

LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION

FORUM

SUMMER 2008 | VOLUME XXXIX | ISSUE 3

IN THIS ISSUE

On the Profession

The Caribbean Studies Association
by ANTON ALLAHAR

UK Society for Latin American Studies
by PETER LAMBERT

Canadian Association for Latin American
and Caribbean Studies
by STUART MCCOOK

Consejo Latinoamericano de Ciencias
Sociales
por EMIR SADER Y PABLO GENTILI

ANPOCS and the Social Sciences in Brazil
by RUBEN GEORGE OLIVEN

Debates

Education and Inequalities

O Ensino Superior Latino-Americano:
Expansão e Desafios
por CARLOS BENEDITO MARTINS

Educational Access and Inequality: Data on
Indigenous Peoples in Mexico
by HARRY ANTHONY PATRINOS

Educación y desigualdad en Centroamérica
por HÉCTOR LINDO-FUENTES

Educación: La soga se rompe por el hilo más
débil
por CARLOS IVÁN DEGREGORI

A Reforma Atual da Educação Superior no
Brasil: Prouni, Reuni e Mais Além
por NAOMAR DE ALMEIDA-FILHO

Table of Contents

- 1 From the President | by ERIC HERSHBERG
- 2 From the Associate Editor | by ANTONIO SÉRGIO A. GUIMARÃES

ON THE PROFESSION

- 5 The Caribbean Studies Association | by ANTON ALLAHAR
- 6 UK Society for Latin American Studies | by PETER LAMBERT
- 7 Canadian Association for Latin American and Caribbean Studies
by STUART MCCOOK
- 9 Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | por EMIR SADER y PABLO GENTILI
- 10 ANPOCS and the Social Sciences in Brazil | by RUBEN GEORGE OLIVEN

DEBATES

Education and Inequalities

- 11 O Ensino Superior Latino-Americano: Expansão e Desafios
por CARLOS BENEDITO MARTINS
- 16 Educational Access and Inequality: Data on Indigenous Peoples in Mexico
by HARRY ANTHONY PATRINOS
- 21 Educación y desigualdad en Centroamérica | por HÉCTOR LINDO-FUENTES
- 26 Educación: La saga se rompe por el hilo más débil
por CARLOS IVÁN DEGREGORI
- 29 A Reforma Atual da Educação Superior no Brasil: Prouni, Reuni e Mais Além
por NAOMAR DE ALMEIDA-FILHO

ON LASA 2009

- 33 Report from the Program Chairs | by EVELYNE HUBER and CYNTHIA STEELE
- 34 Forms for the Film Festival and Book Exhibit

President

Eric Hershberg, Simon Fraser University
eric_hershberg@sfu.ca

Vice President

John Coatsworth, Columbia University
jhc2125@columbia.edu

Past President

Charles R. Hale, University of Texas, Austin
crhale@mail.utexas.edu

Treasurer

Kevin Middlebrook, University of London
kevinmiddlebrook@aol.com

EXECUTIVE COUNCIL

For term ending April 2009

Ariel Armony, Colby College
Guillermo Delgado, University of California/Santa Cruz
José Rabasa, University of California/Berkeley

For term ending October 2010

Jonathan Hartlyn, University of North Carolina, Chapel Hill
Teresa Valdés, Center for the Study and Development of
Women (CEDEM), Chile
Deborah Yashar, Princeton University

Ex Officio

Evelyn Huber, University of North Carolina, Chapel Hill
Cynthia Steele, University of Washington, Seattle
Milagros Pereyra-Rojas, University of Pittsburgh
Philip Oxhorn, McGill University

FORUM EDITORIAL COMMITTEE

Editor

Eric Hershberg, Simon Fraser University

Associate Editor

Antonio Sérgio A. Guimarães, Universidade de São Paulo

Managing Editor

Milagros Pereyra-Rojas, University of Pittsburgh

FORUM EDITORIAL ADVISORY COMMITTEE

Carlos Iván Degregori, Instituto de Estudios Peruanos
Katherine Hite, Vassar College
Hilda Sabato, Universidad de Buenos Aires

LASA STAFF

Membership Coordinator

Jenna B. Bielewicz, University of Pittsburgh

Congress Coordinator

Monica L. Davis, University of Pittsburgh

Communications Specialist

Ian Downing, University of Pittsburgh

Assistant Director for Institutional Advancement

Sandra Klinzing, University of Pittsburgh

Executive Director

Milagros Pereyra-Rojas, University of Pittsburgh

Administrative Coordinator

Israel R. Perlov, University of Pittsburgh

The *LASA Forum* is published four times a year. It is the official vehicle for conveying news about the Latin American Studies Association to its members. Articles appearing in the *On the Profession* and *Debates* sections of the *Forum* are commissioned by the Editorial Committee and deal with selected themes. The Committee welcomes responses to any material published in the *Forum*.

Opinions expressed herein are those of individual authors and do not necessarily reflect the view of the Latin American Studies Association or its officers.

ISSN 0890-7218

President's Report

by ERIC HERSHBERG | Simon Fraser University | eric_hershberg@sfu.ca

For many LASA members, the Association's Congresses represent a unique opportunity for professional interaction with colleagues from around the globe. Reflective of the richness and dynamism of Latin American Studies is the success of quite a few other scholarly organizations that serve some of the same purposes as LASA. Some of these organizations are national in origin—based in Brazil, Canada, or the U.K., for example—or are regional in focus. Still others are organized by discipline or theme. Many LASA members take part in the activities of one or more of these networks, and we encourage our readers to learn more about their activities.

The *On the Profession* section of the *Forum's* summer issue presents information about some of the most prominent of these organizations: the Caribbean Studies Association (CSA), the UK Society for Latin American Studies (SLAS), the Canadian Association of Latin American and Caribbean Studies (CALACS), and Brazil's Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Another key Association, the Buenos Aires-based Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), brings together roughly two hundred research centers throughout Latin America and the Caribbean, and performs several roles that are similar to those of LASA. This list is not exhaustive, omitting several groups that might have been included. Within the United States, for example, important regionally-based Latin American Studies networks, such as the Northeast Council for Latin American Studies, hold conferences that resemble "mini-LASAs." There are also discipline-based organizations, such as the Latin American and Caribbean Economics Association and the Asociación Latinoamericana de Sociología, information about which will be included in future issues of the *Forum*. Interestingly, as best we

could determine there is no association encompassing the various currents of work that fall under the rubric of Latino Studies, though of course scholars in this field have an important presence at LASA as well as within organizations such as the American Studies Association.

Some of these organizations sponsor publications of their own, just as LASA does with *LARR* and the *LASA Forum*. This is the case with the *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies* and the *Bulletin of Latin American Studies*, as well as with the publications mentioned in the description of ANPOCS. CLACSO, which is a more complex and multi-faceted institution than the others considered in this issue of the *Forum*, sponsors a wide range of publications along with an array of other research, training, and outreach programs.

* * *

This issue of the *Forum* also includes a brief report from LASA2009 Program Co-chairs Evelyne Huber and Cynthia Steele. We will continue to provide regular updates in advance of the Rio de Janeiro Congress. During June, I traveled to Rio with Executive Director Milagros Pereyra Rojas and others on the LASA staff to grapple with some of the logistical challenges that lie ahead of us. I am increasingly confident that the meeting, our first ever in South America and our first ever held in a university rather than a conference hotel, will be a memorable success.

However, some aspects will be more complicated than usual. For example, we are currently working to provide regular bus transportation from the major hotels to the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) where conference sessions will be held. Also, we are determining whether to hold the welcoming reception at the PUC



or in another venue. In making these and other decisions, we are benefiting from the rich knowledge and experience of our colleagues at the PUC, particularly Karl Erik Schollhammer and Rosa Marina de Brito Meyer as well as leading Rio-based scholars who will constitute a local outreach committee for the Congress. Their expertise has already proven to be of enormous value and we look forward to continuing to work with them during the months ahead to ensure an intellectually stimulating and logistically smooth Congress. ■

Associate Editor's Report

por ANTONIO SÉRGIO A. GUIMARÃES | Universidade de São Paulo | asguima@usp.br

Educação e desigualdades étnico-raciais

A educação foi, desde os primórdios da sociologia, reconhecida como a mais importante agência de socialização nas sociedades complexas. À medida em que a ciência e a tecnologia se desenvolvem, mais cresce a importância da educação formal e da escola enquanto instituição central para a integração e mobilidade sociais, como demonstra o fato da escolaridade estar fortemente associada a todos os indicadores de desenvolvimento, bem-estar social, atitudes, comportamentos, classe, pertença étnica e racial, gênero e outros. As nações da América Latina—marcadas pela conquista territorial européia, pela escravização de povos indígenas e de africanos, pelo domínio colonial e pós-colonial—fizeram da educação formal tanto um instrumento de construção da cidadania, quanto de restrição de direitos.

Com base na educação formal construiu-se um enorme edifício de privilégios que tinha, em seu primeiro andar, diferenças no acesso aos direitos políticos (o voto sendo proibido para analfabetos, no Brasil, por exemplo, até 1988) e, no último andar, estatutos desiguais em face de deveres e penas (como prisão especial para diplomados de nível superior, que ainda vige no mesmo Brasil). A associação entre renda e educação é, portanto, quase perfeita.

As formações sociais latino-americanas erigiram-se sobre diferenças étnicas e de casta, que transformadas, com o tempo, em diferenças educacionais acabaram por galvanizar e encobrir quase todas as desigualdades sociais, incluindo aí as étnicas, raciais e de classe. Na verdade, apenas as desigualdades de gênero mostram-se diretamente visíveis, sem a intermediação das diferenças educacionais, ainda que todas as desigualdades sociais tenham sua

legitimidade ancorada na universalização do acesso à educação.

Nesse número do *LASA Forum*, quatro autores enfrentam o desafio de analisar o modo como esse enorme edifício de privilégios e desigualdades educacionais está sendo des(res)construído pela pressão social e pela novas exigências da ordem econômica mundial.

Carlos Benedito Martins explora, em seu artigo, o modo como se deu a expansão do acesso ao ensino superior no continente, em estrito diálogo com a reordenação do sistema econômico mundial nos anos 1990 e com a intermediação ativa de organismos internacionais. Boa parte dos países latino-americanos (entre eles, Brasil, Chile e Colômbia) preferiu expandir o ensino superior reduzindo o financiamento estatal, o que só pode ser feito pelo enorme crescimento do setor privado. No entanto, a tensão entre a massificação do sistema, para permitir o acesso de novos grupos sociais aos privilégios da titulação universitária, e o aumento do setor privado e da lógica empresarial, não retirou do ensino superior o seu caráter elitizado, quando comparado aos sistemas norte-americanos e europeus. Isto talvez explique porque, no Brasil, por exemplo, a pressão pela massificação seja crescente, sendo hoje bem maior que no começo dos 1990. A essa pressão, todavia, acrescentou-se a baixa qualidade da educação oferecida pelas instituições privadas, criando um diferencial de valor dos títulos acadêmicos que tende a recriar desigualdades sociais ou étnico-raciais.

As desigualdades no ensino básico são objeto de detalhada análise por Harry Patrinos, à luz do caso do México, país que baseou a sua expansão universitária no investimento público, tal como a Argentina, Uruguai e Venezuela. No caso mexicano, as desigualdades étnicas e a pobreza dos povos

indígenas se reproduzem apesar dos esforços de universalização da educação básica. Dois mecanismos podem ser apontados para a reprodução perversa da pobreza.

O principal deles, argumenta Patrinos, está na baixa qualidade do ensino escolar nas áreas indígenas e rurais, que exige para ser corrigido, programas compensatórios. O segundo, acrescento, é a grande dificuldade de acesso ao ensino superior, por parte de jovens com formação escolar básica deficiente. O que também exige programas compensatórios.

Os dados da América Central, trazidos por Lindo-Fuentes, nos ensinam que o aumento da escolaridade na região pode ser obtido de modo relativamente rápido quando o hiato entre os sexos e o diferencial rural-urbano são atacados de frente; no entanto, diferenças nacionais e regionais são persistentes e tendem a se reproduzir de modo ampliado na ausência de políticas elaboradas com o objetivo explícito de desmantelá-las.

Degregori analisa com acuidade, tomando o caso do Peru, o modo como a educação na América Latina foi erigida nos 1960 como via privilegiada para o desenvolvimento social e econômico da região, sendo relegada, mais tarde, à medida que crescia a pressão popular, o processo de urbanização acelerava-se, a questão campesina se complicava e as diferenças étnicas, raciais, de gênero e de classe precisavam ser enfrentadas. Ao invés de enfrentá-las, na ausência de políticas de reconhecimento e de compensação, o Peru optou por um dualismo educacional que reproduz tais desigualdades no seu sistema educacional.

O caso do ensino superior brasileiro, analisado por Naomar de Almeida Filho, também parece exemplar. A partir da presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o governo brasileiro assumiu a

responsabilidade de avaliar o desempenho do sistema escolar em todos os níveis—básico, secundário e superior. Mas apenas recentemente o governo Lula complementou essa opção pelo investimento privado na educação superior e passou a expandir a rede pública, criando novas universidades, ampliando antigas e dirigindo recursos para programas que visam aumentar a oferta de vagas e melhorar a qualidade do ensino. O fato de que essa política de ampliação de vagas ocorreu, *pari passu*, com a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para a população mais pobre e para os negros e indígenas, faz da experiência recente de mudança na educação brasileira um caso a ser avaliado de perto pelos especialistas do continente.

As desigualdades de acesso ao ensino superior brasileiro foram historicamente garantidas por um exame vestibular universalista que se apóia, segundo Almeida Filho, na “memorização de informações”. Isso exige um treinamento intensivo dos jovens escolares do ensino médio, e pressupõe hábitos de classe que a escola pública não oferece. Diminuir tais desigualdades significou, portanto, a coragem de elaborar políticas de acesso compensatórias. E é o que vem se fazendo nas universidades públicas brasileiras desde os anos 2002.

Mas os programas de ação afirmativa, como a reserva de vagas para negros e indígenas—seja na rede privada (PROUNI), seja na rede pública (diversos programas de cotas e bônus)—não têm o apoio unânime das elites intelectuais daquele país; parcela importante desta vem se mobilizando, através de manifestos, cartas públicas e artigos em importantes jornais diários, com vistas a impedir a continuidade dessas políticas em nome do anti-racismo. De fato, um dos argumentos mais repetidos por aqueles que se opõem às ações afirmativas no Brasil é

de que o reconhecimento, pelo Estado, de categorias classificatórias de cor equivaleria a institucionalizar raças na sociedade brasileira, fazendo das cores categorias estanques e fechadas.

Tal resistência a políticas compensatórias na educação é uma característica latino-americana e, de modo algum, restringe-se ao Brasil, como ficará claro ao se ler Patrinos, Lindo-Fuentes e Degregori. É comum às elites dirigentes da região explorar o anti-americanismo das classes médias para encobrir as discriminações e desigualdades étnico-raciais em seus países. Por isso vale a pena examinar mais de perto o que é este anti-racismo das elites latino-americanas. Tomo a recusa às cotas brasileiras como exemplo.

O argumento anti-cotas, no Brasil, apóia-se em duas premissas: (a) a negação da existência de raças humanas para a ciência e (b) a afirmação de que a cor de pele dos seres humanos é um fenômeno biológico que não guarda relação com a classificação racial. Como a política de reservas de vagas em universidades é dirigida a jovens que se auto-declaram “pretos”, “negros” ou “pardos”, subentende-se, portanto, que essas políticas ao institucionalizarem cores, institucionalizariam raças. Essa posição é chamada pelos manifestantes anti-cotas de racista, entendida como crença na existência de raças humanas. Outra consequência, evocada como lógica pelos opositores das ações afirmativas, é de que o racismo, atribuído ao Estado, é o primeiro passo para o racismo, entendido como cultivo de diferenças, tratamento desigual e promoção de ódio entre raças.

Certamente, as classificações de seres humanos em raças a partir de características fenotípicas (cor da pele, formato de nariz, textura do cabelo, espessura dos lábios, formato do rosto, etc.) não têm qualquer

realidade objetiva para a ciência genética. O que nos define biologicamente como espécie é a nossa ancestralidade comum e a mistura que sempre acompanha todas as grandes migrações humanas. Ao contrário do que afirmavam nossos primeiros cientistas, aquilo que se chamam “raças” nada mais é que produto de uma classificação social, feita a partir de preconceitos e estereótipos de natureza cultural, ainda que baseadas em aspectos de natureza e dos fenótipos humanos. A antropologia social chama tais agrupamentos de “raças sociais”.

O mesmo ocorre com a cor das pessoas. Também as ciências sociais nos ensinam que a cor das pessoas é uma construção social. Ou seja, quando recorremos a cores—branca, negra, preta, parda, amarela, etc.—para referir alguém não estamos designando apenas a cor da sua pele, de que tratam os biólogos. Essas cores são também classificações que tecem fronteiras entre grupos de pessoas, utilizando de outras características fenotípicas (cabelo, lábios, nariz, etc.) e, inclusive, características culturais. Raças e cores são status sociais, isto é, marcadores que discriminam.

O primeiro erro na argumentação dos anti-cotistas é afirmar, portanto, que cores—brancos, pretos, negros, amarelos, etc.—não guardam relação com raças sociais, sendo apenas um fato biológico. Na verdade, a cor que atribuímos a alguém, quando a classificamos como “branca” ou “negra”, não tem sentido fora de referentes raciais, ou seja, fora das construções sociais de raças (com seus preconceitos e estereótipos). Não é ser racista acreditar que, nas sociedades latino-americanas, utiliza-se cor para atribuir características raciais e racistas às pessoas.

