cómo accedieron a la información sobre el programa de Cuotas y el ProUni, los medios fueron la fuente que más se mencionó, especialmente diarios y programas de televisión; en otros casos, la madre oyó la información en la radio y se la transmitió al hijo/a estimulando la inscripción. Otras fuentes mencionadas fueron la escuela, un amigo y el curso pre-vestibular.

Creo que fue por la televisión. Charlando con algunos colegas fui allá y me inscribí. (Prounista 2 en Derecho).

En verdad, desde que empezó el programa sé al respecto. Creo que fue más a través de los medios, después por la escuela (Prounista en Arquitectura).

La falta de información también se planteó como un problema para acceder a la ES.

Me doy cuenta de cuántas cosas perdí o en las que dejé de participar por falta de información. Si lo hubiera sabido, podría haber luchado por una beca antes (Prounista 3 en Derecho).

La elección de la carrera y de la institución, según los entrevistados, resulta de elecciones estratégicas basadas en su campo de posibilidades: mayor o menor probabilidad de obtener el cupo con la nota de desempeño en el ENEM, accesibilidad del curso, calidad y localización.

Después de acceder a la universidad, los estudiantes pueden enfrentar un nuevo problema, que es el de la permanencia. Los estudiantes beneficiados, en la UFRGS, no pagan mensualidades y en las IES privadas reciben la beca que cubre los costos del curso. Pero el problema es cómo mantenerse estudiando en la universidad teniendo que afrontar innumerables gastos con transporte, alimentación, fotocopias, etc. Los que respondieron, una vez más, mencionaron el apoyo de la familia como decisivo.

El transporte resultaba difícil. Mi madre me daba, me aseguraba todos los días los boletos pero era con dificultad. A veces era con el dinero que había ganado aquel día. Mientras no conseguí una pasantía, ella trabajó únicamente para que yo pudiera venir hasta aquí....la comida también era con el dinero que a mi madre me daba. Las fotocopias del primer semestre las hice con el dinero de mis padres. Me daba hasta pena pedirles dinero a mis padres (Prounista en Periodismo).

### **“Estar en la universidad”: los cambios en la vida de los estudiantes beneficiados**

En los primeros años de implantación de las PAs existía mucha resistencia, tanto por parte de profesores como de estudiantes en el sentido de descalificar a los “nuevos actores”, reforzando la reproducción de la discriminación en relación con los alumnos cuotistas y becarios. Se observó que, al llegar a la ES, los estudiantes encuestados relataban las dificultades de integración con los grupos considerando su bajo capital cultural y simbólico vinculado con las diferencias socioeconómicas y raciales.

Inmediatamente después, existía la necesidad de probar la legitimidad de su ingreso. Un buen desempeño académico de los alumnos beneficiados era considerado fundamental para la desconstrucción de posibles resistencias. Se comprobó que la variable tiempo podía hacer la diferencia en la aceptación o resistencia a este nuevo grupo de estudiantes. Durante el primer año de la carrera, los alumnos beneficiados

podieron experimentar una mayor resistencia, ya sea por parte de colegas o de profesores: cuanto mayor sea el tiempo de permanencia, mayor será la aceptación.

Apenas ingresé a la universidad existía discriminación, ya que los colegas comentaban que no era justo que ellos pagaran y los becarios no; además, los becarios no estaban al nivel de los demás colegas cuando se trataba de comprar libros, tener fácil acceso a la información digital. Con el tiempo esto disminuyó porque había un gran número de becarios. Los otros alumnos terminaron por acostumbrarse (Prounista en Ingeniería Ambiental).

Al principio, la llegada a la universidad puede suscitar, para algunos estudiantes, situaciones de extrañeza con hábitos, valores y experiencias anteriores a la vida universitaria. No obstante, inmediatamente después de “estar en la universidad”, de acuerdo con el relato de los estudiantes se produjeron cambios en sus vidas pasando a experimentar una nueva realidad: la experiencia de estar en el campus universitario, el aprendizaje de nuevos lenguajes, nuevos comportamientos; la adquisición de nueva información; la participación en nuevos grupos, etcétera. Relatan también acerca de las nuevas visiones de mundo relacionadas al curso, a la graduación, a las expectativas con el futuro, o sea, incorporando un nuevo capital simbólico como ilustran los testimonios a continuación.

