



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação

CONFORMACIÓN HISTÓRICA DEL CAMPO EDUCATIVO EN BRASIL Y LA ARGENTINA (1930-1976)

ISOLA, Nicolás José
Candidato a doutor em Ciências Sociais
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais-Sede Argentina
nisola@flacso.org.ar

Resumen

Este trabajo describe la conformación del espacio académico-institucional de la educación en Brasil y la Argentina. A través de un recorrido histórico, se parte del desarrollo de la creación de instituciones relevantes, para luego establecer una comparación entre la conformación de la profesionalización moderna en educación en uno y otro país a partir de la mitad del siglo XX hasta comienzos de los años 80.

El auge de la planificación educativa, la creación de ciertos organismos nacionales e internacionales y la fundación de carreras específicas de educación generaron nuevos espacios académico-profesionales. Si bien hacia fines de los años 50 había similitudes, diferentes acontecimientos socio-políticos brindaron matices desemejantes a la profesionalización en educación de cada país.

En las conclusiones se trazan algunas hipótesis relevantes. En Brasil la estabilidad burocrática, una dictadura menos brutal y una mejor planificación de los postgrados dieron lugar a una profesionalización académica moderna del campo educativo. En la Argentina, el alto nivel de politización, la muy débil autonomía universitaria y la clausura feroz producida por las dictaduras militares impidieron el surgimiento de un espacio profesional con regulaciones estables.

Abstract

This paper describes the configuration of academic-institutional space of education in Brazil and Argentina. From a historical overview, beginning with the creation and development of relevant institutions, this study establishes a comparison between the structure of modern professionalization in education in both countries from the mid-twentieth century until the early 80s.

The rise of educational planning, the creation of certain national and international organizations, and the establishment of specific university courses in education generated new academic-professional spaces. While in the late 50s there were similarities between the two countries, different socio-political events gave rise to subtle differences in educational professionalization.

The conclusions provide several relevant hypotheses. In Brazil, bureaucratic stability, a less brutal dictatorship and better planning of postgraduate studies led to a modern academic professionalization in the field of education. In Argentina, high levels of politicization, weak university autonomy and aggressive university closures enacted by military dictatorships prevented the emergence of a professional space with stable regulations.

Keywords: professionalization-intellectual field- education -institutions –academics

Palabras claves: profesionalización – campo intelectual – educación – instituciones - académicos

Conformación histórica del campo académico-educativo en Brasil y la Argentina (1930-1976)

Creación de las primeras instituciones educativas

Los sistemas educativos de Brasil y la Argentina datan del siglo XIX. En Argentina en 1884 fue sancionada la Ley de Educación Común (educación primaria, obligatoria, graduada, gratuita y laica) y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE), a cargo de la conducción y gobierno del sistema educativo.

En Brasil casi medio siglo antes, desde el Acto Adicional de 1834, la educación quedó instaurada como un sistema educativo “dual basado en el principio federal de descentralización” (Bittar et al., 2012:in press).

Si bien formalmente los dos países contaban con la normativa, fue notable la eficacia del Estado argentino para instituir un sistema educativo nacional que en la primera década del siglo XX logró que la mitad de los niños de entre 6 y 14 años estuviera en la escuela (Tedesco y Cardini, 2007). Brasil, por el contrario, tuvo un crecimiento muy lento de la matrícula. En efecto, todavía en 1940 su tasa de analfabetismo era del 56% (García, 1993) y en 1950 sólo el 36,2% de los niños de entre 7 y 14 años de edad tenían acceso a la escuela.

A su vez, la estructuración de un campo delimitado de saberes técnico-burocráticos y académicos en torno a la educación se ha dado con diferencias en la historia de ambos países: con una expansión y organización nacional temprana en la Argentina y tardía en Brasil. En la Argentina, a fines del siglo XIX el Estado precisaba, cada vez más, de instituciones organizadas en pos de los fines que la sociedad requería y, para ello, el conocimiento era un factor esencial, dada la importancia de contar con datos sistemáticos y tecnologías que permitieran mantener el control y la gestión de las necesidades de la población. El Estado nacional se fue conformando junto con la expansión del sistema educativo en todo su territorio. Para ello la Ley 1.420 y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) fueron pilares en ese proceso de construcción del Estado educador. El CNE generaba normas y regulaba el sistema educativo. Luego, los cuerpos de inspectores y los funcionarios del nivel central del sistema educativo conformaron una burocracia que delimitaba la distinción entre ese saber experto y el saber de los docentes¹.