Não é verdadeiro também o argumento de que o reconhecimento pelo Estado das mesmas categorias raciais utilizadas no dia-a-dia para discriminar negativamente

ASSOCIATE EDITOR'S REPORT continued...

equivale a institucionalizá-las e, portanto, criar uma base objetiva, por que legal, para que tal discriminação se perpetue. O raciocínio é atraente e engenhoso, mas falso. Trata-se de um argumento puramente lógico, sem substância social e empírica. Segundo ele, qualquer discriminação, positiva ou negativa, que se baseie em categorias raciais equivale a racismo e a racismo.

Ao evocar a realidade biológica das cores, os anti-cotistas abandonam as ciências sociais para se refugiar na genética, ao procurar a lógica se abrigam sob a tautologia de que discriminar é discriminar, seja positiva, seja negativamente. Ora, o que está em jogo socialmente é a contraposição da discriminação (ações afirmativas) que contrarresta desigualdades inaceitáveis (porque racistas) à discriminação que as provoca; e não o truísmo de que todo ato de discriminar é semelhante em seu aspecto formal.

Não há evidência empírica para se derivar logicamente de discriminações positivas a manutenção da desigualdade social entre grupos sociais referidos como raças ou cores. Do mesmo modo, as ações afirmativas não criam racismo, como também, por si só, não o abortam. A luta contra o racismo é mais ampla e mais demorada. Tudo o que sabemos se resume ao fato, muito importante e central, de que as políticas compensatórias são capazes de integrar e promover socialmente grande contingente de famílias que do contrário não o seriam. Que o combate às desigualdades raciais e ao racismo na educação latino-americana não se esgote com estas políticas parece óbvio.

De qualquer modo, não se sustenta o argumento de que, ao reconhecer as raças sociais e as cores sociais em suas políticas, o Estado institucionaliza e enrijece classificações raciais. Raças e cores existem há séculos e as leis não tiveram, nem terão o

dom de transformar a sociedade, mas apenas de orientá-la no sentido de maior justiça social. Se não fosse assim, as etnias teriam desaparecido das antigas repúblicas soviéticas e a república francesa não conviveria hoje com conflitos raciais e étnicos.

É de justiça que os estados nacionais busquem corrigir as desigualdades raciais e

étnicas na educação latino-americana. Não há como viver em mundo social sem empregar conceitos e categorias que são nativas a esse mundo. Aos políticos e aos juristas cabe corrigir injustiças e desigualdades raciais e sociais utilizando-se das palavras e dos conceitos que fazem sentido aos seus concidadãos. ■

**Assistant Professor Tenure Track Position in Development Studies
Simon Fraser University
School for International Studies**

Home of the influential *Human Security Report* Project, and of innovative graduate and undergraduate teaching programs, the new School for International Studies invites applications from political scientists, sociologists, anthropologists or geographers with expertise in international development, for a full time, tenure track position at the Assistant Professor level, starting in September 2009. The successful candidate will be expected to teach foundation courses in International Studies together with courses in her/his specialist field. Candidates will be expected to have expertise in regard to a region of the developing world.

Applicants should have a doctoral degree (or expect to complete in 2009), promise of excellence in research, and good teaching potential. Applications will be treated in confidence and should include a letter of application with a statement of interest and research and teaching ability, curriculum vitae, and a list of publications. Applicants should also provide the names, addresses and phone/fax/email of three referees. Applications will be reviewed beginning October 31, 2008, until the position is filled.

All materials should be sent to: Dr John Harriss, Director, School for International Studies, Simon Fraser University, 515 West Hastings Street, Vancouver, BC V6B 5K3 Canada. Email: intst@sfu.ca

All qualified candidates are encouraged to apply; however, Canadians and permanent residents will be given priority. Simon Fraser University is committed to the principle of equity in employment and offers equal employment opportunities to qualified applicants. *This position is subject to approval by the University Board of Governors and final budgetary authorization.*

Under the authority of the University Act personal information that is required by the University for academic appointment competitions will be collected. For further details see the collection notice at

http://www.sfu.ca/vpacademic/Faculty_Openings/Collection_Notice.html

The Caribbean Studies Association

by ANTON ALLAHAR | The University of Western Ontario | allahar@uwo.ca
<http://www.caribbean-studies.org/en/index.html>

The Caribbean Studies Association (CSA) is an independent, professional organization devoted to the promotion of Caribbean studies from a multidisciplinary, multicultural point of view. The CSA is the primary association for scholars and practitioners working on the Caribbean Region, which includes Central America, the Caribbean Coast of Mexico, as well as Venezuela, Colombia, Northeast Brazil, and the three Guianas. As the major organization focusing on the Caribbean, the CSA, through its conferences, provides forums and serves as a springboard for theoretical, analytical, practical, professional, and performative engagements with the region.

CSA's current president is Dr. Anton Allahar, Professor of Sociology at The University of Western Ontario, London, Ontario. CSA's membership includes, and has included, outstanding political leaders of the region as well as world-renown intellectual pioneers in the field of Caribbean Studies. Whether in public service or in academia, members of CSA have also played leading roles in the Caribbean and its expanding diaspora, most notably in a number of multilateral and bilateral regional organizations, e.g., CARICOM, ACS, and the OAS.

History and Organization

Founded in 1974 by 300 Caribbeanists, the CSA now has over 1,000 members, almost half of whom are located in the United States, almost exclusively at U.S. universities. CSA's members also live and work in the Caribbean region, Canada, South and Central America, and Europe. At our 2007 conference, held in Salvador da Bahia, Brazil, over 200 institutions from 30 countries were represented by attending delegates. The Association is potentially one of the most important vehicles for

researching, analyzing, and documenting the growing significant presence of populations of Caribbean descent in the United States, Canada, and Europe. Our annual conference (May 26-30, 2008) was just held in San Andres Isla, Colombia, and its theme reflected the lived mission of the Association, "The Caribbean: Embracing the Diasporas Within and Without."

Given the diffusion of its membership throughout many of the world's regions, the CSA is well placed to participate in the development and support of policies aimed at facilitating interchanges related to the linking of the Caribbean with its overseas populations in the United States, Canada, Europe, and other areas of the world. The Association is particularly concerned with issues of regional, national, and community development. We see the need to engage in efforts to secure the participation of the skilled and qualified (scholars, professionals, entrepreneurs) directly in activities in their home countries and to recruit persons not of Caribbean descent into these efforts.

The CSA is also actively engaged in efforts aimed at expanding its capacity to conduct and administer research that deals with critical problems facing the region. These include the HIV/AIDS pandemic, crime and drug interdiction, violence (particularly as it pertains to women and domestic violence), governance and democracy, ethnic and racial peace in culturally plural societies, environmental sustainability, reproductive health, and gender and sexuality. We have also recently signed partnership agreements with the Council of Latin American Social Sciences (CLACSO), the Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA), and the Asian Political and International Studies Association (APISA).

We are especially interested in the incorporation of young scholars and the integration of scholarship on matters related to gender equity at all levels of Caribbean societies. We see the need to support these scholars and to recruit them into playing central roles both in the region and in the Association. We plan seriously to expand our role by training future scholars and professionals working on and in the Caribbean with a particular emphasis on the training of women to acquire jobs as faculty members and administrators at the university level. That work ought to be in areas directly related to Caribbean development, work in the Caribbean, and their becoming leaders in the public, private, and nonprofit sectors.

Secretariat

The CSA Caribbean Secretariat is hosted by the Faculty of Social Sciences at the University of the West Indies (UWI), St. Augustine, Trinidad and Tobago. The UWI provides funding assistance that allows the Association to undertake its agenda. Given the distribution of our membership and the growing focus on the Caribbean diaspora, the Association is also in the process of establishing a National Secretariat in the United States and exploring possibilities for establishing a permanent North American Secretariat independent of the host institution (UWI, Trinidad).

Development of Policy Formulation, Advisory Capabilities, and Mechanisms for Practical Support

Together with its Advisory Board and the support of a Ford Foundation grant, the Executive Council of the CSA is now in the process of developing capabilities and implementing mechanisms that would allow

ON THE PROFESSION

UK Society for Latin American Studies

by PETER LAMBERT | University of Bath | mlspwl@bath.ac.uk | <http://www.slas.org.uk/>

ALLAHAR continued...

the Association to provide the region, its countries, its diasporas, and their various sectors with advice, assistance, practical support, and the ability to develop policy proposals in areas that are critical at all these levels. We are also developing capabilities for supporting and conducting research on the region and its diaspora. We intend to draw upon scholars and practitioners (both members and nonmembers of CSA) and to develop a consortium of universities with significant Caribbean Studies components (programs, departments, institutes) with these proposed interventions in mind. We are developing a Caribbean Policy Institute to undertake research and policy oriented activities.

The Caribbean Studies Newsletter

The Caribbean Studies Newsletter is the official publication of the Caribbean Studies Association. It is published twice a year and is distributed to all Association members as well as to newsletter subscribers. Members have online access to the newsletter and those without such access can request a paper copy of the newsletter to be sent by mail. ■

The UK Society for Latin American Studies (SLAS) was founded in 1964 and is one of the leading Latin American studies organizations in Europe. It aims to promote interest in Latin American Studies and to deepen knowledge and understanding of issues pertinent to the region, primarily through the promotion, discussion, and diffusion of research.

SLAS embraces multidisciplinary work, and our publications, lectures, and conferences feature work from across the social sciences and arts disciplines. This promotes the cross-fertilization of ideas, approaches, and methodologies leading to innovative and perceptive interdisciplinary research. Our members' work continues to have a significant influence, breaking new intellectual ground and earning an international reputation for Latin American studies in the UK.

SLAS also seeks to provide a community for students, academics, and others with a research interest in the area to share knowledge and practice. SLAS links all those who work on Latin America in different fields, disciplines, and universities within a very special community which is distinguished by its friendliness and support, in terms of looking past academic hierarchies to engage with the thoughts of fellow scholars, be they research students or professors. An electronic monthly newsletter disseminates up-to-date information about events and new publications to the entire membership. We currently have over five hundred members, including academics, Ph.D. students, and journalists mainly from the UK, but also Latin America, mainland Europe, and the United States. We are also closely linked to the Postgraduate Institute for Latin American Studies which runs research workshops, seminar series, and an annual conference for postgraduate students.

The central meeting place of SLAS members is its Annual Conference, which is held in different locations around the UK, and occasionally mainland Europe, attracting around 180 participants each year. In line with the Society's encouragement of interdisciplinarity, the academic panels vary widely in terms of discipline, ranging from economics to music via anthropology, politics, history, literature, geography, and film. The Conference provides an invaluable forum for the sharing of research and a platform for joint research projects and publications.

We also hold an annual lecture with the aim of reaching out beyond the academic community by promoting interest in Latin America amongst a wider public. These lectures are usually given by non-academic experts and focus on issues of current popular interest, with an emphasis on accessibility and participation.

One of the central aims of SLAS is to offer support to academics through grants and scholarships. These include support for local conferences and seminars, postgraduate travel and fieldwork grants, and visits from Latin American scholars, as well as various essay prizes. Last year SLAS awarded nearly £18,000 (\$36,000) under such practices, making a significant contribution to the research of many scholars. We look to increase the amount available in the coming years.

Key to SLAS's success has been its journal, the *Bulletin of Latin American Research*, which is published four times a year and has gained international recognition for publishing original research of current interest on Latin America and the Caribbean from all academic disciplines within the social sciences, history, and cultural studies. The *Bulletin* also publishes a substantial section of book reviews, covering

Canadian Association for Latin American and Caribbean Studies

by STUART MCCOOK | University of Guelph | sgmccook@uoguelph.ca | <http://www.can-latam.org>

publications in English, Spanish, and Portuguese. Technology has allowed a significant increase in the journal's accessibility and it is now available via nearly three thousand libraries, via which articles and whole journals may be downloaded.

In 2007, in conjunction with Blackwell Publishers, SLAS launched its Book Series Project to publish one interdisciplinary or cross-disciplinary work a year that addresses and reflects the interests of SLAS members. Whilst beginning as an annual publication, it is hoped that the series will expand to several publications per year once it is established. A copy of the book is included in the membership subscription.

Finally, SLAS contributes to wider issues in research and policy through its membership of key UK organizations such as UKCASA (UK Council of Area Studies Associations), the British Academy Panel on Latin America and the Caribbean, the Standing Conference for Centres of Latin American Studies, and the Joint Initiative for the Study of Latin America and the Caribbean. These organizations give SLAS an important voice at the national level on a wide range of issues from research funding to government policy.

During its forty year history, the Society has faced many challenges in terms of interest in Latin American studies, at academic, student, and governmental levels. However, SLAS has proven itself very resilient, not only due to the quality of its publications and the strength of Latin American studies in the UK, but also to the dedication of its members and the supportive and collegial nature of the Society. ■

In September 2007, Michaëlle Jean, Canada's Governor-General, addressed the LASA Congress in Montréal. Shifting effortlessly from English to French to Spanish to Portuguese, she recalled her youth in Haiti, her family's move to Canada, and her work across the Caribbean and the Americas as a reporter for the Canadian Broadcasting Corporation. Her personal experience embodies Canada's growing connections with Latin America and the Caribbean over the past half-century—through migrations and myriad other exchanges. Academic research in Canada also reflected these changes. In 1969 a group of scholars organized the Canadian Association for Latin American and Caribbean Studies (CALACS). As a Canadian organization, it operates in two official languages—English and French—with Spanish and Portuguese also playing important roles. The association will be celebrating its fortieth anniversary next year, and its membership has grown to some three hundred members.

The association's main activity is its conference, held every eighteen months, generally off-cycle from the LASA Congress. Many Latin Americanists attend both the CALACS and the LASA congresses, and are members of both organizations. CALACS conferences have been held across Canada, and as far afield as Guatemala. The last two conferences have been held in Western Canada, reflecting the strong and growing community of Latin Americanists in that part of the country. The 2006 conference was hosted by the University of Calgary, while the 2008 conference is being jointly hosted by two institutions in Vancouver: the University of British Columbia and Simon Fraser University. The 2008 CALACS congress also marks the first time in almost twenty years that CALACS has held its congress as part of the broader congress of the Canadian Federation of Humanities and

Social Sciences (CFHSS). The CFHSS congress is, in the words of its organizers "the largest annual academic gathering in Canada, bringing together over 8,000 delegates who represent over 75 learned societies." In the future, CALACS may hold its meetings in conjunction with the CFHSS more frequently, in order to take advantage of the critical mass of scholars and associations, and the opportunity to meet with related organizations such as the Canadian Federation of Hispanists, and the Canadian Association for the Study of International Development (CASID).

The Caribbeanist presence in CALACS has also grown considerably in the past few years. Canada is home to a vibrant community of scholars studying the former British, French, and Dutch colonies in the Caribbean. For many years, this community was underrepresented in CALACS. However, over the past two conferences, CALACS has sponsored targeted initiatives to encourage Caribbeanist participation in the congresses and the broader life of CALACS. These initiatives, led by an energetic committee of Caribbeanists, have helped expand the presence and profile of Caribbean scholars and Caribbean studies within CALACS.

In addition to the large conference, CALACS has also begun to promote smaller regional workshops—with roughly 50 participants—and other grassroots initiatives. Over the past several years, for example, CALACS has supported workshops on economic and demographic change in Latin America, hosted by the University of Guelph; a graduate student conference on Latin American and Caribbean representations of the nation at the University of British Columbia in Vancouver; and a workshop in Quebec City. In the future, as funds permit, CALACS hopes to support other similar endeavors.

McCOOK continued...

CALACS also sponsors several electronic and print publications. The CALACS website underwent a major overhaul in 2006. The association also publishes several times a year a newsletter containing news of the profession. As of September 2007, the newsletter has been published electronically and circulated to CALACS members via email. CALACS's most important publication is the *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies (CJLACS)*. Founded in 1976, *CJLACS* publishes peer-reviewed articles based on original research. Published twice yearly, the journal celebrated its thirtieth anniversary in 2006. The journal has, as its editor Victor Armony notes, a "pan-Canadian reach." *CJLACS* editorial offices are located at the Université du Québec à Montréal and production service are provided by the University of Calgary Press; *CJLACS* publishes articles in both of Canada's official languages. It is also important to note *CJLACS*'s global reach. *CJLACS* regularly publishes articles in Spanish and Portuguese, including work by scholars across the Americas and Europe, as well as from Canada. Articles published in *CJLACS* are indexed in leading electronic indexes such as the *Handbook of Latin American Studies* and the *Hispanic American Periodicals Index*, and recent issues of the journal are also available online through several commercial academic databases provided by GaleGroup and Proquest.

CALACS is, like Canada itself, a perennial work-in-progress. Compared to LASA, it is a small organization—in a very large country. Because of this, it can be a challenge for CALACS to fully represent the wide-ranging linguistic, geographical, regional, and disciplinary interests of its members. The association can only provide financial support for a small fraction of the ideas and initiatives proposed by its members. At the same time, the

association's small size can also be an advantage; for example, its conferences are comparatively intimate events. CALACS has also collaborated with other area studies organizations both in Canada and abroad. Mostly recently, CALACS organized and sponsored several events in conjunction with the LASA conference in Montréal. For such a small association, CALACS is active and vibrant; as its membership grows in the future, it will be able to do even more. ■

**Assistant Professor Tenure Track Position in Economics/Economic History
Simon Fraser University
School for International Studies**

Home of the influential *Human Security Report* Project, and of innovative graduate and undergraduate teaching programs, the new School for International Studies invites applications from economists or economic historians with expertise in international development, for a full-time, tenure track position at the Assistant Professor level, starting in September 2009. The successful candidate will be expected to teach core courses in economic development together with courses in her/his specialist field. Candidates with expertise in a region of the developing world are especially encouraged to apply.

Applicants should have a doctoral degree (or expect to complete in 2009), promise of excellence in research, and good teaching potential. Applications will be treated in confidence and should include a letter of application with a statement of interest and research and teaching ability, curriculum vitae, and a list of publications. Applicants should also provide the names, addresses and phone/fax/email of three referees. Applications will be reviewed beginning October 31, 2008, until the position is filled.