Cambió mucho mi perspectiva de vida. Es una cosa totalmente diferente de lo que se ve en la enseñanza media, es otra cosa, otros pensamientos. Hay que tener más responsabilidad. No es como en la escuela, que llega el profesor, te da la materia y después tienes que estudiar para pasar a fin de año. Tú estás aquí para aprender una profesión. Voy a llevarme aquello para toda la vida. (Prounista en Arquitectura).

Y cambió el círculo de amistades, cambió todo. Desde el canal de televisión que se mira, la música que se escucha, los libros que se leen, las personas que admiras. Creo que muchas cosas así fueron repensadas, cosas que eran básicas hasta hoy ya no lo son, ya no ocurre. Hoy hay otras cosas que son básicas, que han reemplazado a las otras. (Cuotista en Trabajo Social).

Tuvo un impacto importante, creo que la universidad nos cambia totalmente la cabeza. Salí de la enseñanza media con una cabeza muy limitada y llegué aquí y empecé a conocer personas nuevas, empecé a asistir a eventos y empecé a expandir mis ideas.

El conocimiento que absorbemos, que se comparte con otras personas, hace que uno cambie (Coutista en Arquitectura).

Los alumnos entrevistados también llamaron la atención acerca de las innumerables dificultades que enfrentaron al principio de su vida universitaria. Destacaron la falta de orientación sobre la rutina en la universidad: información sobre los varios programas disponibles de apoyo al estudiante en las IES, funcionamiento de la biblioteca y del comedor universitario, desplazamiento de un campus a otro, necesidad de ayuda al hacer la matrícula, etc.

Los estudiantes también mencionaron las dificultades pedagógicas para seguir el ritmo de las clases considerando que cursaron una enseñanza pública de baja calidad: dificultades con la lectura que se requiere y la comprensión de los textos, con el volumen de tareas, etc.

Es más en relación al tema pedagógico. Porque como uno viene de la escuela pública, la enseñanza es diferente. La enseñanza no es tan exigente, tan calificada como la tradición de una escuela particular. Entonces, es en relación con la familiaridad, con la forma de estudiar aquí, dentro de la universidad. (Cuotista en Ciencias Sociales).

También comentaron acerca de dificultades psicológicas enfrentadas con relación a la propia identidad, o sea, la dificultad de “vivir entre dos mundos”, el de la universidad y el de la barriada (refiriéndose al lugar de su hogar en el suburbio de la ciudad, por ejemplo); al sentirse discriminado por motivos raciales o económicos y, además, la presión para sacar adelante las tareas que acarrea altos grados de estrés y enfermedades.

Era una transición entre dos mundos. Llegaba allá, a la barriada en que vivía, aquel ambiente hostil, llegaba aquí y también era hostil, pero por otro motivo, porque yo era de allá y cuando llegaba allá era hostilizada porque no era uno de los nuestros, para ellos tú eres de la barriada. Empecé a sentirme confusa, angustiada, con muchas preocupaciones (Prounista 3 Derecho).

## **Evaluación de los programas de inclusión y las expectativas con el título**

En lo que atañe a la evaluación de los programas, la mayoría de los que respondieron, subrayaron el efecto positivo de tener la oportunidad de acceder a la ES y tener una carrera. Para los entrevistados, las cuotas debieron haber existido desde mucho tiempo atrás. Entienden las cuotas como una reparación histórica para los negros y también para las personas que estudiaron en escuelas públicas y que no tuvieron la oportunidad de hacer un buen *curso pre-vestibular*. Los pronunistas eran unánimes en afirmar que “el programa era el mejor ideado que ya se había creado en Brasil”. Se ve al programa como una oportunidad para jóvenes que no tendrían la posibilidad de ingresar a una universidad federal debido a la enseñanza deficiente en la escuela de nivel medio y, por otra parte, no podrían pagar una universidad particular. Algunos testimonios expresan el sentimiento de haber sido beneficiados:

Si no fuera por el ProUni, yo y otros muchos alumnos no habríamos tenido la oportunidad de estar en una universidad hoy en día. Porque aquí adentro se tiene calidad de educación. Yo estoy totalmente a favor. Creo que son políticas muy importantes. En la época imperial, los hijos de los colonizadores entraban a la escuela a los seis años y los negros a los veinte. Ya era una forma de discriminar. Y eso se reprodujo. Creo que es importante que exista hoy en día. Se trata de una discriminación positiva para incluir personas que fueron excluidas por el sistema y que tenían la esperanza. (Pronunista en Derecho).

No encuentro palabras para definir cómo me siento beneficiada por la política. Pero creo que traduce un poco ese tema de que uno está teniendo una oportunidad. Porque yo no podría pagar la enseñanza privada. Es la oportunidad que otras personas no tuvieron y que yo estoy teniendo (Cuotista en Ciencias Sociales).

Me siento valorada. Creo que hace una gran diferencia. Ingresé por cuotas, el hecho de haber ingresado fue muy importante porque podría haber ido a otra universidad, pero sé que realmente quería la UFRGS. Por lo tanto, siento el privilegio, me siento feliz al saber que... no consigo expresarlo (Cuotista en Humanidades).

Asistir a una universidad también está relacionado con expectativas positivas en lo tocante a las oportunidades en el mercado laboral. Sin nivel superior, la perspectiva de empleo es de ocupaciones con nivel medio. El nivel terciario está vinculado con el ejercicio de la profesión o a concursos en el sector público.

Fue un cambio total de horizontes. Quedo imaginando lo que sería de mí si no estuviera en la facultad. ¿Dónde trabajaría? ¿Qué haría? ¿Trabajar como secretaria, prestar concurso con enseñanza media que paga poco? Concurrir para quien tiene un título. paga más. (Prounista en Periodismo).

Ah! Abre puertas, profesionalmente te coloca de otra manera en el mercado y también personalmente, creo que es una satisfacción. Siempre quise hacer una carrera (Cuotista en Ciencia Sociales).

Una cosa que mi madre siempre me decía es que, como negra y mujer, uno sufre racismo siempre, por lo que debe ofrecer algo diferente y ese algo diferente es luchar por nuestras costumbres, por lo tanto, la educación debería priorizarse. Estudiar y estudiar es lo que me hará crecer profesionalmente. Es el único medio. Por eso siempre tuve en mente hacer una carrera para poder tener un empleo bueno y entrar al mercado laboral (Cuotista en Ciencias Contables).

La simple inserción y conclusión de la ES, no obstante, no asegura el acceso o siquiera la posibilidad de movilidad social. Muchos individuos calificados permanecen en situación de desempleo o incluso ocupando cargos con exigencias y remuneración inferior a su calificación profesional. Sin embargo, es evidente que, para los entrevistados, el título abre puertas al ascenso profesional y cultural, ya que ven en la formación de nivel superior la oportunidad de entrar en contacto con nuevos conocimientos, recibir calificación y, al terminar, conseguir empleos mejor remunerados. Hay una expectativa positiva en lo concerniente al futuro profesional.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Las iniciativas de expansión del acceso a la educación superior, como se ha visto, están fuertemente vinculadas a las inversiones públicas. El Estado reafirma su responsabilidad con la expansión del acceso a la ES y la inclusión social, y implementa iniciativas concretas mediante la implantación de programas de inclusión social como el Prouni y la reserva del 50% de los cupos en las IES federales para estudiantes que hayan cursado todo la enseñanza media en escuelas de la red pública, con distribución proporcional de los cupos entre negros, pardos e indígenas.