En Argentina, si bien desde 1613 ya existían estudios superiores en la Universidad Nacional de Córdoba de los jesuitas, fue en 1821 que fue fundada la reconocida Universidad de Buenos Aires. La demarcación de un espacio entre la gestión estatal y la universidad fue poco diferenciada, de modo que muchos funcionarios del sistema educativo eran también docentes universitarios. En Argentina “*la emergencia y expansión de espacios institucionales de producción de conocimientos técnico-pedagógicos en el ámbito del aparato estatal y en el sistema de formación de maestros y profesores fue acompañada con la institucionalización de un pequeño núcleo de formación y de producción de conocimientos sobre educación en la universidad. Estos espacios se vincularon, primero, a la creación de cátedras y, posteriormente, de carreras específicas en dos de las tres universidades que existían a comienzos del siglo XX. La creación de la cátedra de Ciencias de la Educación (1896) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, apuntó a la formación docente para los establecimientos secundarios y de las escuelas normales (Pinkasz, 1992), pero la constitución de una carrera específica (Pedagogía) recién se produjo a comienzos de la década de 1940 (Carbone de Palma, 1970; Buchbinder, 1997)*” (Palamidessi, 2010, p. 3).

En el caso de Brasil, Pagni (2000) considera que desde la década de 1920 la intelectualidad brasilera juzgaba que era en la educación donde residía la oportunidad de formar elites nuevas para servir al Estado y promover la cultura nacional. Así, respecto a los inicios en la conformación de cuadros educativos Almeida señala: “*O surgimento no Brasil de especialistas em educação, isto é, profissionais que se enxergam, se apresentam e são conhecidos fundamentalmente por suas idéias, estudos e discursos sobre a educação, pode ser localizado nos anos de 1920*” (2008, p. 164).

En efecto, en 1924 fue creada la Asociación Brasileira de Educación (ABE) que “*desempenhou um papel importante nesse processo. A série de debates e inquéritos promovidos sob sua chancela e tornados visíveis ao público por meio das conferências nacionais de 1927, 1928 e 1929 deram substância à idéia de que a educação era assunto de especialistas*” (Almeida, 2008, p. 164). La importancia de la ABE fue tal que el gobierno “*em 1938, incorpora certos segmentos da ABE diretamente aos próprios quadros do Estado sob a chefia de Lourenço Filho, que cria o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1944*” (Almeida, 2008, p. 165). Un año más tarde, por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro de Educación del *Estado Novo*, se estableció mediante el decreto ley N.º 1190 la estructura de la educación superior brasilera.

En Brasil se podría decir que la primera universidad, en el sentido moderno del término (enseñanza e investigación) surgió recién en 1934 con la creación de la Universidad de San Pablo (Bittar et al., 2012)². En contraste, recién en 1939 se instituyeron los cursos de pedagogía “*en las universidades brasileiras que dan lugar al bacharel en Pedagogia, como un nuevo estilo profesional*” (Palamidessi, 2010).

Ciencias sociales, espacios de producción de conocimiento y educación en Brasil y la Argentina

En ambos países el desarrollo profesional de las ciencias sociales comenzó a desplegarse con mayor fuerza a partir de 1950. Se inició un proceso de diferenciación y especialización de las profesiones sociales y los centros universitarios empezaban a constituir un nuevo tipo de intelectuales.

En Brasil en la década del 30 había sido creada la primera escuela de sociología en São Paulo, mientras que en 1940 fue inaugurado el Instituto de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. A su vez, desde 1939 ya existía en Brasil la revista *Sociologia* y, desde 1942, el *Boletín del Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. En la región, en 1948, se había creado la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Dos años más tarde, Alfredo Poviña junto con otros sociólogos conformó la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) la primera asociación profesional de sociólogos de tipo regional en el mundo (Blanco, 2006). Ese mismo año se afilió la Sociedad Brasileira de Sociología.

Un hecho relevante dentro del campo académico brasileiro es que en 1949, el presidente Dutra lleva al Congreso un proyecto de ley elaborado por una comisión cuyo presidente era el Almirante Álvaro Alberto, que proponía la creación de un *Conselho Nacional de Pesquisa* (CNP), hoy conocido como *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq). Este Consejo dio un fuerte sustento a la formación de investigadores en todas las áreas del conocimiento, con gran cantidad de programas y subsidios.

Brasil tuvo una mirada muy atenta sobre la estructuración de las ciencias sociales norteamericanas. Ya “*em 1952 o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos pelo qual se celebraram di-versos convênios entre universidades. Assim, muitos estudantes foram para os Estados Unidos a fim de fazer mestrado ou doutorado. E muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação*” (Cury, 2005, p. 9).