All materials should be sent to: Dr. John Harriss, Director, School for International Studies, Simon Fraser University, 515 West Hastings Street, Vancouver, BC V6B 5K3 Canada. Email: intst@sfu.ca

All qualified candidates are encouraged to apply; however, Canadians and permanent residents will be given priority. Simon Fraser University is committed to the principle of equity in employment and offers equal employment opportunities to qualified applicants. *This position is subject to approval by the University Board of Governors and final budgetary authorization.*

Under the authority of the University Act personal information that is required by the University for academic appointment competitions will be collected. For further details see the collection notice at

http://www.sfu.ca/vpacademic/Faculty_Openings/Collection_Notice.html

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

por EMIR SADER | Secretario Ejecutivo

y PABLO GENTILI | Secretario Ejecutivo Adjunto | clacso@clacso.edu.ar | www.clacso.org

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es una institución internacional, no gubernamental, con sede en Buenos Aires, que promueve la investigación y la formación académica en todos los campos de las ciencias sociales y humanas. Fundada en 1967, en la actualidad agrupa a doscientos y veintiocho centros de investigación y programas de posgrado en veinticinco países de América Latina, el Caribe, Europa y Estados Unidos. Desde su fundación se ha dirigido al desarrollo del pensamiento crítico, a elevar la capacidad de reflexión teórica sobre los procesos sociales, a mejorar la calidad del debate en la esfera pública, a promover la cooperación y la integración regional y a crear las condiciones para la adopción de políticas que garanticen la construcción de un orden social más justo y democrático.

Actualmente sus acciones se articulan en torno a múltiples iniciativas, entre las cuales cabe señalar:

Programa Grupos de Trabajo—promueve el desarrollo de estudios comparativos y debates académicos a través de treinta grupos de trabajo temáticos, integrados por investigadores/as de la región. Es el programa más antiguo del CLACSO y realiza un promedio de quince reuniones anuales, generando un gran número de publicaciones impresas y virtuales.

Programa Regional de Becas—desarrollado con el fin de promover la investigación social y en ocasiones proteger a los investigadores/as latinoamericanos y caribeños de violaciones a los derechos humanos. En la última década organizó veinticinco concursos y otorgó más de quinientos becas y premios, cuyos resultados se han publicado en decenas de libros y documentos de trabajo disponibles en la Biblioteca Virtual de CLACSO.

Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales—iniciativa que articula más de trescientos programas de posgrado en diversos campos de las ciencias sociales, ofrecidos por las instituciones afiliadas a CLACSO. La Red constituye un espacio común del conocimiento académico, en el que desarrollan acuerdos para el intercambio y la movilidad de profesores/as y alumnos/as, para la promoción de programas académicos colaborativos y el estímulo a la investigación comparativa.

Programa de Cooperación Sur-Sur—propuesta que brinda un entorno académico interregional para investigar y discutir problemáticas sociales comunes a África, América Latina y Asia. Su plan de actividades se desarrolla en cooperación con diversos organismos en dichas regiones.

Programa CLACSO-CROP de Estudios sobre Pobreza—articula una red académica internacional que trabaja sobre la problemática de la pobreza, los procesos de discriminación, la desigualdad y la injusticia social, estimulando especialmente la participación de investigadores/as y de instituciones provenientes de países de menor desarrollo relativo o con una débil institucionalización de las ciencias sociales en la región (América Central, el Caribe, Bolivia, Ecuador y Paraguay). Esta iniciativa es coordinada conjuntamente por CLACSO y el *Comparative Research Programme on Poverty* (CROP) del Consejo Internacional de Ciencias Sociales, con sede en la Universidad de Bergen, Noruega.

Observatorio Social de América Latina—coordina el seguimiento de los conflictos sociales y la coyuntura político-económica en diecinueve países latinoamericanos y caribeños, suministrando, bajo la forma de cronologías, informes periódicos, artículos y documentos, un conjunto diverso de información relativo a la evolución de la

situación económica, social y política del continente. Publica la revista OSAL, que cuenta con más de veinte números editados y la colaboración de más de trescientos investigadores/as e integrantes de organizaciones sociales.

Red Académica Electrónica (RAEC)—realiza desarrollos informáticos y brinda apoyo tecnológico a las diferentes áreas del CLACSO y sus centros miembros. Conectada a la Red Internet 2, pone al servicio de la comunidad académica latinoamericana nuevas aplicaciones y tecnologías en software libre (radio por Internet, videoconferencias, *streaming* de audio y video, administración de contenido dinámico, trabajo colaborativo en red, listas de interés y boletines electrónicos).

A futuro, CLACSO orienta sus metas y propósitos, por un lado, al impulso de una mayor comprensión crítica sobre las grandes transformaciones ocurridas en las décadas recientes; y, por otro lado, a la construcción de alternativas políticas concretas que respondan a los problemas que esos cambios han suscitado. En este sentido, sus principales desafíos se centran en la reafirmación de CLACSO en su carácter de red, la promoción de direcciones colectivas, eficientes y transparentes en todas las instancias de trabajo y actuación, los avances en los procesos de institucionalización y la diversificación de las fuentes de financiamiento. ■

ON THE PROFESSION

ANPOCS and the Social Sciences in Brazil

by RUBEN GEORGE OLIVEN | President, ANPOCS; Professor, Universidade Federal do Rio Grande do Sul | oliven@uol.com.br | <http://www.anpocs.org.br>

ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, National Association for Graduate Studies and Research in the Social Sciences) was created in 1977, during a period in which Brazilian society was engaged in the struggle for democratization, and since then it has always been involved in important national debates. Since its creation, ANPOCS has brought together the most important Brazilian centers for graduate studies and research and has become a point of reference for national and foreign social scientists.

The membership of ANPOCS is institutional. Initially established by fourteen research and graduate centers, the Association currently includes eighty-three centers, and serves as a scholarly society in which anthropologists, political scientists, and sociologists with different theoretical and political perspectives present and debate relevant Brazilian and international social and political issues. This occurs at our annual meeting and other meetings convened through our publications. The association promotes intellectual diversity in which the study of social issues is inextricably linked to scientific rigor.

ANPOCS holds an annual meeting at the end of October attended by approximately fifteen hundred social scientists from all of Brazil's regions and from abroad. The meeting features talks, round tables, work groups, issue-focused seminars, forums, courses, video screenings, and photography expositions. The selection of work groups and round tables is done by an Academic Committee that chooses the best proposals. Currently, ANPOCS has forty-one work groups:

1. The City in the Social Sciences: theory, research and context
2. The Metropolis and the Social Question
3. South America and Comparative Regionalisms
4. Environmental Conflicts, Territorialization Processes and Social Identities
5. Social Conflict, Administration of Justice and Public Security
6. Democratic Controls and Political Institutions
7. Body, Biotechnology and Subjectivity
8. Crime, Violence and Punishment
9. Brazilian Culture: way of life and lifestyles
10. Culture, Economy and Politics
11. Democracy, Political Communication and Elections
12. Current Challenges and Dimensions of Development
13. Contemporary Inequalities: Processes, Dynamics and Perceptions of Their Production and Reproduction
14. Inequalities: Recent Dimensions and Evolutions
15. Dilemmas of Peripheral Modernity
16. Children's Perspectives: Recent Research in the Social Sciences
17. Education and Society
18. Elites and Political Institutions
19. Between Borders and Disciplines: African and Caribbean Studies
20. Interethnic Strategies and Borders of Identity
21. Legislative Studies
22. Ethnography of Scientific Practice
23. Armed Forces, State and Society
24. Marxism and Social Sciences
25. International Migrations
26. New Comparative Models: Symmetrical Anthropology and Post-Social Sociology
27. Where is Contemporary Social Theory Headed?
28. Parties and Party Systems
29. Patrimonies, Museums and Social Sciences
30. Politics of Human Rights
31. Social Thought in Brazil
32. Public Policy
33. Race Relations and Affirmative Action
34. Religion and Society
35. Countryside, Territory and Environment
36. Sexuality, Body and Gender
37. Sociology and Law: Exploring the Intersections
38. Subjectivity and Emotions
39. Political Theory: Beyond Liberal Democracy?
40. Work and Unions in Contemporary Society
41. Social Transformations and Political Projects in Competition: Reflections from the Countryside

The Association has a long history of publications. There are two journals: the *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (Brazilian Review of the Social Sciences) and the *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais* (Brazilian Review of Bibliographic Information in the Social Sciences). The former has published sixty-five issues and is one of the principal social science journals in Brazil; the latter has published sixty-three issues and specializes in reports on central issues in Anthropology, Political Science, and Sociology. In addition, ANPOCS has published several books on different subjects, including the series, *O que ler nas Ciências Sociais Brasileiras* (What to Read in Brazilian Social Sciences) and the winning entries in the *Concurso Brasileiro de Obras Científicas e Teses Universitárias em Ciências Sociais* (Brazilian Competition of Monographs and University Theses in the Social Sciences).

Education and Inequalities

The journals can be accessed free of charge on ANPOCS's website. The website also provides podcasts of some of the talks presented at Association meetings as well as the recently launched *Biblioteca Virtual de Ciências Humanas* (Virtual Library of the Human Sciences), a project developed in partnership with the Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (Edelstein Center for Social Research) which provides free access to books published by Brazilian social scientists or residents in Brazil in Portuguese and other languages. The books on the site are out of print with rights returned to the authors, or where rights are still held by the publisher, they have been authorized for placement on the site.

ANPOCS is also involved in the project *Consórcio de Informações Sociais (CIS, Consortium for Social Information)* that came out of a project from the Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Democratização e Desenvolvimento da Universidade de São Paulo (NADD-USP, Center for the Support of Research on Democratization and Development) in partnership with ANPOCS. The project is being developed through an agreement between the University of São Paulo and ANPOCS with funding from the Ford Foundation and CAPES. The CIS provides access to information on various aspects of Brazilian society. Some of these data are found in the archive; the rest is available to other institutions, both Brazilian and foreign, through links.

The number of research centers and graduate programs in the Social Sciences continues to increase in Brazil. This means there is a growing number of young researchers participating in ANPOCS activities. The challenge for our association is to grow while maintaining our commitment to aligning a concern for social questions with scientific rigor. ■

O Ensino Superior Latino-Americano: Expansão e Desafios

por CARLOS BENEDITO MARTINS

Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília
carlosb@unb.br

Este ensaio possui como objetivo enfocar o processo de expansão do ensino superior latino-americano nas últimas décadas e algumas de suas conseqüências na sua configuração atual. Vários trabalhos realizados sobre a situação do ensino de terceiro grau na região apontam a existência de diferenças significativas entre os sistemas dos países que o integram. Nesse sentido, ressaltam a disparidade quanto à quantidade das instituições, à diversidade do número de alunos matriculados, ao modo diferencial da participação dos setores público e privado na oferta de ensino, à desigualdade na qualificação do corpo docente, à distribuição assimétrica dos cursos de pós-graduação etc. Tomo como pressuposto a existência não só de diferenças acadêmicas entre os sistemas de ensino superior dos países da região, mas também a ocorrência de disparidades num mesmo país, uma vez que existem no seu interior instituições de diversos tamanhos, que possuem variados perfis organizacionais e encontram-se em graus diferenciados em termos de maturidade acadêmica (Brunner 1987; Garcia 2002, 2005; Holm 2005). Faço, de forma deliberada, uma reflexão genérica posto que uma análise exaustiva das tendências do ensino superior latino-americano em sua etapa atual, dando conta das diferenças entre os países da região, pressupõe o manuseio de um vasto e detalhado conjunto de informações empíricas, o que certamente foge do propósito e dos limites desse ensaio.

De antemão, seria oportuno salientar que o ensino superior em escala internacional nas últimas décadas tem experimentado

profundas mudanças quantitativas e qualitativas, tais como a expansão das matrículas, diversificação de suas funções, diferenciação em sua estrutura organizacional, redução do financiamento estatal, uso intensivo de tecnologias de informação, internacionalização dos currículos etc. (Boaventura 1995, 2004; Stromquist 2002). Certamente, a concretização empírica dessas mudanças sofre variações tanto no interior de cada continente quanto no âmbito de cada país.

Uma das tendências do ensino superior contemporâneo, em escala internacional, é a expansão do acesso, fenômeno que se iniciou a partir da segunda metade do século XX. Um conjunto de fatores tem contribuído para esse fenômeno, tais como a valorização do conhecimento técnico e científico, pressões por direitos sociais, aspirações de mobilidade social, necessidade da aquisição de competências técnicas para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais instável e seletivo, transformações no conteúdo das profissões trazendo de volta para os bancos escolares uma população adulta e já integrada em atividades profissionais, entre outros. Inicialmente voltado basicamente para um restrito grupo dotado de capital econômico e cultural, o ensino superior, a partir de pressões sociais para sua ampliação, passou a incorporar gradativamente novos grupos sociais que até então estavam às suas margens. As matrículas nos níveis de ensino superior praticamente dobraram de tamanho no mundo: em 1975 somavam pouco mais de 40 milhões de estudantes; em 1995 superaram a cifra de 80 milhões e em 2000 ultrapassavam 100 milhões de estudantes. Em 2006, segundo dados da UNESCO, o total mundial de matrículas atingiu a cifra de 144 milhões de estudantes (Dougherty 2007; Schofer e Meyer 2005; UNESCO 2004, 2006; World Bank 2000).

MARTINS continued...

Também no continente latino-americano, o ensino superior esteve voltado fundamentalmente para a formação das elites intelectuais, políticas e econômicas, atendendo a uma pequena parcela da população geralmente dotada de elevado capital econômico e cultural. Em 1950, apenas 270 mil estudantes realizavam estudos de terceiro grau, o que correspondia 2% da população entre 18 e 24 anos. A partir dos anos 1960, tal como ocorreu em diversas partes do mundo, iniciou-se um processo de expansão de instituições e de matrículas que desde então tem se intensificado ao longo das últimas quatro décadas, de tal forma que, em 2001, atingiu-se aproximadamente 10 milhões de matrículas, ou seja, 23% dos jovens entre 18 e 24 realizavam estudos superiores. Isso representa um incremento anual de 2.3 desde 1985. Em 2006, atingiu-se um total de 16 milhões de estudantes de ensino superior na América Latina e Caribe (UNESCO:2006). Deve-se registrar também uma relativa expansão dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) na região em décadas recentes, representando atualmente 4% do total das matrículas. Apesar dos esforços que alguns países vêm empreendendo para incrementar a pós-graduação (o Brasil destaca-se nesse processo), muito ainda tem que ser realizado para se alcançar as regiões mais desenvolvidas. A OCDE, por exemplo, produz 1 doutor para 5.000 pessoas, ao passo que os países latino-americanos apresentam taxas bem menores: o Brasil produz 1 doutor para 70.000 pessoas, o Chile, 1 doutor para 140.000 pessoas e a Colômbia titula 1 doutor para 700.000 habitantes (Holm 2005; Jeppsen 2004; Lamas 2004; Martins 2002, 2003; Morlesi 2004; Obregón 2004; Romeo 2004; Sandres 2004).

Nesse processo de expansão, constata-se um elevado grau de diversidade na região em

termos de estudantes matriculados. Países como Brasil, México e Argentina lideram o número de matrículas no continente, configurando-se como mega-sistemas. (ver tabela 1). Logo em seguida, vêm os sistemas grandes, que são integrados por países como Colômbia, Peru e Venezuela. Os sistemas médios de ensino superior são constituídos por países como Bolívia, Cuba, Chile e Equador. Uma série de outros países forma um bloco de sistema pequeno em termos de matrículas, tais como Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Uruguai (García 2005; Holm 2005). Chile, Argentina e Uruguai lideram as maiores taxas percentuais de matrículas, uma vez que absorvem pouco mais de 30% de estudantes em seus respectivos países. O Brasil, que possui um dos mais extensos sistemas de ensino superior no continente, tanto em termos de instituições quanto em matrículas, incorporou em 2004 pouco mais de 10% de alunos na faixa etária entre 18 e 24 anos (Baeta Neves 2005). Apesar do expressivo crescimento que tem ocorrido no continente latino-americano, os dados indicam uma significativa desvantagem quando comparados com o desempenho dos países da OCDE e com os Estados Unidos, cuja média de matrículas no ensino superior gira em torno de 56% e 65%, respectivamente (Altbach 2001; World Bank 2002).

A expansão do ensino superior na América Latina incorporou nas últimas décadas grupos sociais menos privilegiados em termos de capital econômico e cultural. No entanto, a absorção de estudantes provenientes de famílias com menor nível de renda ocorreu de forma concomitante à manutenção do monopólio por parte de grupos sócio-econômicos que historicamente já ocupavam uma expressiva parte das matrículas. Em função dessa situação, a distribuição dos estudantes em termos de recursos financeiros de suas famílias não é

muito diferente do período anterior do processo de expansão, de tal forma que o ensino superior no continente mantém uma forte característica elitista. Nesse sentido, no Brasil, estudantes provenientes do estrato dos 20% mais ricos da população respondem por 70% das matrículas, enquanto apenas 3% dos estudantes pertencentes ao grupo dos 40% do segmento mais pobre estão presentes nesse nível de ensino (Holm 2005; Nunes e Carvalho 2003). No México, apenas 18% do grupo menos privilegiado economicamente encontra-se presente no ensino superior. As desigualdades de rendimento, entretanto, não se traduziram em diferenças significativas de gênero, sendo pequena a disparidade nas matrículas entre o sexo masculino e o feminino. Em determinados países, como Argentina, Brasil, Colômbia, El Salvador e Uruguai, as mulheres são maioria no ensino de terceiro grau (Holm 2005).