A pesar de ello, la ampliación del acceso a la ES acompañado de inclusión social sigue planteando un enorme desafío en Brasil. En el Plan Nacional de Educación del

2000, la proyección para 2010 era de incorporar el 30% de los jóvenes de 18 a 24 años al nivel superior. Incluso después de un intenso crecimiento de la matrícula, solamente el 15,5 % de los jóvenes de esa franja etaria en 2012 cursaban el nivel superior, una de las tasas más bajas de Latinoamérica.

En este escenario las políticas afirmativas juegan un rol significativo. No por ampliar cupos pero por asegurar una mayor diversidad en la ES. Operan la redistribución social de las oportunidades de acceso a la ES, asegurando la inclusión de grupos que antes no tenían perspectivas de una formación profesional de nivel superior y de efectiva movilidad socioeconómica.

Los testimonios de los estudiantes revelan la estimación positiva que hacen de las políticas. La oportunidad de ingresar a una IES resulta en una diferenciación en sus vidas, con expectativa de cambio de posición en la estructura social, la adquisición de nuevos capitales escolares y simbólicos rompiendo con la noción de transmisión mecánica del capital cultural heredado. La perspectiva de tener una formación superior les aseguraría mejores oportunidades en el mercado laboral.

Las políticas también pueden ser entendidas como formas de superar la situación de exclusión existente en el nivel superior. Para ello, no obstante, es importante que no se limiten a asegurar el acceso a la ES. Es necesario también que se preocupen con el desempeño de los beneficiarios y con el éxito que lleva a la conclusión de la carrera. Además, la simple inserción, y incluso la conclusión de la carrera, no es una garantía de movilidad social. El mantenimiento de tasas positivas de crecimiento económico es lo que puede valorar la educación y crear oportunidades de realización personal a nivel creciente.

La reducción de las desigualdades a través del sistema de enseñanza es un proceso largo y complejo. Hay que reconocer que el ritmo de expansión de la ES está muy por debajo de lo necesario para que Brasil experimente un proceso consistente de democratización de la ES. Se hace necesaria una amplia rediscusión de las inversiones y mecanismos de financiación del acceso a la ES, para asegurar la continuidad de un fuerte proceso de expansión que resulte en una democratización efectiva.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Amaral, Daniela P. y Fátima B. Oliveira. "ProUni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos" en *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, vol.19, n.73, octubre-diciembre 2011, pp.841-60.

- ANDIFES (Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior). Disponible en <http://www.andifes.org.br/?p=13479> [Accedido en mayo de 2014).
- Anhaia, Bruna C. de. *Educação Superior e Inclusão Social. Um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*. Disertación de Maestrado en Sociologia. Porto Alegre: UFRGS 2013.
- Bellintani, Leila. P. “Ação afirmativa” e os Princípios de Direito. *A questão das quotas raciais para ingresso no ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.
- Bourdieu, Pierre. *Reprodução cultural e reprodução social. A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997
- . “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” en Nogueira, María A. y Afranio Cattani (orgs.) *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Decimosegunda edición. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Gobierno de Brasil. Lei nº 11.096/2005 - ProUni. Disponible en [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm) [Accedido en marzo de 2014).
- . Diário Oficial da União - Portaria Normativa MEC nº 27/2012. Disponible en <http://prouniportal.mec.gov.br/> [Accedido en marzo de 2014].
- Calderón, José Antônio R. “Inclusión/Exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales” en *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, año VII, n.14. julio-diciembre de 2012, pp.72-99.
- Clancy, Patrick y Gaëlle Goastellec. “Exploring access and equity in higher education: policy and performance in a comparative perspective” en *Higher Education Quarterly*, v.61, n.2, abril 2007, pp.136-54.
- Costa, Fabiana de Souza Costa. *ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude*. Tesis de Doctorado. San Pablo: PUCSP, 2012.
- Daflon, Verônica T., João Feres Júnior y Gabriela Moratelli. “Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (IESP-UERJ)” en *Levantamento das políticas de ação afirmativa*, n.4, 2014, pp. 1-10.
- Guimarães, Antonio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- Htun, Mala. “From racial democracy to affirmative action: changing state policy on race in Brazil” en *Latin American Research Review*, vol.39, n.1, 2004, pp. 60-89.