En efecto, para Teixeira EUA había sido un gran referente luego de sus viajes. En 1951, por su iniciativa³ se crea, junto al Ministerio de Educación y Salud, la *Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior* (CAPES). En 1955 el Ministerio de Educación Nacional funda el *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB) que tenía como función oficial el estudio, la enseñanza y la divulgación de las ciencias sociales (García, 1993). En diciembre de ese mismo año se conformó, también bajo el amparo de Teixeira, el *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE) y los *Centros Regionais de Pesquisas Educacionais* (CRPEs) que “*dentro da estrutura já existente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão subordinado ao então Ministério da Educação e Cultura, representou um importante estímulo ao desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais sobre questões relacionadas à educação brasileira*” (Ferreira, 2008, p. 279).

El espíritu planificador de la segunda mitad de la década de 1950 se encontraba vinculado con ideas que provenían de organismos internacionales en los que los EUA tenían un peso relevante. Fue, entre otras cuestiones, el encuentro de Ministros de Educación realizado en Lima en 1956 lo que dio comienzo a un ciclo de conferencias internacionales, seminarios regionales y cursos de formadores de planificación, dentro del marco de la Alianza para el Progreso, como pacto intercontinental con intervención especial de los organismos internacionales.

Posteriormente, en 1962, concebido por Philip Coombs, fue creado el *Internacional Institute for Educational Planning* (IIEP)⁴ por una iniciativa conjunta de la Fundación Ford y la Unesco, (Almeida, 2008)⁵. Este Instituto nuclearía a aquellos planificadores de diversos países instruidos hasta el momento. Almeida considera central en materia de planificación educativa la “*ação concreta de economistas norteamericanos e europeus vinculados à Unesco e à Fundação Ford na disseminação de uma noção de planejamento educacional apoiada em cálculos de necessidades de mão-de-obra para o desenvolvimento. No processo, fixa-se nas políticas públicas uma noção de educação baseada na teoria do capital humano produzida no*

departamento de economia da Universidade de Chicago” (Almeida, 2008, p. 166). De modo que, paulatinamente, se fue produciendo una clasificación y profesionalización de los saberes sociales, al mismo tiempo que se iba conformando una atmósfera que otorgaba una mayor importancia al conocimiento sobre la sociedad en pos de su desarrollo.

En 1961 un grupo de empresarios de Rio y São Paulo había creado el *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (IPES)⁶. Pocos años después, sería justamente la articulación entre empresarios y militares la que conduciría a un golpe civil-militar consumado el 1 de abril de 1964. Los militares gobernarían, no sin violencia, los siguientes 21 años⁷ que no fueron cómodos para los académicos brasileiros. El IPES, en diciembre de 1964, prepararía un simposio. Desde allí el gobierno y la política educativa comenzarían a tener una mayor vinculación con los EUA. Saviani señala que: “já a partir de 31 de março de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação no campo do ensino entre o Brasil e os Estados Unidos. (...)Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (2008, p. 297).

En efecto, en diciembre de 1965 fue aprobado por el Consejo Federal de Educación el Parecer nº 977/65⁸ cuyo título era *Definição dos cursos de Pós-Graduação “através do qual foram definidos os cursos de pós-graduação no país, com uma concepção fortemente inspirada na experiência estadunidense”* (Candau, 2006, p. 5). Allí se puede leer: “Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura”⁹.

La expansión de la educación superior brasileira fue brutal: entre 1964 y 1973 un 744,7%. El número de instituciones públicas pasó de 129 en 1968 a 222 en 1976, mientras que, en esos mismos años, las privadas que eran 243, llegaron a ser 663 (Saviani, 2008). La relevancia de la participación de la educación privada estaba abiertamente apoyada por el gobierno militar a través del Consejo Federal de Educación. El paulatino progreso, expansión y calidad de los posgrados brasileiros se fue ganando un creciente respeto académico.

Cunha señala que “nos anos 60, apesar do regime autoritário em processo de acirramento (...) houve uma busca de alianças com professores e pesquisadores, o que permitiu o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, diferenciando o panorama universitário brasileiro das demais ditaduras militares latino-americanas” (en Cury, 2005, p. 16). Se crearon el *Conselho Nacional de Pós-Graduação*¹⁰ (1974) y la *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, ANPED (1976). Esta última se fue transformando en un referente en materia de investigación, por la calidad de sus estudios así como por su organización interna¹¹.

Brasil en los últimos 50 años generó instituciones estructuradas que se han mantenido en el tiempo, dando continuidad y financiamiento a la investigación. Esto ha otorgado al campo académico de la educación de ese país un posicionamiento considerable. Muestra de ello es que, en la actualidad, el área de la Educación es la más grande dentro de la gran área de las Ciencias Humanas, congregando cien Programas de Posgrado (Bittar et al., 2012).