Na região, o Brasil experimentou uma evolução bastante peculiar. O ensino superior surgiu tardiamente—por volta de 1808—quando comparado a outros países do continente, que já possuíam universidades nos séculos XVI e XVII. A instituição universitária no Brasil surgiu somente na década de 1930, predominando até esse momento um modelo de ensino superior baseado em escolas isoladas, profissionalizantes e distanciadas da investigação científica institucionalizada. A reforma do ensino superior de 1968, ocorrida durante o regime militar, modernizou as universidades públicas, através da abolição das cátedras e a introdução de departamentos, da institucionalização da pesquisa, da criação da carreira universitária, do desenvolvimento de um sistema de pós-graduação (mestrado e doutorado) nas diversas áreas do conhecimento etc. Atualmente, o essencial da atividade acadêmica e da produção científica e tecnológica avançada do Brasil é

Tabela 1. Quantidade de Matriculados no Ensino Superior, 1999-2005

Mega Sistemas	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Brasil	2,456,961	2,781,328	3,125,745	3,582,105	3,994,422	4,275,027	4,572,297
México	1,837,884	1,962,763	2,047,895	2,147,075	2,236,791	2,322,781	2,384,858
Argentina	1,660,882	1,766,933	1,918,708	2,026,735	2,101,437	2,116,876	2,082,577
Sistemas Grandes							
Colômbia	877,944	934,085	977,243	989,745	986,680	1,112,574	1,223,594
Venezuela	–	668,109	–	927,835	983,217	1,049,780	–
Peru	–	–	823,995	831,345	839,584	896,501	909,315
Sistemas Médios							
Chile	450,952	452,177	–	521,609	567,114	580,815	663,694
Cuba	153,463	158,674	178,021	191,262	235,997	396,516	471,858
Bolívia	252,706	278,763	301,015	311,015	337,914	346,056	–
Sistemas Pequenos							
Paraguai	66,065	83,088	96,598	146,892	143,913	149,120	156,167
Panamá	108,764	118,502	117,864	117,601	130,026	128,558	126,242
Honduras	85,000	90,620	96,612	110,489	119,877	122,874	–
El Salvador	118,491	114,675	109,946	113,366	116,521	120,264	122,431
Uruguai	91,275	97,641	96,857	98,520	101,298	103,431	120,684
Costa Rica	58,761	61,654	79,182	77,283	79,499	108,765	110,717
Nicarágua	–	–	96,479	100,363	103,577	–	–

Fonte: Unesco (2008)

realizado no interior de universidades públicas, tanto federais quanto estaduais, e de algumas instituições confessionais. Embora as matrículas nas universidades públicas tenham aumentado nas últimas quatro décadas, esse crescimento não significou sua massificação. A expansão do sistema foi realizada em larga medida pela criação de novas instituições leigas de acentuado perfil empresarial. Nessa dinâmica, criou-se, grosso modo, uma divisão de trabalho no interior do ensino superior brasileiro. As posições mais elevadas na hierarquia acadêmica têm sido ocupadas por universidades públicas e algumas confessionais que integraram atividades de ensino à pesquisa, oferecem uma carreira acadêmica que permite à maioria de seus docentes trabalharem em regime de dedicação exclusiva e, são bem avaliadas pelos órgãos governamentais com relação aos seus cursos de graduação e de pós-graduação. As novas instituições privadas, de modo destacado as faculdades isoladas, não possuem corpo docente em dedicação exclusiva—a maioria trabalha em regime hora-aula—e estão mais voltadas para cursos de formação profissional. Uma

parte expressiva das novas instituições privadas que se tornaram universidades ainda não estruturaram a carreira acadêmica em seu interior, bem como não conseguiram institucionalizar adequadamente a pesquisa. Em função da hierarquia de prestígio acadêmico que passou a existir no interior do ensino superior brasileiro, expresso através das avaliações oficiais, os títulos outorgados por determinadas instituições públicas e algumas universidades privadas passaram a ter um maior valor simbólico do que os diplomas provenientes das novas instituições privadas. (Balan 2007; Balbachevsky 2005).

A expansão do ensino superior na América Latina, em termos gerais, não foi o resultado de uma política planejada pelos órgãos governamentais, mas derivou de uma constelação de fatores socioeconômicos, entre os quais se destaca a forte demanda de diversos grupos sociais. O desafio representado pela expansão das matrículas tem sido enfrentado através de diferentes posturas. Alguns países priorizaram a expansão do sistema público existente, tal como tem ocorrido na Argentina, México,

Uruguai e Venezuela. Outros, como Brasil, Chile e Colômbia têm mantido o ensino superior público num patamar restrito, o que permitiu o crescimento da participação de instituições privadas, que têm absorvido uma parcela expressiva da demanda (Levy 1986, 1997).

Tomado em seu conjunto, cabe registrar que a expansão do ensino superior no continente latino-americano gerou dois processos intimamente relacionados: um significativo aumento das instituições privadas e a diversificação da organização institucional do sistema. Uma das características marcantes do ensino superior na região repousa na forte presença dos estabelecimentos privados (ver quadro 1). Em determinados países, o processo de privatização do ensino superior corresponde temporalmente à ampliação de matrículas e em larga medida, a criação de inúmeras novas instituições impulsionou o processo de expansão. Até a primeira metade do século XX, as instituições públicas predominavam na região. A partir dos anos 1960, ocorreu uma inversão, quando se acelerou o processo de crescimento do ensino privado. Originalmente, este era dominado por ordens religiosas, com predominância das instituições católicas. Os novos estabelecimentos que foram criados a partir da década de 1960, de certa forma, representam uma ruptura com essa tradição, na medida em que a maioria dessas instituições são laicas, têm acentuado *ethos* empresarial e estão voltadas, em larga medida, para a obtenção de lucros. (Altbach 2005; Trindade 2002).

Vários países da região, como uma forma de contenção de gastos estatais, desregulamentaram o funcionamento do ensino superior, ao tempo que incentivaram, por meio de várias medidas fiscais, o investimento privado. Deve-se assinalar que as agendas formuladas por organismos

MARTINS continued...

internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, recomendando a retração de gastos governamentais com o ensino superior e o incremento de investimentos na educação básica, foram adotadas em vários países, o que incentivou ainda mais a expansão das instituições privadas (Boron 2006; Torres e Rhoads 2006). Em determinados países, como Brasil e Chile, tal expansão ocorreu durante os governos militares, continuando, todavia, nos governos civis que se seguiram à redemocratização. Deve-se registrar, contudo que, no contexto brasileiro, o atual governo se vem retomando o investimento público e criando novas instituições de educação superior (MEC 2007). Mas o fato é que, com exceção de Cuba, as instituições privadas, confessionais e laicas são encontradas em quase todos os países do continente e em vários deles, como Brasil, Colômbia e Chile, respondem pelo maior número de instituições e de matrículas.

Acompanhando a tendência internacional, a expansão do ensino superior na América Latina gerou também uma variedade de

formatos organizacionais, proliferando instituições não universitárias, tais como faculdades isoladas de perfil profissionalizante, estabelecimentos que oferecem cursos de formação técnica, e centros de ensino de curta duração (Duderstadt 2000; Gardner 1999). No ano de 2000, havia mais de 3.000 instituições não universitárias na região, das quais 60% eram privadas. Uma proporção elevada de estudantes encontram-se matriculados nessas instituições, de tal forma que ela absorve 28% do total das matrículas do ensino superior na Venezuela, 30% no Chile e 32% no Brasil. Esse processo de diversificação tende a gerar uma hierarquia social e acadêmica na qual as classes mais ricas em capital econômico e cultural monopolizam tanto as carreiras de maior prestígio quanto as instituições mais reputadas em seus países. (World Bank 2002a, 2002b).

Tem-se que reconhecer que o processo de diversificação do ensino superior passou a responder mais satisfatoriamente às diferentes aspirações sociais, acadêmicas e profissionais dos jovens, aumentando sensivelmente o leque de escolhas dos cursos

oferecidos. Mas não se pode deixar de assinalar que muitas dessas instituições não possuem qualidade acadêmica, nem se preocupam com a relevância social da formação que oferecem aos seus estudantes. Que estratégias podem ser adotadas para garantir a melhoria desses estabelecimentos? Não se trata de uma questão de fácil equacionamento, uma vez que a diversificação institucional gerou fragmentação, segmentação e dispersão do sistema, o que cria dificuldades para a definição de políticas públicas (Brunner 2002a).

Os países latino-americanos introduziram, a partir dos anos 1990, uma série de mudanças nos sistemas de avaliação, nos marcos legais para reconhecimento de instituições e no modelo de financiamento do ensino superior. Algumas dessas medidas já tinham sido levadas a efeito nos países europeus nos anos 1980. As reformas no continente latino-americano foram realizadas, no entanto com velocidade e procedimentos diferentes. Em alguns países a reforma da legislação sobre ensino superior foi o ponto de partida para mudanças mais gerais, como no Chile (Ley Orgánica Constitucional de la Educación, de 1990), Colômbia (Ley 30 Fundamentos de la Educación Superior, de 1992) e Argentina (Ley de Educación Superior n° 24.521, de 1995). Outros países, como o México, realizaram importantes reformas sem modificar a regulamentação educacional; já no Brasil, a nova lei que passou a orientar o ensino superior (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996) surgiu depois de alguns anos de reformas institucionais (García 2002, 2005).

Enfim, o ensino superior latino-americano, nas últimas quatro décadas, expandiu significativamente suas matrículas e diversificou seu formato institucional. Mas, há algo mais importante que gostaria de

Quadro 1. Crescimento do Ensino Superior Privado na América Latina, 1985-2002

Porcentagem do Total de Matriculados

Ano	75%-40%	40%-30%	30%-20%	20%-10	Menos de 10%
1985	Brasil Colômbia Rep. Dom.	Chile El Salvador Peru	Argentina Guatemala Paraguai	Costa Rica Equador Honduras México Nicarágua Venezuela	Bolívia Panamá Uruguai Cuba
2002	Brasil Colômbia Chile Rep. Dom. El Salvador Nicarágua Paraguai Peru Venezuela		Costa Rica Equador Argentina Guatemala México	Honduras	Bolívia Panamá Uruguai Cuba

Fonte: World Bank (2004)

salientar, para concluir. Muitas de suas instituições cumpriram um relevante papel social através da produção de novos conhecimentos, da formação de quadros de pesquisadores, docentes e profissionais. Além disso, várias instituições têm servido como *locus* de discussão dos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da região, bem como têm desempenhado uma função estratégica no fortalecimento de valores democráticos e de integração social. As macro-transformações econômicas, sociais e culturais que estão ocorrendo em nível planetário, tais como o processo de globalização, a formação de blocos econômicos e as constantes mudanças de exigências de qualificação profissional, pressionam o ensino superior na região a aprofundar as transformações que ocorreram nas últimas décadas. Na fase atual, os sistemas nacionais de ensino superior têm o desafio de incrementar a equidade de acesso às suas instituições. Embora tenha ocorrido um significativo processo de expansão, o ensino superior ainda encontra-se longe de um patamar de democratização alcançado por países da OCDE. Torna-se necessário a elaboração de políticas públicas capazes de promover o ingresso de estudantes que possuem condições sócio-econômicas desfavoráveis e também incluir grupos étnicos que tradicionalmente tem permanecido à sua margem. Ao mesmo tempo, deve aprofundar esforços para alcançar níveis mais elevados de excelência acadêmica, qualificar a educação básica e secundária, manter uma maior interação acadêmico-científica entre os países da região e com os centros de ensino e pesquisa mais avançados mundialmente, bem como procurar estabelecer uma interação mais dinâmica com os problemas socioeconômicos da região.

Bibliografia

Altbach, Philip

2001 *In Defense of American Higher Education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

2005 *Private Higher Education: A Global Revolution*. Albany, NY: University at Albany Press.

Baeta Neves, Clarissa el col

2005 "Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade; novos desafios para a política educacional." *Sociologias* 17.

Balan, Jorge

2007 "Graduate Education in Latin America: The Coming Age." *International Higher Education* 50.

Balbachevsky, Elisabeth

2005 "Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro." *Sociologias* 17.

Boron, Atilio

2006 "Reforming the Reforms: Transformation and Crisis in Latin American and Caribbean Universities." In *The University, State and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*, edited by Carlos A. Torres and Robert Rhoads. Stanford, CA: Stanford University Press.

Brunner, J. Joaquín

1987 *Universidad y Sociedad en América Latina*. Azcapotzalco, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.

Dougherty, Kevin

2007 "Mass Higher Education: What Is Its Impetus? What Is Its Impact?" *Teachers College* 99.

Duderstadt, James

2000 *A University for the 21st Millennium*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

García, Carmen

2005 *Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas, Venezuela: Centro de Estudios del Desarrollo.

2002 "Educación superior en América Latina: Una perspectiva comparada de la década de los noventa." In *Os Desafios da Educação na América Latina*, edited by Helgio Trindad e Jean-Michel Blanquer. Petrópolis: Editora Vozes.

Gardner, David

1999 "Meeting the Challenges of the New Millennium: the University's Role." In *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, edited by Luc Weber e Werner Hirsch. Phoenix, Arizona: The American Council on Education, Oryx Press.

Holm, Lauritz e col

2005 "Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America." In *Higher Education in Latin America*. Washington, D.C.: The International Dimension, World Bank.

Jeppesen, Cynthia e col

2004 *Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Posgrados en Argentina*. Caracas, Venezuela: Iesalc-Unesco.

Lamas, Julio Castro

2004 *Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Posgrado en Cuba*. Caracas, Venezuela: Iesalc-Unesco.

Levy, Daniel

1986 *Higher Education and State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

MARTINS continued...

- 1999 "Latin America and the Change in the Change." In *Transforming Higher Education: Views from Leaders Around the World*. Phoenix, AZ: American Council on Education, Oryx Press.

Ministério da Educação

- 2007 *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília, Brasil.

Martins, Carlos Benedito

- 2002 "A Capes e a Formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação." In *Capes 50 anos*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- 2003 "A Pós-Graduação no Contexto do Ensino Superior Brasileiro." In *Universidade em Questão*, edited by Lauro Morhy. Brasília, Brasil: Editora da Universidade de Brasília.

Morlesi, Victor

- 2004 *La Educación de Posgrado en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Iesalc-Unesco.

Nunes, Edson e Marcia Carvalho

- 2003 "Universidade Brasileira: Acesso, exclusão social e perspectiva dos egressos." In *Universidade em Questão*, edited by Lauro Morhy. Brasília, Brasil: Editora da Universidade de Brasília.

Obregón, Eduardo

- 2004 *Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Posgrado em Chile*. Caracas, Venezuela: Iesalc-Unesco.

Romeo, Jose Raymundo e col

- 2004 *Estudos de Pós-Graduação no Brasil*. Caracas, Venezuela: Iesalc-Unesco.

Sandres, Fernando e col

- 2004 *Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Posgrado em Latino América y Caribe*. Caracas, Venezuela: Iesalc-Unesco.

Santos, Boaventura

- 1995 *Pela mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- 2004 *A Universidade no Século XXI*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Schofer, Evan e John Maeyer

- 2005 "The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century." *American Journal of Sociology* 70.

Stromquist, Nelly

- 2002 *Education in a Globalized World*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Torres, Carlos A. e Robert Rhoads

- 2006 "Introduction." In *Globalization and Higher Education in the Americas*, edited by Carlos A. Torres e Robert Rhoads. Stanford, CA: Stanford University Press.

Trindade, Hégio

- 2002 "O Ensino Superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo." In *Os Desafios da Educação na América Latina*, edited by Hégio Trindade e Jean-Michel Blanquer. Petrópolis: Editora Vozes.

UNESCO

- 2004 Online Database. Montréal, Canada. Institute for Statistics Online Publication, www.uis.unesco.org.
- 2006 Online Database. Montréal, Canada. Institute for Statistics Online Publication, www.uis.unesco.org.

World Bank

- 2000 *The Task Force on Higher Education Society: Perfil and Promise*. Washington, D.C.
- 2002 *World Development Indicators*. Washington, D.C. ■

EDUCATION AND INEQUALITIES
continued...

Educational Access and Inequality: Data on Indigenous Peoples in Mexico

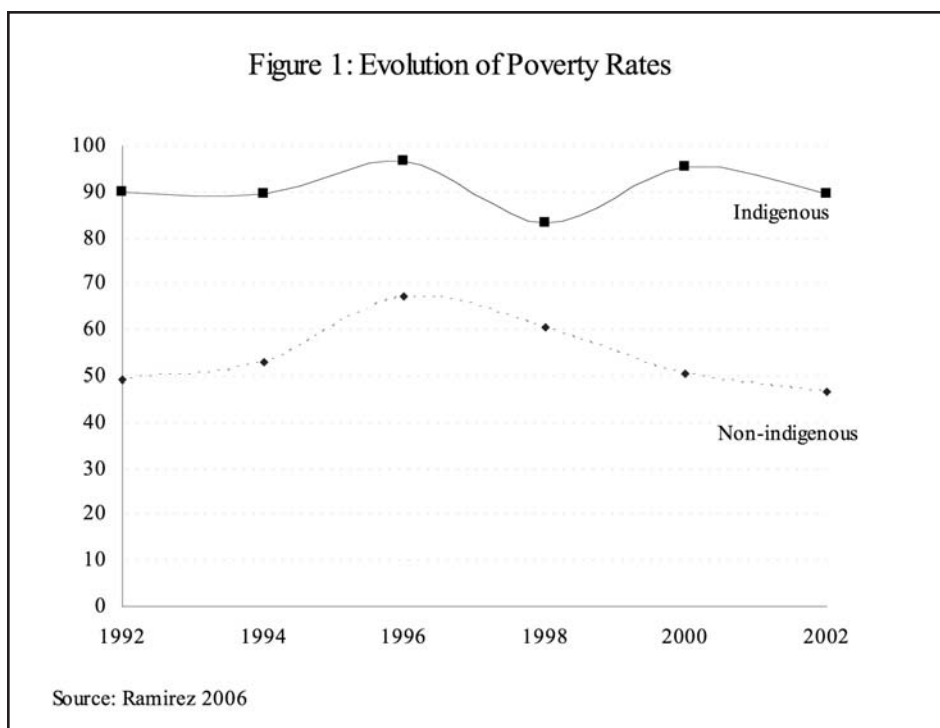
by HARRY ANTHONY PATRINOS*
World Bank
hpatrinos@worldbank.org

* The views expressed here are those of the author and should not be attributed to the World Bank Group. Comments and suggestions of Felipe Barrera, Vicente Garcia, Eric Herschberg, Stefan Metzger, George Psacharopoulos and Eduardo Rodriguez, are greatly appreciated. All errors are my own.