- IESALC-UNESCO (Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean - UNESCO). *Trends on Higher Education in Latin America*. Caracas: IESALC. UNESCO, 2010. Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>> [Accedido en 2014].
- INCLUSP. *Programa de Inclusão Social da USP - aprovado pelo Conselho Universitário em 23 de maio de 2006*. São Paulo. 2014. Disponible en <[http://naeg.prg.usp.br/siteprg/inclusp/inclusp\\_06-06.doc](http://naeg.prg.usp.br/siteprg/inclusp/inclusp_06-06.doc)> [Accedido en diciembre de 2014].
- INEP-MEC. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Ministério da Educação). *Sinopse da educação superior 2012*. Brasília: INEP-MEC. Disponible en: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior> [Accedido en mayo de 2014].
- Lahire, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- . *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004
- . *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- Luhmann, Niklas. *La sociedade de la sociedade*. México: Herder - Universidad Iberoamericana, 2007.
- MEC (Ministério da Educação) Disponible en <http://portal.mec.gov.br/> [Accedido en mayo de 2014].
- McCowan, Tristan. "Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil" en *Higher education*, n.53, 2007, pp.579-98.
- Neves, Clarissa E. B, Bruno Morche, Bruna Anhaia. "Educação Superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social" en *Associação Latino Americana de Sociologia-ALAS: Controversias y Concurrências Latino-americanas*, v.4, 2011 p.123-40.
- Neves, Clarissa. E. B. "Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro" In: Romanelli, Geraldo, Maria Alice Nogueira, Zago, Nadir. *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, pp.278-311
- . "Diversity in higher education in Brazil: Practices and Challenges" en Smith, Daryl G. (ed.) *Diversity and Inclusion in Higher Education*. New York: Routledge, 2014.
- Neves, Clarissa E. B. y Bruna Anhaia. "Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das

- experiências em IES no Rio Grande do Sul” en Barbosa, Maria Ligia de Oliveira. (ed.) *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: Letras, 2014.
- Oliven, Arabela. C. “Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e Brasil” en *Educação*, ano XXX, n.1, enero-abril. 2007.
- PNAD/IBGE. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores 2012*. 2012. Disponible en <http://www.ibge.gov.br/> [Accedido en mayo de 2013].
- ProFIS. (Programa de Formação Interdisciplinar Superior). Disponible en <http://profis.prg.unicamp.br/> [Accedido en noviembre de 2014].
- ProUni. *Revista ProUni*. 2008. Disponible en <http://prouniportal.mec.gov.br/> [Accedido en mayo de 2014].
- ProUni. *Portal Prouni/MEC*. Disponible en <http://prouniportal.mec.gov.br/> [Accedido en mayo de 2014]
- Sisprouni/MEC. *Dados e estatísticas 2005-2013/1*. Disponible en <http://prouniportal.mec.gov.br/> [Accedido en mayo de 2014].
- Silva, Graziella. M. da. “Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul” en *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, vol18, n.2, 2006, pp.131-65.
- Stichweh, Rudolph. *Inklusion und Exclusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld : Transcript Verlag, 2005.
- STF (Supremo Tribunal Federal). “STF julga nesta quarta (25) ações contra cotas em universidades públicas”. Disponible en <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205659>. [Accedido en mayo de 2013].
- Theodoro, Mário. “Desigualdade racial e políticas públicas no Brasil” en *As cotas para negros no tribunal - A audiência pública do STF* em Silvério, Valter Roberto (ed.) São Carlos: EdUFSCAR, 2012. pp.45-59.
- UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). *Relatório do I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS*. 18, 19 e 20 de agosto de 2010. Disponible en <http://www.ufrgs.RelatorioSeminarioAcoesAfirmativas2010.pdf> [Accedido en junio de 2013].
- UNICAMP-PAAIS (Universidade Estadual de Campinas- Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social. Universidade de Campinas. Disponible en <http://www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html> [Accedido en mayo de 2014].