El caso argentino muestra otros matices.

La cuestión político-institucional gravitante y la extrema politización de la universidad dieron a este país un desarrollo y un sostenimiento diferente de sus propuestas de profesionalización de la investigación.

Como respuesta a la crisis de 1929, el Estado comenzó a regular la economía y las exportaciones, las relaciones obrero-patronales y el desarrollo de un sistema público de salud. “Se crearon diversas instituciones de estímulo y regulación de la actividad económica, social y cultural, las que conformaron nuevos espacios de generación de conocimiento experto. Asimismo, se centralizó y modernizó el sistema estadístico” (Palamidessi, 2010, p. 3). Paulatinamente desde 1945, siendo Perón presidente, se generó una fuerte tensión político-ideológica entre diversos sectores de la sociedad, con falta de libertades intelectuales y la postergación en materia investigativa. Fue recién luego de 1955, con la Revolución Libertadora que derrocó a Perón, que se instituyó en la universidad el concurso para la selección docente, se garantizó la autonomía y se dio lugar a la relación entre la investigación y la docencia. En este nuevo contexto comenzó a tener mayor importancia el nivel académico de las Ciencias Sociales.

En mayo de 1957 se aprobó el plan de la carrera de Ciencias de la Educación¹² —reemplazando a la de Pedagogía— enmarcada dentro de un cuadro fundacional de estructuración y desarrollo de las ciencias sociales, por un lado, con la creación de la carrera de Psicología y Sociología (con el notable rol que adquirió Gino Germani) y, por otro, con la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958 (Beigel, 2010). En materia de producción de conocimiento ese mismo año comenzó a editarse *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales* publicada por el recién creado Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Ese mismo año se creó el Instituto Torcuato Di Tella (ITDT) y comenzó la Licenciatura en Economía en la Universidad de Buenos Aires. En 1961, se creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) que tuvo a cargo el primer diagnóstico socio-educativo nacional.

Tanto en la Argentina como en Brasil, el desarrollismo, el planeamiento educacional patrocinado por UNESCO, OCDE y el Banco Mundial, y las teorías del capital humano y de la formación de recursos humanos eran relevantes dentro del espacio educativo.

Surgió en el campo académico de la educación argentina, por aquellos años, una nueva figura de una generación etaria que entre sus armas traía la sociología contemporánea: los *especialistas en educación* (Suasnábar, 2004). Posicionamiento alejado de la figura del maestro de los humanistas clásicos, inmerso en el auge metodológico y la *expertise* técnica instaurada en las Ciencias Sociales. Este perfil aspiraba a tener una voz en la esfera pública y se vinculaba con posiciones de influencia política. Nacía un mercado técnico profesional.

Gradualmente la universidad reflejaba la efervescencia política que la sociedad toda vivía. Comenzaba así a inicios de la década de 1960 una acelerada politización de la escena universitaria que perduraría más de una década. Ya avanzada esa década, el gobierno militar consideraba a la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) como un potencial núcleo de subversión de la guerra revolucionaria. Frente a la intervención universitaria del nuevo gobierno (1966) hubo renuncias de grupos de investigación completos, cientos de docentes se exiliaron, y fueron tomados edificios por estudiantes y docentes. La universidad veía en sí misma estas disputas, que la atravesaban: estaba mucho más ligada a los avatares de la política que a las reglas de la ciencia moderna.

En 1967, los pedagogos modernizadores liberales crearon el CICE-ITDT (Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación adscripto al Instituto Torcuato Di Tella)¹³. En el contexto de estos años se puede ubicar la aparición en 1970 de la Revista de Ciencias de la Educación (RCE) dirigida por Tedesco que contaba con una intensa difusión del reproductivismo educativo, las teorías de la desescolarización y la educación popular.

Sin embargo, los procesos que los años 1960 habían activado en torno a la modernización de la universidad y sus ciencias sociales quedaban finalmente imposibilitados con el cruento golpe de estado de 1976. “*Destacados intelectuales se exiliaron y comenzaron a trabajar en agencias internacionales y en diversos centros de investigación como por ejemplo la CEPAL, UNESCO, CLACSO, FLACSO, entre otras. México se transformó en el lugar central de este exilio intelectual argentino*” (Isola, 2010, p. 85)¹⁴.

La feroz dictadura persiguió y mató intelectuales, acalló la libertad de expresión y estableció límites de acceso a las universidades públicas mediante exámenes de ingreso, cupos y arancelamientos¹⁵. La lenta construcción de institucionalidad que había comenzado en el campo académico de la educación se vio truncada por el gobierno de facto y el horror que se extendería hasta 1983.