About 11 percent of Mexico's population is indigenous. The indigenous peoples of Mexico are on average younger than other Mexicans, are more likely to live in rural areas, and are among the poorest of the poor in the country (Ramirez 2006). Over time, evidence on the evolution of poverty in Mexico shows considerable declines overall; for the vast majority of the indigenous population, however, there has been little change in their poverty status. Indigenous peoples remain as poor today as they were in the early 1990s (Figure 1).

The stagnating poverty rate and gap between indigenous and non-indigenous peoples has remained despite significant progress in other areas. For example, while there still is a gap, differences in years of schooling attained between indigenous and non-indigenous people have been narrowing over time and will soon reach parity. Yet the increased schooling of indigenous peoples has not translated into less poverty, as many would have hoped and expected, given the strong links between investment in schooling, subsequent productivity, and income changes.

This brings us to the question of why there has been so little progress. Consider that in 1989 indigenous people in the labor market earned 36 percent of the average earnings of a non-indigenous worker (Panagides 1994).



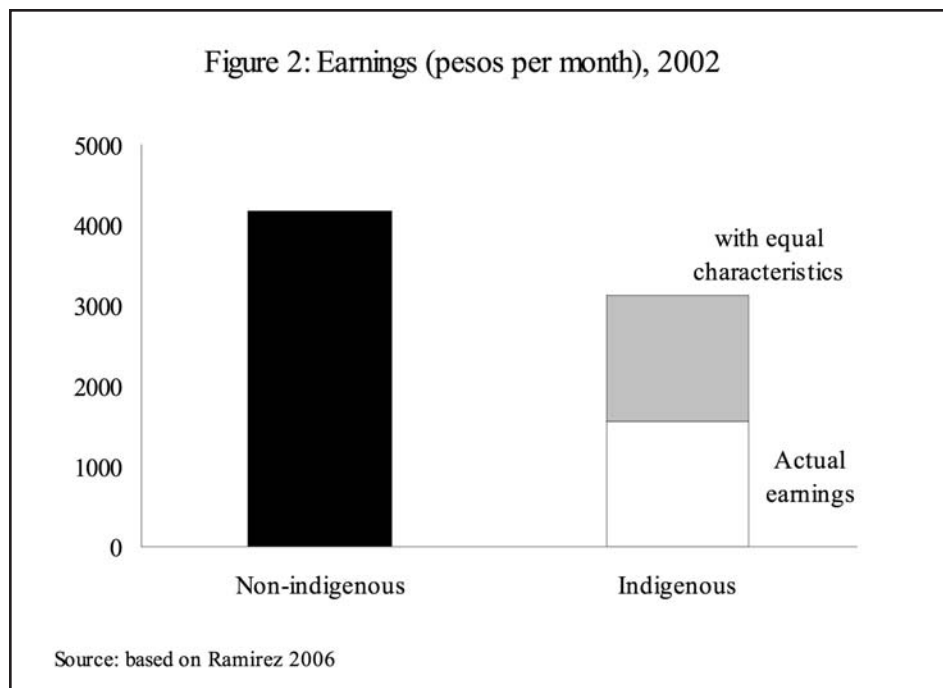
However, indigenous workers with secondary schooling could narrow that gap and earn 57 percent of the average non-indigenous wage. By 2002, overall earnings of course increased, but indigenous people on average earn only 26 percent of the average non-indigenous wage (Ramirez 2006). These low returns to schooling for indigenous peoples go a long way towards explaining the lack of progress in reducing income gaps. Thus, while schooling levels, measured in terms of years of schooling attained, increased, poverty did not change, at least not very much, for indigenous peoples. In 1992, 70 percent of indigenous people were characterized as extremely poor; this ratio dropped by 2002, but only to 68.5 percent (Ramirez 2006). At the same time, extreme poverty rates for non-indigenous peoples declined from 19 to 15 percent.

However, why are the returns to schooling lower for indigenous peoples? Is it due to discrimination? Certainly, economists have identified evidence. In Mexico, there is evidence of discrimination against indigenous peoples (see, for example, SEDESOL 2005). Econometric analyses have been used to disentangle the effect of productive characteristics vis-à-vis other unexplained factors to get a sense of the level of discrimination. In other words, how much of the gap in earnings between indigenous and non-indigenous workers would disappear if indigenous peoples had the same observable characteristics (that is, education, experience, employment, place of residence, and so on) as non-indigenous peoples? Results show that equalizing characteristics between indigenous and non-indigenous peoples would reduce the earnings gap by 60 percent (Ramirez 2006).

This is a large amount. While 40 percent would remain, much of that gap may be due to factors beyond the control of policy makers, such as tastes, preferences, and tradition (Figure 2). Of course, even the 60 percent may not be amenable to policy change. After all, if equalizing characteristics require moving indigenous peoples from their place of residence to other areas, this is simply not feasible or desired. Fortunately, the detailed decomposition analysis that gives us the estimate of the earnings gap also shows that much of the difference between indigenous and non-indigenous peoples is due to two factors: education and non-agricultural work. That is, if indigenous peoples had increased schooling and worked more in non-agricultural jobs, then much of the earnings gap between them and the non-indigenous population would disappear—or at least a large portion of the 60 percent of the differential would disappear. Of course, acquiring more non-agricultural jobs is easier said than done. Nevertheless, increasing schooling is certainly possible, and higher levels of schooling and skills are associated with obtaining non-agricultural jobs. Nevertheless, even if characteristics were equal and there was no labor market discrimination, there might still not be equity in terms of outcomes. This is because there are other factors, often unobservable to researchers, such as stigma, preferences, and tastes.

The econometric analysis shows that there are bright spots. Nevertheless, I would argue that simply increasing the level of education of indigenous peoples, that is their years of schooling attained, other things being equal, would not do very much to reduce the earnings gap. This is because so far we have been talking about education quantity; that is, years or levels of schooling attained. We have not yet discussed education quality; that is, what people know

PATRINOS continued...



and can do. Recent research has shown that worldwide, what is driving the increased earnings associated with schooling (the returns to schooling) is what people know (Hanushek and Woessmann 2007). That is, peoples' skills—their ability to read, do math, science, problem-solving skills—are what drives earnings. Therefore, an effort to increase schooling levels more generally—that is raise indigenous peoples' human capital—would require increasing indigenous peoples' skills through schooling. An indicator of increased human capital might be increased test scores for indigenous students.

This is the challenge. In 1998, indigenous grade two students scored 0.4 standard deviations lower than non-indigenous children in rural schools in reading tests. They score 0.6 standard deviations lower than the national average. However, there has been progress. Mexico has been able to

improve learning outcomes. By 2002, grade two reading scores of indigenous students were only 0.2 standard deviations lower than the rural average and 0.3 standard deviations lower than the national average. Less progress, however, has occurred at the grade six levels. In 1998, indigenous students scored 0.4 standard deviations lower than the rural school average and 0.5 standard deviations lower than the national average in reading. By 2002, there was no difference vis-à-vis rural schools, but the gap actually increased to 0.7 standard deviations relative to the national average. By point of reference, 0.2 standard deviations, or one-fifth of a standard deviation, are roughly equivalent to one year of schooling. Therefore, 0.4 standard deviations could be equivalent to two years of schooling.

Indigenous people have less schooling and receive lower wages for each year of schooling than non-indigenous people. On

average, the annual private rate of return to an additional year of schooling is 9 percent for indigenous peoples (Ramirez 2006). It is 11 percent for the non-indigenous. To what extent is the lower rate of return due to quality differences? Indigenous peoples' schooling is of lower quality. Therefore, improving the quality would improve the return to schooling. Therefore, all else being equal, higher returns would increase earnings and lower poverty in the medium term.

The question is how to improve schooling to make it more productive for indigenous peoples. One solution, and a necessary condition, is to improve access. That is, make sure that all indigenous boys and girls enroll in primary school, complete and continue on to lower secondary. Efforts to make this happen are ongoing and largely successful. Compensatory education programs have gone a long way towards improving access, along with federal and state initiatives. So, too have conditional cash transfer programs, which provide money directly to poor families via a social contract with the beneficiaries—for example, sending children to school regularly or bringing them to health centers. For extremely poor families, cash provides emergency assistance, while the conditionalities promote longer-term investments in human capital. Rigorous and extensive impact evaluations of Mexico's conditional cash transfer program, *Oportunidades* (formerly *Progresas*), have shown that it improves health, increases preventative health and nutrition monitoring, decreases the probability of stunting, increases school enrollment rates, increases school continuation rates, slows the growth of poverty, decreases income inequality, decreases child labor rates, and increases the consumption of more nutritious foods (Behrman, Sengupta, and Todd 2005; Gertler 2004; Schultz 2004; Skoufias, Davis,

and de la Vega 2001). In addition, it increased primary school attendance by 2.2 percent—from an already high enrollment rate of 92 percent—and secondary school attendance by 8.4 percent from a base of 65 percent. Based on this success, the program was expanded to cover urban areas in 2001. *Oportunidades* is credited with decreasing poverty and improving health and educational attainment in regions in which it has been deployed. As of 2006, around one-quarter of Mexico's population participates in *Oportunidades*. It has become a model for programs instituted in Brazil, Honduras, Jamaica, Chile, Malawi, Nicaragua, and Zambia, as well as a pilot program in New York City.

In addition, there is evidence that the program has reduced the education gap between indigenous and non-indigenous children and the likelihood that an indigenous child will work. Using panel

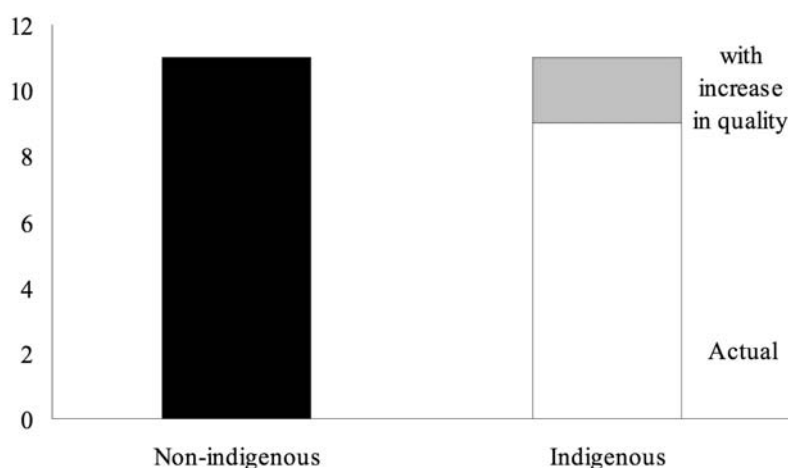
data from 1997 to 2000, Bando, Lopez Calva, and Patrinos (2006) investigated the impact of *Oportunidades* on child labor and school attendance, particularly the specific impact on indigenous households. They found that in 1997, prior to the program's implementation, indigenous children had a lower probability of attending school and a higher probability of working. By 2000, the probability that indigenous children receiving *Oportunidades* benefits worked fell by 24 percent for children aged 8 to 17 and by 60 percent for children aged 8 to 11. In addition, attainment among monolingual indigenous children increased more than that for bilingual and Spanish-speaking children, especially for children aged 13 to 16 (almost 1.5 years more schooling compared with 0.5 more years of schooling).

Improving access is not enough if the quality of that schooling is not sufficient. More efforts, therefore, have to go into improving

learning outcomes for indigenous students. Indigenous peoples require better schools. Indigenous children are currently mostly in rural public schools (indigenous schools) at the primary level, and at the lower secondary level mostly in rural telesecundarias. Despite recent progress of rural indigenous schools, these two types of primary and lower secondary education have produced the lowest results in Mexico (INEE 2005; Vidal and Diaz 2004). Compensatory programs that give indigenous students a chance to perform and stay in school are needed. In addition, increasing parental participation and voice is important. SEP supports disadvantaged rural and indigenous schools through their compensatory program. The program helps equalize resources and brings rural schools up to a minimum standard. They also help retain students longer. At least one component of the compensatory program also improves learning outcomes: the AGE (*Apoyo a la Gestión Escolar*). The AGE is a parental participation program—a version of school-based management—that has been shown to improve test scores over time (Gertler, Patrinos, and Rubio-Codina 2006; Lopez-Calva and Espinosa 2006).

This will help, but not enough. Given where indigenous schools are on the range of scores, their disadvantage requires more action. What policies can be applied? Better teachers? It is a fact that indigenous children do not have access to the teachers they need. Typically, teachers in indigenous schools are young, male, and inexperienced—all negatively correlated with achievement—and they typically do not speak the appropriate indigenous language (Hernandez and Layton 2006; Hernandez-Zavala, Patrinos, Sakellariou and Shapiro 2006). Moreover, bilingual education programs are rarely implemented fully (Yonker and Schmelkes 2005). In fact, improving the quality of teachers would improve learning outcomes,

Figure 3: Rate of Return to Schooling (%), 2002



Source: based on Ramirez 2006

PATRINOS continued...

and lead to an increase of the returns by 9 percent, almost equalizing rates of return between indigenous and non-indigenous workers (Garcia, Knaul and Patrinos 2005). Finding appropriate policies to improve teacher quality have proven elusive, in Mexico, and abroad.

Improving schooling inputs may be promising. Simulations have shown that returns to schooling would be higher if the student-teacher ratio was lower. However, a decrease in the pupil/teacher ratio from 32 to 27, for example, is associated with only a 0.09 percentage point increase in the rate of return to education (Garcia, Knaul, and Patrinos 2005).

However, if test scores of indigenous students improved, say by 1 point, then returns to schooling would increase by 0.04 percentage points. A small amount, but since test scores in Mexico are measured on a range of 500 points, with a standard deviation of 100 points, then this means that a single standard deviation increase in test scores—equivalent to about four years of schooling—would increase the returns to schooling by four full percentage points. More realistically, then a ten point test score increase would increase the returns to schooling by 0.4 percentage points, a twenty point increase would increase returns by 0.8 percentage points, and a half standard deviation increase would increase returns by 2 percentage points—and thus equalize returns (Figure 3).

Research has not been able to show what improves learning outcomes in indigenous schools. Most of the gap is due to family and student characteristics. However, preliminary findings show that those educated in states with higher quality schools experience higher returns to schooling (Garcia, Knaul, and Patrinos 2005). *Oportunidades* helps keep children,

especially indigenous children, in school. Empowering parents is cost-effective, but needs to be accomplished in the context of increased accountability, especially at the state level. Thus states that combine school autonomy, through such programs as AGE, with accountability, especially via fully disseminated and utilized state tests, and compensate for disadvantage through targeted programs such as *Oportunidades*, will be able to improve learning outcomes for the most disadvantaged students, including indigenous students. More efforts need to go into discovering what helps improve learning outcomes for indigenous children. Failure to do so will lead to greater inequality and poverty. On the other hand, a more equitable outcome would benefit all Mexicans in the end.

References

- Bando, R., L.F. Lopez Calva, and H.A. Patrinos
2006 "Child Labor, School Attendance, and Indigenous Households: Evidence from Mexico." World Bank Policy Research Working Paper No. 3487.
- Behrman, J.R., P. Sengupta, and P. Todd
2005 "Progressing through Progresa: An Impact Assessment of a School Subsidy Experiment in Rural Mexico." *Economic Development and Cultural Change* 54 (1): 237-276.
- Garcia, V., F. Knaul, and H.A. Patrinos
2005 "Returns to Education and Quality of Education in Mexico." (mimeo) World Bank, Human Development Department.
- Gertler, P.
2004 "Do Conditional Cash Transfers Improve Child Health? Evidence from PROGRESA's Control Randomized Experiment." *American Economic Review* 94 (2): 336-341.
- Gertler, P., H.A. Patrinos, and M. Rubio-Codina
2006 "Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico." World Bank Policy Research Working Paper 3935.
- Hanushek, E.A., and L. Woessmann
2007 "The Role of Education Quality for Economic Growth." World Bank Policy Research Working Paper Series 4122.
- Hernandez, M.B., and H.M. Layton
2006 "Determinants of Indigenous Schooling Achievement." (mimeo) World Bank, Human Development Department.
- Hernandez-Zavala, M., H.A. Patrinos, C. Sakellariou, and J. Shapiro
2006 "Quality of Schooling and Quality of Schools for Indigenous Students in Guatemala, Mexico, and Peru." World Bank Policy Research Working Paper Series 3982.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de Educación)
2005 *La Calidad de la Educación Básica en México: Informe Anual*. Mexico City, México: INEE.
- Lopez-Calva, L. F., and L. D. Espinosa
2006 "Efectos diferenciales de los programas compensatorios del CONAFE en el aprovechamiento escolar." In *Efectos del Impulso a la Participación de los Padres de Familia en la Escuela*. Mexico City: Consejo Nacional para el Fomento Educativo.
- Panagides, A.
1994 "Mexico." In *Indigenous People and Poverty in Latin America: An Empirical Analysis*, edited by G. Psacharopoulos and H.A. Patrinos, 127-164. Washington, D.C.: World Bank.
- Ramirez, A.
2006 "Mexico." In *Indigenous People, Poverty and Human Development in Latin America*, edited by G. Hall and H.A. Patrinos, 150-198. London: Palgrave MacMillan.

EDUCATION AND INEQUALITIES
continued...

Schultz, P.T.

- 2004 "School Subsidies for the Poor: Evaluating the Mexican Progresa Poverty Program." *Journal of Development Economics* 74 (1): 199-250.