Como puede verse, durante estas décadas la Argentina tuvo un nivel muy débil de institucionalidad con democracias intermitentes y políticas aisladas e interrumpidas. Las lógicas y perspectivas de profesionalización académica fueron siempre entrecortadas, en una universidad y un Estado absolutamente atravesados por la radicalización política y, en ocasiones, hostiles a la constitución de un campo académico consistente.

A modo de conclusión

Un hecho central que diferencia el marco histórico de ambos países es que el golpe consumado el 1 de abril de 1964 si bien agitó al campo académico brasileiro, permitió generar sólidas estructuras de profesionalización, especialmente a través de la consolidación de los posgrados. “*Los generales brasileños,*

que gobernaron de 1964 a 1989, conservaron un pluralismo moderado en la política y en la sociedad civil, así como procedimientos formalmente democráticos” (Hollensteiner, 2005, p. 230).

En este sentido en ambos países las lógicas de debate académico fueron disímiles¹⁶. Pécaut expresa: “*Brasil no es Argentina. (...) Las instituciones permanecen pese a la represión política. Los intelectuales continúan reclamando una legitimidad propiamente científica y no es azaroso que antepongan más el tema de la ‘profesionalización’.*” (en Merklen, 1999, p. 143).

Respecto a este debate, en Brasil se formaron centros que tuvieron cierta continuidad: el *Centro de Análise e Planejamento (Cebap)*¹⁷ desde 1969 y el *Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (Cedec)* desde 1976¹⁸. Los paulistas a cargo de estos centros lograron, con el aval de la dictadura, convertirlos en centros académicos independientes, con financiamiento privado. Así, mientras académicos argentinos se exiliaban en México, algunos académicos brasileiros (Cardoso y Weffort, por ejemplo) acrecentaban fuertemente sus capitales durante su circulación por instituciones internacionales de investigación en Santiago de Chile (Beigel, 2010).

Otra cuestión que se destaca al considerar ambos países es la relevancia que adquiere la burocracia brasileira ya desde la etapa desarrollista. Sikkink (2009, p. 33) señala: “*A mi juicio, la infraestructura organizativa, los procedimientos operativos y la acumulación de talento intelectual en bolsones protegidos de la alta burocracia constituyen los principales contrastes de las estructuras institucionales de Brasil y la Argentina, y contribuyen a explicar las diferencias observadas en la ejecución de las políticas desarrollistas*”. En efecto si se comprende al Estado como un “conjunto de campos burocráticos o administrativos (...) donde los agentes y grupos de agentes gubernamentales o no gubernamentales luchan en persona o por procuración por esta forma particular de poder que es el poder de regir una esfera particular de prácticas (...) mediante leyes, reglamentos, medidas administrativas (subsidios, autorizaciones, etc.)” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 74), pues entonces no es difícil ver el valor diferencial de un Estado que goza de la estructuración de un campo delimitado de saberes técnico-burocráticos como el brasileiro. Los cuadros que ha generado esa burocracia han sido de calidad y han tenido permanencia. Todo campo académico *se las tiene que ver* con las dificultades burocráticas. Más aún dentro de un campo altamente burocrático como el educativo, que envuelve a los académicos en asuntos técnico-políticos. La cuestión de la permanencia de la burocracia y la continuidad de sus actores ha marcado un diferencial de Brasil. “*La continuidad de personal no significa necesariamente que la misma gente permanezca en los mismos puestos por largo tiempo, pero en Brasil, durante ese período de diez años [entre el peronismo y el frondizismo] la mayor parte de los responsables de las principales decisiones fueron extraídos de un mismo grupo y fueron rotando en sus cargos burocráticos, con lo cual adquirieron experiencia y crearon redes*” (Sikkink, 2009, p. 31).

Todo esto dio cuenta de una base institucional más estable en Brasil, de organismos estatales con continuidad y capacidad instalada, con cuadros con mayor conocimiento de las cuestiones pasadas y más cohesionados con el decurso político-institucional del país. “*En países donde las instituciones son relativamente nuevas, como estos dos, la continuidad del personal es el mecanismo primordial para la perduración y coherencia de las políticas. En este marco, los individuos tienen entonces la posibilidad de hacer un “aprendizaje político” y de actuar como la memoria del sistema. (...) En la Argentina no hubo virtualmente ninguna continuidad de personal entre distintos gobiernos, y así quedó limitada la posibilidad del aprendizaje político y de la acumulación de experiencia administrativa*” (Sikkink, 2009, pp. 30-31).