Skoufias, E., B. Davis, and S. de la Vega

- 2001 "Targeting the Poor in Mexico: An Evaluation of the Selection of Households into Progresa." *World Development* 29 (10): 1769-1784.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

- 2005 *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Mexico: SEDESOL.

Vidal, R., and M.A. Diaz

- 2004 *Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. Mexico City: Instituto Nacional para la Evaluación de Educación.

Yonker, M., and S. Schmelkes

- 2005 "Análisis de la implementación de las políticas interculturales bilingües en México." Informe presentado al Banco Mundial y a la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (Secretaría de Educación Pública), México. ■

Educación y desigualdad en Centroamérica

por HÉCTOR LINDO-FUENTES

Fordham University
lindo@fordham.edu

Para aproximarse a la relación entre la desigualdad y el acceso a la educación dentro de cada país de Centroamérica resulta útil estudiar la desigualdad entre los países de la región. El Cuadro 1 muestra que en 2005 Costa Rica aventajaba a sus vecinos en las principales estadísticas educativas, medidas de bienestar y desempeño económico, incluyendo distribución del ingreso y PNB por persona (éste último casi el doble de su seguidor más cercano).

¿A qué se deben las diferencias tan marcadas en las estadísticas de educación? Basta con observar un par de cifras para concluir que al menos parte de la respuesta se encuentra en el período de organización de los sistemas educativos. Usando información de censos de 1950, Iván Molina y Steven Palmer (2004, 204) muestran que para personas nacidas antes de 1885 la tasa de alfabetización de Costa Rica era un tercio mayor que la de Nicaragua y prácticamente el doble que la de El Salvador. En 1892 la

tasa de alfabetización de Costa Rica era 31.42 por ciento y estaba creciendo de manera sostenida, mientras que en Guatemala era 11.37 por ciento y se mantenía limitada a la población ladina urbana (Fumero 2002). La temprana ventaja de Costa Rica fue duradera; en 1950 el porcentaje de alfabetos adultos era 80.1 por ciento. Al final del siglo veinte ninguno de los otros países había llegado a ese porcentaje. Costa Rica terminó el siglo con 94.9 por ciento de adultos alfabetos. Los éxitos del sistema educativo costarricense a finales del siglo diecinueve incluían además mayor atención a la población femenina y avances en las zonas rurales. El origen del sistema educativo en Costa Rica es parte integral de la "excepcionalidad costarricense" que discuten los centroamericanistas. El modelo desarrollado por Elisa Mariscal y Kenneth Sokoloff (2000) para explicar el retraso de las instituciones educativas de América Latina con respecto a los Estados Unidos y Canadá resulta útil para explicar esta excepcionalidad. Ellos extienden a las instituciones educativas el conocido argumento de Engerman y Sokoloff (1997) sobre la incidencia de la desigualdad inicial en la formación y persistencia de las

Cuadro 1
Estadísticas Económicas y de Bienestar, 2005

	Posición en el Índice de Desarrollo Humano 2005*	Esperanza de Vida al Nacer*	PNB por Habitante (ppp 2005) *	Tasa de Alfabetización de Adultos 1995-2005*	% de Población de Edad Escolar que Terminó Primaria**	Coficiente de Gini*
Costa Rica	48	78.5	10,180	94.9	92.0	49.8 (2003)
El Salvador	103	71.3	5,255	80.6	88.7	52.4 (2002)
Guatemala	118	69.7	4,658	69.1	73.7	55.1 (2002)
Honduras	115	69.4	3,430	80.0	81.8	53.8 (2003)
Nicaragua	110	71.9	3,674	76.7	73.7	43.1 (2001)

Fuentes:

* UNDP, *Human Development Report 2007-2008* (New York, UNDP, 2007), Tables 1, 15.

** The World Bank. *World Development Indicators 2007* (Washington, DC: The World Bank, 2007).

LINDO-FUENTES continued...

instituciones económicas de las colonias españolas en América. Mariscal y Sokoloff (2000) plantean el asunto como un problema de acción colectiva y participación política; la desigualdad y la heterogeneidad étnica dificultaron la formación de coaliciones efectivas para demandar educación. A esta perspectiva hay que añadir que en Centroamérica los procesos paralelos y complementarios de la formación de los estados y de los sistemas educativos se dieron en el contexto de la organización de la economía de exportación.

En la segunda mitad del siglo diecinueve las decisiones de política educativa estuvieron en manos de élites exportadoras constantemente preocupadas por “la falta de brazos”. Los líderes liberales de la época insistían en la importancia de la educación para formar ciudadanos, pero su agenda también incluía la promoción del comercio exterior, la construcción de caminos y puertos, la privatización de la tierra, y la defensa de la patria de enemigos reales o imaginarios, internos o externos. La asignación de recursos escasos a la educación habría de depender del peso relativo de las coaliciones en favor de gastos en educación en comparación con el peso de las coaliciones interesadas en promover otras prioridades. Es más, si el objetivo de la educación era primordialmente formar ciudadanos, mucho dependía de quién recibiera el calificativo de ciudadano.

La comparación de los casos costarricense y guatemalteco (polos opuestos en las estadísticas educativas del Cuadro 1) apoya el argumento de Mariscal y Sokoloff. En contraste con Guatemala, y dada la ausencia de grandes concentraciones de población indígena, la economía colonial de Costa Rica no institucionalizó el reclutamiento forzoso de mano de obra. El país tampoco tenía una aristocracia de comerciantes ni una alta

burocracia como Guatemala, sede de la antigua capital colonial.

La expansión del cultivo de café, más temprana en Costa Rica que en el resto de la región, no fue potestad exclusiva de una élite. Numerosos hombres y mujeres sin más fortuna que sus brazos y su iniciativa plantaron cafetos en la frontera agrícola del Valle Central. No hacían falta campañas gubernamentales para persuadirlos de la utilidad de la educación para “firmar contratos, comprar o vender propiedades, extender u obtener crédito, colocar sus cosechas en consignación, recibir o autorizar pagos y otras transacciones similares” (Molina y Palmer 2004, 181). Ellos fueron proactivos solicitando maestros para sus nuevas comunidades. Inclusive bajo regímenes autoritarios, era impolítico para las autoridades en la capital desoír las demandas de los pequeños propietarios—un grupo numeroso y creciente que pagaba impuestos. Así, la alfabetización rural se expandió antes en Costa Rica y en gran medida explica la diferencia con el resto de Centroamérica.

En Guatemala los regímenes conservadores (1839-1871) continuaron el patrón colonial de considerar a la población indígena como objeto de tutelaje del estado. Los liberales que llegaron al poder en 1871, representantes de los intereses de la agricultura de exportación, restauraron el trabajo forzado de la población indígena. El Reglamento de Jornaleros de 1877 depositó

la organización de la educación rural en manos de los terratenientes, quienes mostraron más entusiasmo en maximizar el número de cortadores de café que en proporcionarles escuelas. Para la élite guatemalteca los indígenas del altiplano eran “los auxiliares del campo, los brazos fuertes de la agricultura, hermosa fuente de riqueza nacional” (Taracena Arriola 2002, 263).

Entre los extremos de Guatemala y Costa Rica se encuentran los casos de Nicaragua, Honduras y El Salvador. Ellos tenían menos tradición de trabajo forzado y una proporción menor de población indígena que Guatemala, y élites más fuertes y economías más diversificadas que Costa Rica. La vaguedad de los textos constitucionales hacía posible para la clase gobernante excluir del ejercicio de la ciudadanía a buena parte de la población. En El Salvador, el texto de cívica utilizado en las escuelas primarias explicaba: “¿Qué cosa es el pueblo?... pueblo es lo mismo que sociedad, a diferencia de la acepción vulgar de la palabra en que pueblo significa populacho. Así la proposición ‘el pueblo es el soberano’ equivale a esta, menos peligrosa: ‘la sociedad es la soberana’” (Galindo 1904, XI). Según la introducción del mismo texto el objetivo de la educación era “crear hombres de bien, buenos esposos, buenos padres de familia y buenos ciudadanos” (Galindo 1904, XI).

Cabe destacar dos puntos importantes. Primero, el sistema educativo costarricense ya mostraba logros importantes cuando los

Cuadro 2
Tasa de alfabetización en 1950, mayores de 15 años

	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Nicaragua
Hombres	80.1	43.6	34.4	37.1	38.0
Mujeres	78.6	37.2	24.4	33.3	38.7
Total	79.4	40.4	29.4	35.2	38.4

Fuente: UNESCO, *Literacy 1969-1971* (Paris: UNESCO, 1972).

Cuadro 3
Proporción de la Población de Cada Cohorte de Nacimiento que Terminó al Menos la Escuela Primaria.

	1930	1940	1950	1960	1970
Costa Rica	32.7	51.6	72.7	84.3	87.0
El Salvador	14.5	28.0	36.5	53.3	59.3
Honduras	11.7	22.2	36.4	48.5	64.2
Nicaragua	16.3	24.6	34.8	49.4	57.8

Fuente: Miguel Székely and Andres Montes, "Poverty and Inequality" in Victor Bulmer-Thomas et al. eds. *The Cambridge Economic History of Latin America vol. II* (Cambridge: The Cambridge University Press, 2006) 615.

gobiernos de los otros países apenas empezaban a organizar sus secretarías de educación. Segundo, el alcance de la educación estuvo vinculado a los espacios para la participación ciudadana. Transcurrió largo tiempo antes de que las mujeres, los indígenas y la población rural recibieran suficientes servicios educativos.

Costa Rica mantuvo un esfuerzo sostenido para fortalecer su sistema educativo. Su ventaja inicial en alfabetización y educación primaria persistió hasta bien avanzado el siglo veinte. Hasta la fecha su cobertura en educación secundaria y superior es significativamente mayor que en el resto de la región. El Cuadro 2 muestra que para 1950 la tasa de alfabetización de Costa Rica era prácticamente el doble de su seguidor más cercano, El Salvador.

El Cuadro 3, que resume la proporción de la población que terminó al menos la escuela

primaria en diferentes cohortes, muestra que los principales avances en el alcance de la escuela primaria se dieron en la segunda mitad del siglo veinte. Honduras, a pesar de haber tenido un desempeño económico más débil, manifestó un progreso sostenido a lo largo de las décadas, a tal grado que la cohorte nacida en 1970 terminó la educación primaria en una proporción mayor que en países con mayor ingreso per cápita pero con mayor conflictividad política.

El análisis de encuestas de hogares sugiere que parte del aumento de los años de escolaridad promedio se debe a un equiparamiento progresivo entre las poblaciones masculina y femenina, urbana y rural. El Cuadro 4 muestra los años de estudio de dos grupos de población. El primero incluye personas entre 15 y 24 años de edad, el segundo personas entre 25 y 59.

Las cifras muestran que las mujeres jóvenes urbanas y los habitantes jóvenes del sector rural, sin importar el sexo, tienen más años de estudios que sus homólogos de más edad. Con la excepción de Guatemala, en los grupos más jóvenes las mujeres tienen más escolaridad que los hombres tanto en el campo como en la ciudad. La escolaridad de los hombres urbanos presenta un cuadro complejo. En Costa Rica y El Salvador el grupo de mayor edad asistió a la escuela por

Cuadro 5
Años de Estudio de la Población de 15 a 24 Años de Edad. Zonas Urbanas y Rurales

	Zonas Urbana	Zonas Rurales	Diferencia Entre Urbanas y Rurales
Costa Rica			
1990	9.1	6.9	2.1
2006	9.2	7.7	1.5
El Salvador			
1997	8.8	5.2	3.6
2004	9.1	6.3	2.7
Guatemala			
1989	6.7	2.9	3.8
2004	7.6	4.3	3.3
Honduras			
1990	7.0	4.1	2.9
2006	8.3	5.5	2.8
Nicaragua			
1993	7.0	3.6	3.4
2001	7.9	4.3	3.6

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2007* (Santiago, Chile: CEPAL, 2007) Cuadro 33.

un período más largo. En los otros países los hombres jóvenes urbanos tienen más años de estudios.

Las zonas rurales siguen teniendo menos oportunidades educativas, pero todo sugiere que la situación está cambiando. El Cuadro 5 muestra que a principios de siglo la diferencia entre el número promedio de años de estudio en zonas rurales y urbanas ha disminuido en todos los países con la posible excepción de Nicaragua (sus datos más recientes corresponden a 2001).

El déficit educativo de los indígenas y las minorías étnicas persiste. El siguiente cuadro muestra que la mayor diferencia con el resto de la población (20 por ciento), se encuentra todavía en Guatemala donde buena parte del déficit educacional rural está concentrado en las comunidades indígenas. En 1989 la diferencia era de 36 por ciento, 76 por ciento vs. 40 por ciento según cifras del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Adams y Bastos 2003, 181).

Cuadro 4
Años de Estudio por Grupos de Edad y Sexo. Zonas Urbanas y Rurales

	Población de 15 a 24 años de edad				Población de 25 a 59 años de edad			
	Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Costa Rica 2006	8.9	9.5	7.4	7.9	9.6	9.7	6.8	7.0
El Salvador 2004	9.1	9.1	6.3	6.4	9.3	8.0	4.3	3.5
Guatemala 2004	8.0	7.3	4.8	3.9	7.3	5.8	2.9	1.9
Honduras 2006	8.1	8.5	5.1	5.9	7.9	7.7	3.7	3.8
Nicaragua 2001	7.4	8.3	4.0	4.6	7.1	6.7	3.2	3.0

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2007* (Santiago, Chile: CEPAL, 2007) Cuadros 33 y 34.

LINDO-FUENTES continued...

Cuadro 6
Tasa de Alfabetización

	Indígenas y minorías étnicas (%)	Diferencia con el resto de la población (%)
Costa Rica 2001	92	-2
Guatemala 2002	65	-20
Honduras 2003	76	-11
Nicaragua 2001	72	-10

Fuente: Matías Busso, Martín Cicowiez y Leonardo Gasparini. "Ethnicity and the Millennium Development Goals in Latin America and the Caribbean," Documento de Trabajo No. 27, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Septiembre, 2005

El progreso en la alfabetización y la cobertura de la escuela primaria no necesariamente implica una disminución de las diferencias. El siguiente cuadro muestra una tendencia de desigualdad creciente entre los quintiles más ricos y más pobres a finales del siglo veinte.

Cuadro 7
Diferencia en el promedio de años de escolaridad entre los quintiles más ricos y más pobres de personas entre 21 y 30 años de edad

	1990	1995	2000
Costa Rica	4.9	5.3	6.0
El Salvador	6.5	7.5	5.0
Guatemala	—	—	7.1
Honduras	5.4	4.9	6.0
Nicaragua	—	4.9	5.2

Fuente: Emiliana Vegas y Jenny Petrow, *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century* (Washington, DC: The World Bank, 2008).

A pesar de los recientes progresos ninguno de los demás países ha logrado los niveles de educación secundaria de Costa Rica. Históricamente la matrícula en educación secundaria ha sido predominantemente masculina, urbana, y en gran medida en

instituciones privadas. El Cuadro 8 muestra que todavía queda camino por recorrer para llegar a la paridad entre hombres y mujeres en este nivel educativo. En Guatemala, donde casi la mitad de la población es indígena, la baja matrícula promedio a nivel secundario se explica en parte por las pocas oportunidades educativas para este grupo de la población. Guatemala es además el país donde la educación privada tiene más peso al nivel de secundaria.

Dados los límites de la cobertura a nivel secundario no sorprende que la tasa bruta de matriculación en la educación superior esté por debajo de 20 por ciento en todos los países menos Costa Rica. El Cuadro 9 muestra que durante el último cuarto del siglo veinte se dio un aumento rápido en el número de estudiantes de educación superior, pero a este nivel la distancia con Costa Rica es particularmente pronunciada. La Tasa Bruta de Matriculación costarricense es más del doble que la de cualquier otro país centroamericano. En la década de los ochenta comenzó un rápido crecimiento del número de instituciones privadas. En 1975 las universidades privadas eran minoría, pero para 2003 más de la mitad de los estudiantes de Costa Rica, El Salvador y Nicaragua asistían a ellas. Dada la ausencia de regulaciones adecuadas, este fenómeno

afectó negativamente la calidad de la enseñanza. A partir de 2000 Costa Rica y El Salvador institucionalizaron sistemas de acreditación para mejorar la calidad de la educación superior. Los demás países están trabajando en la misma dirección pero todavía no tienen sistemas de acreditación funcionando.

Entre 1977 y 1998 la diferencia de ingresos entre los que solamente tienen una educación primaria y los graduados de universidad ha estado aumentado en todos los países con la excepción de Honduras (Székely y Montes 2006, 631). Los cambios económicos demandan saberes cada vez más complejos, pero el número de graduados del sistema universitario no ha sido suficiente para satisfacer la demanda. El aumento más grande en la diferencia de ingresos se dio en El Salvador.

Los indígenas tienen el menor acceso a los beneficios de la educación superior. En 2002 en Guatemala 7 por ciento de la población masculina total había recibido educación superior, pero solamente 1.6 de la población indígena masculina estaba en las mismas condiciones. La proporción para las mujeres indígenas era todavía menor, solamente 0.8 por ciento (PNUD 2005).

Cuadro 8
Tasa Bruta de Matriculación en Educación Secundaria.
Todos los Programas

	2000				2005			
	Hombres	Mujeres	Total	% en Secundarias Privadas	Hombres	Mujeres	Total	% en Secundarias Privadas
Costa Rica	63.17	58.02	60.53	13	81.67	76.88	79.20	10 (2006)
El Salvador	53.63	54.03	53.83	23	65.58	64.08	64.82	18
Guatemala	35.59	40.29	37.94	n.a.	48.60	53.65	51.12	74
Honduras	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	85.57	65.70	75.56	33
Nicaragua	57.14	48.76	52.9	30	70.66	62.39	66.49	27

Fuente: Fuente: <http://www.uis.unesco.org/>

Cuadro 9
Educación Superior

	Estudiantes		Estudiantes		Tasa	% de	
	Matrícula	x 10.000 hab.	Matrícula	x 10.000 hab.	Bruta de	Matrícula	Matrícula en
	(1975)*	(1975)	(2003)**	(2003)	Matriculación	femenina	Instituciones
					(2003)	(2003)	Privadas
							(2002)
Costa Rica	55593	248	170423	409	43.3	53.1	54.5
El Salvador	28281	69	116521	176	17.7	54.8	68.6
Guatemala	22881	38	218466	181	18.4	n.a.	44.5
Honduras	11907	39	120012	171	17.7	55.9	19.7
Nicaragua	18282	85	104403	198	19	54.3	58.5

Fuentes:

*1975 data, <http://www.uis.unesco.org/statsen/centre.htm>. Los datos de Costa Rica corresponden a 1980.

**2002-2003 data, UNESCO-IESALC, *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*. (Caracas: UNESCO-IESALC, 2007).

La comparación con Costa Rica pone de relieve que los duraderos problemas de los sistemas educativos centroamericanos tienen mucho que ver con las circunstancias en que se crearon. Las desigualdades del siglo diecinueve están en la raíz de sistemas educativos que contribuyeron a las desigualdades del siglo veinte. La competencia por recursos para la educación continúa teniendo resultados diferentes. En 2005 Costa Rica destinaba 5 por ciento de su PNB a la educación mientras que su seguidor más cercano en esta estadística, Nicaragua, destinaba solamente 3.2 por ciento. La conflictividad de décadas pasadas, también enraizada en desigualdades, retrasó la expansión de la cobertura, particularmente en las zonas rurales. A comienzos del siglo veintiuno las desigualdades entre países y dentro de cada país se manifiestan más claramente en el acceso a la educación superior. El tipo de estadísticas utilizadas puede dejar la impresión que todos los años de escuela son equivalentes. Una somera comparación entre un primer grado rural y un primer grado en un colegio privado bilingüe capitalino sería suficiente para demostrar lo erróneo de esta impresión. En el siglo veintiuno uno de los principales retos para disminuir la desigualdad en Centroamérica es la mejora de la calidad de la educación pública.

Referencias

Adams, Richard y Santiago Bastos, coordinadores

2003 *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000*. Antigua, Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica.

Engerman, Stanley L., y Kenneth L. Sokoloff

1997 "Factor Endowments, Institutions, and Differential Paths of Growth among New World Economies: A View from Economic Historians of the United States". En *How Latin America Fell Behind*, editado por Stephen Haber. Stanford, CA: Stanford University Press.

Fumero, Patricia

2002 "Este libro es una pequeña ofrenda que deposito en el altar sagrado de mi patria". Ponencia presentada en el VI Congreso Centroamericano de Historia, Ciudad de Panamá, República de Panamá, 22-26 de Julio, 2002.

Galindo, Francisco E.

1904 *Cartilla del Ciudadano*. San Salvador, El Salvador: Imprenta Nacional.

Mariscal, Elisa, y Kenneth Sokoloff

2000 "Schooling, Suffrage, and the Persistence of Inequality in the Americas, 1800-1945". En *Political Institutions and Economic Growth: Essays in Policy, History, and Institutions*, editado por Stephen Haber. Stanford, CA: Hoover Institution and Stanford University Press.

Molina, Iván, y Steven Palmer

2004 "Popular Literacy in a Tropical Democracy: Costa Rica, 1850-1950". *Past and Present* 184 (August).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

2005 *Informe Nacional de Desarrollo Humano, Guatemala 2005*. Guatemala City: PNUD.

Székely, Miguel, y Andres Montes

2006 "Poverty and Inequality". En *The Cambridge Economic History of Latin America* vol. II, editado por Victor Bulmer-Thomas et al., 631. Cambridge, MA: The Cambridge University Press.

Taracena Arriola, Arturo et al., coordinadores

2002 *Etnicidad, estado y nación en Guatemala*. Antigua, Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica. ■

EDUCATION AND INEQUALITIES
continued...

Educación: La sogá se rompe por el hilo más débil

por CARLOS IVÁN DEGREGORI
Instituto de Estudios Peruanos
cid@iep.org.pe

La situación del magisterio peruano no es excepcional en la región. Tampoco el lamentable estado de la educación pública. Por eso, una mirada a la educación en ese país puede arrojar luces sobre una situación que en mayor o menor grado afecta al conjunto de América Latina.

En junio de 2004, una movilización popular paralizó la ciudad de Ayacucho (Perú), se tornó violenta y culminó con el incendio de varios locales estatales y sucursales bancarias. Varios heridos. Ninguno de necesidad mortal. El acontecimiento no habría llamado excesivamente la atención en un año especialmente conflictivo en el Perú, si no hubiera sido por dos razones. La primera es que la ciudad que ardió ese día era la que casi cuarenta años antes vio nacer al Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (SL), que tuvo en el espacio educativo su principal fuente de reclutamiento.¹ La segunda es que la movilización se produjo precisamente en medio de una huelga magisterial encabezada por una facción radical del sindicato de maestros (SUTEP).² Más aún, la huelga se había convocado, entre otras razones, para conmemorar el trigésimo quinto aniversario de un masivo movimiento social que conmocionó la región en 1969 y terminó, esa vez sí, con decenas de muertos, heridos y detenidos. Las razones por las que Ayacucho ardió en 2004 llevan a sospechar que, luego de más de tres décadas y una brutal guerra interna de por medio, los graves problemas de la educación pública y del magisterio persisten y quizás incluso se agravan, aún cuando no sean los mismos de entonces.

En efecto, si hubo un proyecto que llegó a comprometer al conjunto de clases sociales en el Perú del siglo veinte, fue la apuesta por la educación como vía para superar la pobreza, la exclusión y el “subdesarrollo”. Si bien fueron las élites económicas y políticas urbanas las que diseminaron esa idea, los sectores subalternos, urbanos y rurales, mestizos e indígenas, aceptaron rápidamente la propuesta, de modo que en muchos momentos y lugares la ampliación de la cobertura educativa recibió un mayor impulso desde los sectores excluidos de la sociedad, que desde el Estado.³ Así, en la ampliación de la cobertura educativa, tanto o más que las asignaciones presupuestales o las políticas públicas, pesaron la organización y la movilización social.

En esa etapa, los maestros jugaron un papel crucial y doble. Como “hijos del pueblo” que accedían a los “saberes hegemónicos”, por un lado, y como funcionarios estatales, por otro. Una suerte de bisagra. Miembros de una profesión por entonces prestigiosa, no solo en las comunidades rurales sino en los pueblos medianos y también en las ciudades, se convirtieron en muchos casos en “héroes culturales” cuya influencia iba más allá de las aulas. Acompañaron y contribuyeron a la masificación de la educación primaria en las décadas de 1940 y 1950; de la educación secundaria en las décadas de 1950 y 1960 y de las universidades, a partir de las décadas de 1960 y 1970.

Pero a partir de mediados de los años sesenta, el Estado comenzó a flaquear en su compromiso con la educación pública, lo que se expresó sobre todo en una caída, primero lenta y luego pronunciada del presupuesto dedicado a Educación. Las élites económicas y políticas no pudieron concretar su discurso sobre educación y progreso en políticas adecuadas para encarar la democratización del acceso a la escuela y

a las universidades. Abrumadas por la masificación educativa, así como se replegaron de los centros históricos de las principales ciudades “invadidas” por la migración rural que corrió paralela a la masificación de la escuela, se replegaron también de su apuesta educativa inicial y reforzaron su opción por la educación privada.

Paradójicamente, o tal vez no, fue durante el populismo militar de la década de 1970 cuando se produjo el último intento estatal por diseñar y tratar de llevar a la práctica un proyecto educativo nacional. En las siguientes décadas, lo que predominó fue el desinterés, sino el desdén.

Dos apuntes para terminar este repaso histórico. Como en otros países de la región, la educación tuvo un carácter ambiguo. Democratizadora, proporcionó instrumentos a los oprimidos para reivindicar en mejores condiciones sus derechos e incluso para acceder a la ciudadanía en países como Perú, que hasta 1979 restringían el voto a la población letrada. Sin embargo, la transmisión de conocimientos en las aulas reproducía en la mayoría de casos los patrones autoritarios, patriarcales y racistas de una sociedad en la que la Reforma Agraria era todavía una promesa, donde la división entre “señores” y “siervos” marcaba todavía el imaginario de buena parte de la sociedad y donde continuaba ampliamente vigente el viejo proverbio: “la letra entra con sangre”.

Por eso en la década de 1970, cuando el deterioro de sus condiciones salariales y el “giro a la izquierda” que se producía en la región llevaron a la radicalización del magisterio y la creación del SUTEP, quienes ganaron la dirección del sindicato fueron las vertientes más autoritarias de la izquierda, de orientación maoísta. Así, si bien a pesar de las dificultades un sector del magisterio

continuó insuflando creatividad a su labor, el sindicato se preocupó fundamentalmente por las reivindicaciones económicas y en general corporativas del gremio sin colocar, ni entonces ni ahora, la renovación pedagógica y la calidad de la enseñanza en un lugar importante de sus pliegos de reclamos. La pedagogía tradicional, “señorial”, autoritaria, se reprodujo en las aulas a pesar del auge de lo que se llamó “idea crítica del Perú” (Portocarrero y Oliart 1989).⁴ Incluso, un sector minoritario de maestros y estudiantes se alineó con la propuesta de Sendero Luminoso, que además de un proyecto político y militar era también un “proyecto pedagógico”.⁵

Sin embargo, el SUTEP sobrevivió a la violencia de los años 80 y a dos décadas de reforma neoliberal, entre otras causas porque se erigió en el último reducto de defensa de una profesión abandonada por el Estado y que perdía crecientemente poder adquisitivo y prestigio social, satanizada con frecuencia *in toto* como senderista, cuando más bien la fracción maoísta que conservó y sigue conservando la dirección del sindicato⁶ fue muchas veces barrera de contención ante el avance senderista y muchos maestros fueron víctimas, tanto de la violencia de agentes del Estado como de militantes de SL.

Durante la década de 1990, como parte del paquete de reformas neoliberales, el gobierno de Alberto Fujimori cumplió al pie de la letra las directivas del Banco Mundial en materia educativa, contratando consultores con honorarios internacionales, islas de abundancia y no solo de excelencia en un mar de funcionarios con sueldos paupérrimos. Las tareas centrales del sector educación durante esa década fueron la elaboración de sucesivos diagnósticos a cargo de esos consultores y la construcción masiva de aulas, cuya baja calidad se fue constatando en los años siguientes, conforme se deterioraban o se venían abajo a raíz de

movimientos sísmicos. Así, el régimen autoritario de Fujimori, antiguo profesor universitario, presidente de la Asamblea Nacional de Rectores antes de ser presidente de la república, no logró el tránsito de la cobertura a la calidad educativa. Tampoco lo logró el gobierno de Alejandro Toledo, a pesar de proclamar su quinquenio (2001-2006) como el de la educación, ni a pesar de presentarse él mismo como prueba viviente del “milagro de la escuela”.

Toledo enfrentó varios de los dilemas actuales del sector educación. ¿Poner énfasis en el desarrollo tecnológico o en el desarrollo profesional del magisterio? Al principio, seducido por la tecnología, prometió en todas las escuelas computadoras, que en muchos casos los profesores no sabían utilizar eficientemente en aulas que a veces carecían de electricidad. Luego puso el énfasis en el magisterio, enfrentándose a otro dilema: ¿incrementar salarios o mejorar la calidad de la enseñanza? Aprovechando el crecimiento económico, el gobierno logró duplicar el sueldo de los maestros durante su quinquenio, siendo este su mayor logro, no tan difícil por lo demás, si se toma en cuenta el nivel bajísimo de los salarios magisteriales que dejó Fujimori.

Durante el gobierno de Toledo, cuando Perú participó en la evaluación de comprensión de lectura PISA en el año 2003, ocupó el último lugar entre los países latinoamericanos participantes, con el 54.1 por ciento en el nivel 0 de comprensión. El penúltimo, Brasil, tenía “solo” el 23.3 por ciento de estudiantes en ese nivel (Cueto).⁷

Desde entonces, la situación no ha variado sustancialmente. El actual gobierno de Alan García, sin abandonar la ilusión tecnológica, plasmada ahora en el programa “una laptop por alumno”, ha preferido poner el énfasis en la calidad educativa. La apuesta no es

mala en sí, pues incrementar el presupuesto del sector educación sin someterlo a una reforma profunda solo traería beneficios marginales. El problema es que, a pesar de existir diagnósticos de gran calidad preparados por comisiones nombradas por el propio ministerio, así como por organismos de la sociedad civil, la acción del gobierno se ha concentrado en la evaluación de los maestros a cambio de futuras capacitaciones no consensuadas.

En la práctica, la evaluación del magisterio ha sido fundamentalmente una batalla política entre el gobierno y el SUTEP, teñida por las viejas rivalidades entre el APRA hoy en el gobierno y la izquierda marxista. Es cierto que el mismo partido maoísta sigue predominando en la dirección del sindicato desde su fundación, reproduciendo lo que un ex ministro ha denominado un “pensamiento arcaico” (Nicolás 2006) y concentrándose en demandas económicas y corporativas, pero quebrar el sindicato desde el poder no resolverá el problema, menos aún cuando el gobierno no tiene una política magisterial sino que ejecuta “una suma de medidas aisladas” (Ucelli 2008).

La evaluación nacional docente se realizó finalmente en marzo del presente año, a pesar de la encarnizada resistencia del SUTEP. Los resultados fueron desastrosos. Sobre una nota máxima de 20, solo el 0.08 por ciento de los 183 mil maestros evaluados (151) obtuvieron 14 puntos, lo que les permitiría un nombramiento. Un 4.6 por ciento obtuvo entre 11 y 13 puntos, nota aprobatoria con la que podían acceder a un contrato. Luego de la evaluación:

En muchas escuelas se vive un ambiente de desaliento y tensión, los directores tienen que contratar a los docentes disponibles aunque...no hayan aprobado la prueba, lo que supone un contrato [irregular], los padres de familia se

DEGREGORI continued...

muestran preocupados al constatar que el maestro de sus hijos ha sido desaprobado y en el aula se aprecia un creciente cuestionamiento y rechazo de los estudiantes frente a la ‘figura del profesor’. No importa cuánto se haya cuestionado la validez de esta prueba, el mensaje que ha quedado en la opinión pública es que los maestros son unos incapaces. (Ucelli 2008)

En efecto, la prueba ha sido criticada por educadores de prestigio, por ser inadecuada, por constituir un criterio unilateral de evaluación de la tarea docente, y sobre todo por ser una plantilla única y homogénea para un país tan diverso regional y étnicamente.

Mientras tanto, en evaluaciones internacionales más recientes, Perú sigue ocupando uno de los últimos lugares en la región en los índices educativos más relevantes, excepto cobertura educativa. Pero a estas alturas: “cobertura sin calidad es un tipo de fraude en educación” (Puryear 2006).

¿Por qué a pesar de siete años de crecimiento económico notable el Perú vive esta situación? Una respuesta “macro” es que las reformas neoliberales, al menos tal como han sido aplicadas en la región no resuelven problemas de inequidad, incluso en aquellos países que han aplicado esmeradamente y por largo tiempo las denominadas “reformas de segunda generación”, como lo demostró el “movimiento de los pingüinos” en el año 2006 en Chile.⁸ El “modelo” angosta más bien los canales de movilidad social a través de la educación, y convierte a los maestros, al margen de su orientación política, en “reproductores de la diferencia”.

En el caso peruano habría que tener en cuenta, además, las múltiples escisiones—clasistas, regionales, étnico-raciales y de

género—que atraviesan el país. A pesar del crecimiento económico, las inequidades persisten y las desconfianzas mutuas entre beneficiados y no beneficiados se acrecientan. En este devenir, la carrera magisterial hace tiempo quedó ubicada como una profesión feminizada para “cholos” e “indios”, destinados a enseñar a su vez a pobres/cholos/indígenas, que son los que mayoritariamente asisten a la escuela pública, especialmente fuera de las principales ciudades y en las zonas rurales.

Hay un trasfondo sutilmente racista en las opciones que han llevado a esta situación, incluyendo la desregularización de la creación de Facultades de Educación en las universidades públicas, y de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) fuera de ellas. Su proliferación descontrolada ha institucionalizado la formación de formadores (maestros) para ciudadanos de segunda categoría. A esto contribuye de alguna manera la propia población de ciudades medianas y pequeñas en regiones alejadas, que solicita la creación de universidades o ISP con la esperanza de mejorar la empleabilidad de sus jóvenes o postergar al menos el momento en que deban enfrentar el desempleo, en una suerte de versión degradada del antiguo “mito del progreso”.

A estas alturas se va volviendo consensual la necesidad de “avanzar con los dos pies” para encarar el problema de la educación pública, es decir, incrementar el presupuesto del sector y los salarios del magisterio, al mismo tiempo que se aborda también la mejora de la calidad educativa, todo dentro de un proyecto coherente y de larga duración. En el caso peruano, sin embargo, antes de echarse a andar con los dos pies se necesita un gran salto previo, o simultáneo si de ahorrar tiempo se trata. Nos referimos al reconocimiento del Otro: pobres/rurales/indígenas/habitantes de las regiones más

pobres. Solo así se amenguará la desconfianza y percepción de agravio, que anida en esos sectores, incluyendo a la mayoría del magisterio. Solo a través de su reconocimiento como ciudadanos plenos, del valor de su voz en el espacio público y de su participación en la formulación de políticas se logrará emparejar lo suficiente el piso como para emprender con posibilidades de éxito cualquier proyecto educativo, que no tiene posibilidades si da la espalda al magisterio y a las necesidades de los ciudadanos más pobres, transmutados hoy en “usuarios” del sistema (García 2005).⁹

El problema es que ello implica una verdadera revolución cultural, o si se quiere, de valores, prácticamente ausente hoy en el Perú, donde para el gobierno, las elites económicas y los principales medios masivos el progreso se mide exclusivamente en términos del crecimiento del PBI y, en todo caso, del decrecimiento de afiliados al SUTEP.¹⁰

Referencias

Cueto, Santiago

Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas (<http://www.grade.org.pe>).