Ahora bien, otra impresión se puede tener en relación con la cuestión estrictamente educativa. La igualdad en el acceso que el sistema argentino ha tenido comparado con el fuerte elitismo brasileiro es remarcable. Posteriormente, en 1985, la tasa de analfabetismo llegaba todavía al 22,3% en Brasil, contra un 4,5% en la Argentina (Lucio, 1993). La Nación argentina fue pensada como educadora y niveladora. En Brasil se dio un tardío ingreso de su población a la escuela¹⁹. El sistema de educación superior en Brasil ha operado una selección contundente, con un alto nivel de exclusión. En 1990, la relación entre sujetos escolarizados en educación superior y el total de la población era del 1% en Brasil, mientras que en la Argentina, ya en 1986, era del 2,3% (Lucio, 1993). A grandes rasgos, quienes accedían y acceden a las mejores universidades brasileiras, que son las universidades públicas con posgrados de calidad, son aquellos ingresantes que cuentan con elevados capitales culturales y económicos. Esto le ha brindado una alta calidad pero una baja equidad en el acceso, compensado por la educación privada.

En la Argentina, hubo una escasa inversión del Estado en investigación y posgrado, lo cual no favoreció a la consolidación de un sistema moderno de investigación universitaria de envergadura. Mientras que en Brasil,

el posgrado ha funcionado como un eje vertebral del sistema de educación superior confluyendo en él la investigación de calidad (realizada tanto por docentes como por alumnos), la formación de investigadores y la producción de conocimiento. Ejemplos de estas cuestiones, podrían ser, por un lado, la prestigiosa Universidad de Campinas (Unicamp) que se desarrolló en torno al posgrado, y, por el otro, la relevancia que la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) dio a la producción de conocimiento, vinculando, ya desde 1975, la investigación proveniente de sus programas de posgrado en Educación con la Editora Cortez& Moraes (Saviani, 2001).

Brasil ha tenido una planificación de su posgrado y de su desarrollo científico y tecnológico (Cury, 2005), siendo las universidades públicas las pioneras en el área de investigación, con un fuerte financiamiento del Estado²⁰. Saviani, crítico con las medidas del gobierno militar, sin embargo, destaca: “*Outro legado que nos foi deixado pelo período dos governos militares foi a implantação da pós-graduação. A valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situam-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para o que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica*” (2008, p. 302).

Otro punto a resaltar es que el campo académico en educación brasileiro ha tenido sólidos y estables financiamientos por parte de fundaciones norteamericanas, como la fundación Rockefeller y, luego de su retiro, la fundación Ford (Lovisolo, 1996)²¹.

Respecto a la relación con agencias del exterior, en la Argentina, si bien figuras como Germani o Di Tella tendieron lazos con fundaciones norteamericanas, esa vinculación no fue parte de una lógica orgánica sostenida dentro de las ciencias sociales argentinas. Incluso, en ocasiones, la relación de académicos con fundaciones del extranjero con el fin de obtener financiamiento de investigaciones fue clasificada negativamente como un acto de connivencia con el “imperialismo”.

En suma, si bien hay procesos históricos similares (desarrollismo, dictaduras, y luego democracia) las diferencias estructurales en la profesionalización entre ambos países son de relieve y atañen no sólo a la universidad sino específicamente al campo de producción de conocimiento en educación.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, A. M. F., Canêdo, L et Bittencourt, A. (Orgs.) (2004) *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Unicamp.
- Almeida, A. M. F. (2008) O assalto à educação pelos economistas. *Tempo soc.* [online]. vol.20, n.1, pp. 163-178.
- Beigel, F. (Dir.) (2010) *Autonomía y dependencia. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.
- Bittar, M., M. Bittar y Morosini, M. (2012) Producción de Conocimiento y Política Educativa en América Latina: la experiencia brasileira. In *Investigación Educativa y Política en América Latina*, Buenos Aires: Noveduc.
- Blanco, A. (2006) *Razón Y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y L., Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Candau, Vera., A PUC-Rio e a pós-graduação em educação no Brasil. *Educação on Line*, Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2006, pp. 1-16.
- Carlino, F. (1993) Transformaciones en la carrera de ciencias de la educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, año II, N°3, Miño y Dávila, pp. 48-58.
- Cury, C. R. (2005) Cuadragésimo ano do parecer CFE N°977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Set.-Dic., N°30.
- Ferreira, M.. *Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.38 [citado 2011-01-20], pp. 279-292

- García, A. *Les intellectuels et la conscience nationale au Brésil*. Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 98, juin 1993, pp. 20-33.
- Hollensteiner, S. (2003) Los intelectuales de izquierda, la política y la transición democrática en Argentina y Brasil. In Hofmeister, W. y H.C.F. Mansilla Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico. Rosario: Homo Sapiens.
- Isola, N. (2010) *Intelectuales, Estado y Educación. Una revisión de los debates de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires: Tesis presentada en la Universidad de San Andrés para alcanzar el grado de Magíster en Educación. j
- Lovisoló, H. (1996) *Comunidades científicas y universidades en la Argentina y el Brasil*. Redes, num. Diciembre, pp. 47-94.
- Lucio, Ricardo A. (1993) *Políticas de posgrado en América Latina: Análisis comparativo*. Documento Cedes. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Merklen, D. *Intelectuales y política en Brasil*, en *Apuntes de Investigación* del CECYP, Año III, N° 4, junio de 1999, p. 142-145.
- Pagni, P. Â. (2000) *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí, RS.
- Palamidessi, M.; Suasnabar, C. e Galarza, D. (comp.) (2007) *Educación, conocimiento y política Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- Palamidessi, M. *Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimientos sobre educación en Argentina*. Conferencia dictada en la UNAM, México D.F., mayo 2010.
- Saviani, D. Casemiro Dos Reis Filho e a educação brasileira. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.77, pp. 161-181.
- Saviani, D. O legado educacional do regime militar. *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.76
- Sikkink, K. (2009) *El proyecto desarrollista en la Argentina y Brasil: Fondizi y Kubitschek*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Suasnabar, C. (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina. 1955-1976*. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- Tedesco, J.C. y Cardini, A. (2007) *Educación y sociedad: proyectos educativos y perspectivas futuras*. In Susana Torrado (Comp.) *Población y Bienestar en la Argentina del primer al segundo centenario* (2 Tomos). Bs. As. Edhasa: 439-461 Tomo II.
- Vieira, C. E. (2001) *Erasmio Pilotto e a escola nova no paraná. in: v congresso ibero americano de historia de la educación latino americana*. Anais do V Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latino Americana. p. 1-10, Costa Rica.

¹ “Bisagra entre las decisiones del nivel central y las escuelas, la regulación del cuerpo de inspectores cristalizó esta diferenciación jerárquico-burocrático de funciones. Esta diferenciación jerárquica de las funciones burocráticas entre la administración del CNE, los cuerpos de inspectores y los maestros marcó la emergencia de este campo de saberes técnico-pedagógicos” (Palamidessi et al., 2007, p. 43).

² En la Argentina, en 1920 ya existían cuatro universidades.

³ Anísio Teixeira fue el primer secretario general de esta Comisión.

⁴ Como recuerda Almeida (2008), a principios de los 60 Anísio Teixeira fue fellow consultant del IIEP.

⁵ Un año antes, 1961, se había sancionado en Brasil la primera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61).

Respecto a todo el proceso descripto hasta aquí Vieira señala: “O período, circunscrito entre as décadas de vinte e de sessenta do século passado, representa um marco para o debate sobre as quest es da educação e da sua organização, na esfera pública e privada, sem precedentes na história educacional brasileira. (...) O processo de constituição da ABE e os debates em torno de suas várias conferências, o ciclo das reformas educacionais nos Estados, entre 1920 e 1935, o

advento do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, em 1932, a fundação das primeiras e das principais universidades brasileiras, os debates sobre o papel do Estado na educação nas constituintes do período, culminando nos mais de dez anos de debates acirrados em torno da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são alguns dos episódios que indicam a magnitude das tensões e dos interesses em disputa e, em particular, evidenciam a presença constante dos intelectuais vinculados ao movimento renovador na cena cultural brasileira.”

⁶ “Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares” (Saviani, 2008, p. 294). Años más tarde, fue particularmente relevante el Simposio “A educação que nos convém” (1968) organizado por el Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara (IPES/GB). Véase Carvalho (2007).

⁷ “Sabemos que estes anos são especialmente difíceis para o país. A ditadura militar vai explicitando cada vez com maior contundência sua face mais dura: censura, ameaças de todo tipo, invasão de domicílios, prisão, tortura, assassinatos. Tudo é permitido para identificar, prender e eliminar os considerados “subversivos”. O exílio é condição de sobrevivência para muitos brasileiros, para muitos intelectuais e professores universitários. O tecido social e o clima cultural são marcados pela cultura do silêncio” (Candau, 2005, p. 7).

⁸ El nombre Estados Unidos aparece nueve veces en ese texto, y, otras tantas, el adjetivo norte-americana/o.

⁹ En 1969 se reglamentó la Lei da Reforma Universitária. Ese mismo día se aprobó el Parecer del Conselho Federal de Educação n. 77/69, que reglamentaba la implantación de los posgrados.

¹⁰ “O decreto nº 73.411, de 4/1/1974, cria o Conselho Nacional de Pós-Graduação, de caráter interministerial(...). O decreto nº 88.816, de 5/1/1982, extinguiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação, vindo a CAPES a assumir, de modo ampliado, as funções desse conselho.” (Cury, 2005, p. 16).

¹¹ Cury expresa: “passamos por sete presidentes da República, por 18 ministros da Educação e nos estados e municípios, sabe-se lá por quantos secretários de Educação. (...) Somos parceiros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e indicamos nomes para o Conselho Nacional de Educação (CNE).” (Cury, 2008, p. 163).

¹² Poco tiempo después el Instituto de Didáctica sería renombrado Instituto de Ciencias de la Educación. “Ese cambio de nombre, en realidad refleja un cambio de funciones. Antes, dicho instituto tenía a su cargo la regulación y organización de la enseñanza y de las, aún pobres, tareas de investigación” (Carlino, 1993, p. 50).

¹³ “Este Centro funcionó como un *paraguas institucional* (Suasnábar, 2004) para los docentes renunciantes en el 66, que mantenían una visión crítica frente a la reforma educativa, así como frente al papel del peronismo. Durante estos años, cada vez más, la pedagogía estaba —y estaría— vinculada más fuertemente con la política. Sobre todo en la joven generación de egresados de las nuevas carreras de Ciencias de la Educación, la paulatina condensación de la política gestaba cierta senda que iba desde la figura de especialistas técnicos en educación hacia una problematización más crítica frente a los acontecimientos políticos” (Isola, 2010, p.80).

¹⁴ Respecto al exilio interno en materia educativa tres de esos escasos espacios fueron el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) que dependía de la Compañía de Jesús (continuaría luego durante el gobierno de facto como espacio protector de algunos intelectuales). “Algunos de esos investigadores conformaron luego el CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales) en 1971, el CENEP (Centro de Estudios sobre Población) en 1974 y el CIPES (Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social) en 1983 (Palamidessi et al. 2007, p.52), la Revista Perspectiva Universitaria, y el Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (I-IECSE) compuesto por investigadores cesanteados de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora en 1975 y otros expulsados por la intervención universitaria de la dictadura (Suasnábar, 2009)” (Isola, 2010, p.87).

¹⁵ Luego, “con el decreto 154 del año 1983, se buscaba normalizar las universidades nacionales, durante el plazo de un año. Para ello se dio lugar a la “reincorporación de los profesores universitarios cesanteados por la dictadura militar de 1976, tanto los que se quedaron en el país como los que tuvieron que emigrar, y con la nueva camada de intelectuales que se incorporó a su reconstrucción.” (Quiroga, 2003, p.215). Se reimplantó el ingreso irrestricto a nivel nacional y se aspiraba a generar una mayor autonomía universitaria.(...) Durante la segunda mitad de la década de 1980, la expansión del sistema de educación superior acrecentó el número de investigadores y de docentes profesionales, generando una renovación en los enfoques teóricos, mayores niveles de especialización y autonomía de la profesión académica, así como una mayor diversificación del mercado laboral en educación” (Isola, 2010, p.91).

¹⁶ Sikkink señala: “(...)en Brasil el debate sobre el desarrollo tuvo un carácter distinto que en la Argentina. Aún en sus momentos de mayor intensidad, prevalecía en él una cordialidad entre los adversarios que era inimaginable en este último país. En Brasil era un debate entre elites que habían acordado discrepar, se regían por ciertas reglas del juego y se movían en los mismos círculos” (2009, p. 83).

¹⁷ Su líder fue Fernando Enrique Cardoso.

¹⁸ Fundado por Weffort y Moisés, disidentes del Cebrap.

¹⁹ No se debe dejar de considerar la diferencia demográfica. En 1990, Brasil tenía 150,4 millones de habitantes y la Argentina 32,9 millones.

²⁰ “Ese privilegio es tan considerable que el único sistema de acompañamiento y evaluación en educación del Ministerio de Educación es el de Capes, que acompaña, por medio de indicadores de productividad y de comités de especialistas, el desempeño de las posgraduaciones en el Brasil. En función de las evaluaciones, que clasifican los cursos de

posgraduación, distribuye sus recursos, siendo las bolsas de maestría y doctorado su principal medio de apoyo a las posgraduaciones. A su vez, el CNPQ, con sus auxilios de investigación, apoyó desde instalaciones científicas a equipamiento, y desde becas de posgraduación y graduación a auxilios a los investigadores contratados por las universidades y centros de investigación” (Lovisolo, 1996, p. 67).

²¹En efecto, como ya se desarrolló, en sus inicios, los posgrados del Brasil han tomado como referencia central el sistema norteamericano. Señala Saviani (2008, p. 308): “O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos (...) Foi com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu*, centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o *doutorado*, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável ao segundo”.