García, Maria Elena

2005 *Making Indigenous: Citizens, Identity, Development and Multicultural Activism in Peru*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Lynch, Nicolás

2006 *El pensamiento arcaico en la educación peruana*. Lima: UNMSM.

Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Puryear, Jeffrey

2006 “Codirector del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe”. En *El Mostrador*.

Ucelli, Francesca

2008 “De espaldas al magisterio, ¿el Perú avanza?”. *Argumentos* 2 (1). (www.revistargumentos.org.pe).

Endnotes

¹ En 1980, el PCP-SL inició una denominada “guerra popular” contra el Estado que se extendió hasta mediados de la década siguiente. El enfrentamiento entre senderistas, agentes del Estado y comités de autodefensa campesina produjeron alrededor de 70,000 muertos. Véase el *Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, Tomo II, capítulo 1 (Lima, 2003).

² SUTEP significa Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza en el Perú.

³ Rendón Wilka, uno de los principales personajes de *Todas las Sangres*, una de las novelas más importantes de José María Arguedas, encarna este compromiso de manera conmovedora.

⁴ Una concepción radical según la cual los problemas del país se resolvían fundamentalmente a través de la confrontación y por la vía autoritaria.

⁵ Véase CVR, *Informe Final*, Tomo II, capítulo 1, Lima 2003.

⁶ Se trata del Partido Comunista del Perú – Patria Roja.

⁷ Participaron, además, Argentina, Chile, México y Uruguay.

⁸ Movimiento de estudiantes secundarios, llamados pingüinos por su uniforme, que alcanzó su pico entre mayo y junio de 2006, exigiendo precisamente calidad educativa.

⁹ Sólo en ese contexto podría tener éxito, asimismo, proyectos de Educación Bilingüe Intercultural, hoy rechazados con frecuencia por los mismos que serían sus beneficiarios.

¹⁰ El SUTEP es también parte sustancial del problema, pero solo a partir de una reforma integral podrá quebrarse la hegemonía del “pensamiento arcaico” en el sindicato, que hoy ha resultado paradójicamente fortalecido por la campaña del gobierno contra el magisterio en general, acusado de incapaz, extremista, “comechado”, cuando solo la mitad del magisterio pertenece al SUTEP y solo el 14 por ciento participa regularmente en el sindicato (Ucelli 2008). Los maestros vuelven a ver allí su única posibilidad de defensa ante la incertidumbre de las evaluaciones sin proyecto integral. ■

A Reforma Atual da Educação Superior no Brasil: Prouni, Reuni e Mais Além

por NAOMAR DE ALMEIDA-FILHO

Instituto de Saúde Coletiva da UFBA;
Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
naomar@ufba.br

No Brasil, neste início de século XXI, identifica-se a necessidade de profunda e ampla reforma das universidades com vistas à ampliação do acesso e elevação do padrão de qualidade da educação superior. A nação brasileira encontra-se num momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de mudança da estrutura curricular de sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial e inclusão social.

O sistema de educação superior no Brasil conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais. Prevalece, em nossos modelos de ensino superior, uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 1960-1970. Na mescla de modelos que constituem a atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira, a educação artística, científica e humanística ficou de fora. Nunca se conseguiu realizar uma reforma universitária capaz de trazer para dentro da universidade a formação intelectual tão necessária para a compreensão multidimensional do mundo, da sociedade e da história.

Nossa arquitetura acadêmica incorpora currículos de graduação estreitos e rígidos, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo enorme fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual

ALMEIDA-FILHO continued...

herdado da reforma universitária de 1968. Essa arquitetura acadêmica produz sérios problemas, que precisam ser urgentemente superados. Por um lado, há uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação. Muito cedo, aos 16 ou 17 anos, os jovens são obrigados a tomar a decisão de carreira profissional de nível universitário. O ingresso direto aos cursos profissionais através de exames como o vestibular, faz da universidade um dos principais instrumentos de exclusão, aumentando o débito social e cultural da educação.

De outra parte, a manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica coloca a nação brasileira em sério risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado. Ao se completar o Processo de Bolonha em 2010, unificando o sistema de educação superior do bloco econômico e político da União Européia, haverá incompatibilidade quase completa entre o modelo brasileiro de formação universitária e aqueles vigentes em outras realidades, especialmente de países desenvolvidos.

Em suma, o esgotamento do modelo de graduação profissional vigente no Brasil é evidente: estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha das carreiras, altos índices de evasão de alunos por desencanto com os estudos e por falta de condições de permanência, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho, são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis, integradores. Por um lado, o ingresso direto aos cursos profissionais

através de um exame como o vestibular, desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações), permite à universidade, de certa forma, se desresponsabilizar pela formação básica desses alunos. Por outro lado, a formação acadêmica e profissional de pós-graduação revela-se pouco articulada com os outros níveis de educação universitária.

Panorama da Educação Superior Brasileira antes do PROUNI/REUNI

Tomando como base o Censo do INEP, o Brasil contava em 2006 com 178 universidades, sendo 92 instituições públicas. A rede pública, formada por 53 universidades federais, 34 universidades estaduais e 146 faculdades e escolas isoladas, acolhia mais de 1,2 milhões de estudantes de graduação. O setor privado compreendia cerca de duas mil instituições, dentre elas 86 universidades, contendo 3,5 milhões de estudantes. O sistema como um todo recebeu naquele ano 1,5 milhões de estudantes novos, sendo que pouco mais de 300.000 ingressaram em instituições públicas.

Os programas de pós-graduação do Brasil matricularam cerca de 142.000 estudantes (92.000 em mestrado e 50.000 em doutorado) e nele se formaram ao redor de 8.000 doutores (quatro vezes o número dos que se formaram no exterior). Os programas de pós-graduação estão concentrados principalmente (93%) em universidades públicas que também são responsáveis por 97% da produção científica do país. Nos últimos anos, a comunidade científica do país produziu 1,8 % dos trabalhos científicos publicados no mundo inteiro.

Por um lado, este quadro indica o enorme número de vagas oferecidas pelo setor privado de ensino superior, principalmente faculdades ou escolas superiores operadas por empreendimentos que visam ao lucro. Não obstante, as universidades públicas consistentemente alcançam as melhores posições em todos os sistemas de avaliação. Por outro lado, como outros países em desenvolvimento, o Brasil está sendo invadido por publicidade massiva de educação superior oferecida por instituições estrangeiras, pela Internet ou mediante convênios com parceiros locais. Os sistemas de credenciamento e avaliação da CAPES, do CNPq e o CNE exercem o importante papel de barreiras protetoras. Por este motivo, há fortes pressões para incluir o ensino superior nos acordos comerciais multilaterais no âmbito da Organização Mundial do Comércio, em um processo de internacionalização do mercado da educação superior.

A expansão da privatização do ensino superior parece ter perdido sua força inicial. Isso decorre, por um lado, no nível de graduação, pela saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de fazer face ao alto custo da educação superior. Por outro lado, na área de educação pós-graduada, isto se deve principalmente ao diferencial de desempenho das instituições públicas, em especial as universidades da rede federal de ensino.

Breve Histórico da Reforma Universitária Brasileira

Quarenta anos atrás, a proposta de reforma educacional de Anísio Teixeira, gestada na conjuntura desenvolvimentista do Governo Juscelino, havia sido reprimida pelo Golpe Militar de 1964. Da reforma universitária possível no bojo daquela ousada proposta,

restou apenas o projeto-sonho da Universidade de Brasília, distorcido academicamente e politicamente.

A Reforma Universitária de 1968, resultante do Acordo MEC-USAID, imposta pelo governo militar, resultou enviesada e parcial. Terminou por implementar na estrutura da universidade brasileira um padrão difícil de explicar em qualquer plano racional: logrou superpor—sem integrar—um modelo novo sem remover o modelo antigo. A velha universidade lusitana, com pitadas da cátedra franco-germânica, conseguiu sobreviver, entranhada na nova estrutura departamental das instituições de ensino superior, supostamente inspirada no modelo norte-americano.

Nos anos 1990, já sob o Governo FHC, houve um incremento global na rede de ensino superior devido a intensa desregulamentação que abriu o sistema para investimentos privados. Disto resultou o estabelecimento de enorme quantidade de instituições de ensino superior privadas. Porém, tal expansão em número de vagas não se associou a melhor qualidade de ensino. Apesar da inédita estabilidade no Ministério da Educação, com oito anos de mandato do Professor Paulo Renato, os temas da reforma do ensino superior se fizeram presentes mais na retórica governamental do que em iniciativas concretas. Entre 1995 e 2000, o MEC divulgou uma série de documentos oficiais elaborados por equipes técnicas internas, sem maior ampliação dos debates. Nesses textos, consolidava-se uma proposta de desregulamentação do setor privado e reestruturação da universidade pública, legislando sobre a autonomia universitária e a governança das instituições federais de ensino superior. Além disso, defendia o “estímulo” à captação de recursos complementares junto à iniciativa privada e outros organismos públicos.

No plano concreto, o MEC conseguiu aprovar a lei nº 9.192/95 (que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das IFES) e a implantação do processo de avaliação e credenciamento destinado a programas de ensino de graduação (lei nº 9.131/95). Esse processo incluía comissões de consultores visitantes, destinado a classificar escolas superiores, faculdades e universidades, bem como o Exame Nacional de Cursos (que se tornou conhecido como Provão), um teste de desempenho que pretendia ser semelhante ao GRE estadunidense. Os dados dessa avaliação deveriam ter sido empregados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para conceder licenças renováveis para operação no país de cursos de graduação em faculdades e escolas isoladas. Ao enfrentar fortes resistências de diversos setores universitários, os pontos programáticos propostos pelo Ministério da Educação do governo FHC em nada avançaram no sentido de uma reestruturação do ensino superior no Brasil.

Trinta anos depois da expansão resultante do Acordo MEC-USAID-BIRD e da reforma universitária de 1968, a rede federal de ensino superior somente voltou a crescer no final dos anos 1990. Essa onda de expansão, no segundo Governo FHC, foi iniciativa das universidades públicas e caracterizou-se por uma estratégia institucional de criação de fatos consumados. A universidade abria cursos novos ou ampliava a oferta de vagas em cursos existentes sem contar com docentes, instalações, recursos financeiros; só depois se buscava criar as condições mínimas para tanto. Foi uma fase heróica, com um tipo de crescimento que podemos chamar de “autonomia-sem-apoio”. Nessa fase, as instituições federais de educação superior submeteram-se a um vigoroso ajuste que, otimizando recursos humanos e materiais, conseguiu ampliar a relação aluno/professor do patamar de 7/1 para quase 12/1.

Com a ascensão de Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003, o tema Reforma Universitária voltou à cena da educação superior no Brasil, tornando-se uma das metas do Ministério da Educação para o quadriênio. Obedecendo a seu próprio cronograma, em meados de 2004, o governo federal trouxe a público uma proposta de reforma universitária, com tópicos pouco articulados e carentes de definição que tomavam a instituição pública como alvo prioritário. Governo, sindicatos de servidores públicos e de docentes, movimentos estudantis, academias, organizações da sociedade civil, *lobbies* do ensino privado, todos se posicionaram como interlocutores no anunciado processo de reforma. Curiosamente, observava-se enorme desinformação sobre a evolução histórica da instituição universitária, sobre os modelos de universidade vigentes no mundo e sobre o assunto da reforma em-si, como se reestruturar essa peculiar instituição social fosse de algum modo novidade histórica ou pioneirismo nacional.

Além disso, o governo federal realizou importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais e deu início a um vigoroso processo de expansão, consolidado pelo Ministro Fernando Haddad. A estratégia institucional predominante baseava-se em implantação de novos cursos simultaneamente à contratação de docentes e realização dos investimentos necessários. Os resultados dessa ampliação, ainda em curso, compreendem iniciativas patrimoniais ou institucionais, com 48 novos campi ou extensões, além de 10 universidades instituídas.

Em 2005, o Governo Federal implantou o Programa Universidade para Todos, chamado de PROUNI, que consiste basicamente em bolsas de estudos para alunos pobres em escolas superiores e universidades privadas que, em contrapartida,

ALMEIDA-FILHO continued...

ganham isenção de alguns tributos federais. Dirigido a estudantes egressos da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o PROUNI conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal com base nas notas obtidas no ENEM—Exame Nacional do Ensino Médio. O PROUNI oferece também incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, mediante bolsas e estágios, além do FIES—Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior—que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. O PROUNI já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2008, cerca de 385 mil estudantes, sendo 270 mil com bolsas integrais.

Em maio de 2007, o Presidente Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, que implicou uma articulação do PROUNI com o FIES, além da expansão das Universidades Federais e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI. Tais programas visavam ampliar significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos.

Sobre o REUNI

O REUNI é um programa de expansão física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior, lançado pelo MEC em abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. Concebido para duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior, com um orçamento de 7 bilhões de Reais a serem

aplicados em cinco anos, é seguramente o mais ambicioso programa dessa natureza já implantado no Brasil. O REUNI compreende as seguintes diretrizes: expansão de matrículas, em especial no turno noturno; diversificação das modalidades de graduação, com novos itinerários curriculares; mobilidade estudantil ampla; articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; programas de inclusão social e assistência estudantil; expansão da pós-graduação articulada à renovação pedagógica da educação superior. As universidades participantes do REUNI apresentaram propostas comprometendo-se com metas de eficiência: alcançar, ao final do programa, taxa de conclusão de 90% e relação aluno/professor de 18/1. Convém registrar que o indicador da taxa de conclusão, aparentemente inalcançável como média geral do sistema, na verdade incentiva o aproveitamento de vagas residuais por mobilidade interna ou externa. Por outro lado, o indicador relação aluno/professor, ao incorporar estudantes de pós-graduação, é modulado pelos rigorosos critérios de qualidade da CAPES, a ponto de mestrados ou doutorandos de cursos nota 7 (topo do ranking) poderem equivaler na fórmula a uma proporção de 4/1.

Sem dúvida, o REUNI inaugura a terceira fase de expansão do sistema universitário federal. Agora temos um modelo induzido de crescimento das instituições públicas de educação superior que, por um lado, respeita a autonomia universitária, acolhendo propostas específicas elaboradas por cada uma das instituições participantes do programa. Por outro lado, pela primeira vez, investimentos em obras e instalações, aplicação de recursos de custeio, modelagem pedagógica, contratação dos quadros docentes e de servidores, faz-se antes da expansão de atividades e de vagas. Essa modalidade de crescimento com “apoio-e-

autonomia”, parece em tese ser o melhor dos mundos.

Não obstante, algumas questões precisam ser consideradas. Primeiro, o REUNI introduz no sistema federal de educação superior um modelo de gestão semelhante aos contratos de metas que regulam o repasse de recursos públicos do Sistema Único de Saúde. Portanto, implica planejamento estratégico de recursos, insumos e atividades das universidades, obrigando-as a pensar o futuro de curto e médio prazo, prática ainda pouco freqüente nas instituições universitárias brasileiras. Em segundo lugar, os incentivos e apoios devem vincular-se ao atendimento de metas pertinentes, supervisionado por sistemas de avaliação existentes (como o SINAES e a CAPES) ou a serem criados. Enfim, o REUNI representa um poderoso indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica e, desse modo, ao reduzir a enorme dívida social do ensino superior, implica um grande potencial de revalorização do serviço público no campo da educação. ■

Report from the Program Chairs

by EVELYNE HUBER | University of North Carolina-Chapel Hill | ehuber@unc.edu

and CYNTHIA STEELE | University of Washington-Seattle | cynthias@u.washington.edu

The response to the call for papers for the Rio Congress has been tremendous, with the total number of proposals having increased 43 percent above the number of proposals for LASA2007 in Montréal. This increased interest is exciting and provides strong evidence for the continued growth of LASA's importance as a scholarly association and the Brazilian Congress site's great appeal. Unfortunately, this growth in the number of proposals is accompanied by certain challenges—LASA2009 will not be able to accommodate all of the 4,312 proposals due to time and space constraints. Thanks to the Congress location at the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro we shall have a larger number of meeting rooms available than for any previous LASA Congress. However, even if we increase the number of presentations by some 20 percent over Montréal—which already saw record attendance—roughly 20 percent of the proposals will have to be rejected.

The track chairs will be dealing with large numbers of proposals to review, but several tracks have co-chairs to help with this process. The following tracks received over 150 proposals (individual and panel proposals combined): Afro-Latin and Indigenous Peoples; Civil Society and Social Movements; Culture, Power and Political Subjectivities; Economics and Development; Education, Pedagogy and Scholarly Resources; Histories and Historiographies; Literary Studies: Contemporary; Literature and Culture: Interdisciplinary Approaches; Political Institutions and Processes; Politics and Public Policy. The proposals and guidelines for selection were sent to the track chairs at the end of May and the track chairs were asked to report their decisions by the end of June. Let us express our gratitude to the track chairs for taking on this big task, and to Milagros Pereyra-Rojas, the Executive Director of LASA, and Monica Davis, the LASA staff coordinator for the Rio Congress, for managing the central coordination.

Work is also under way on organizing the presidential panels. President Eric Hershberg and the two of us are working with Brazilian and broader Latin American associations to highlight some of the cutting edge thinking and practical initiatives with regard to the many dimensions of inequality. One of the panels will highlight the notion of *Universalismo Básico* as a guiding principle for social policy formation to combat the inequalities in the public provision of social protection and access to basic services such as health and education. The final contours of the program will take shape this summer, and we shall be able to report more details in the *Forum's* fall issue. One thing we can already state with certainty is that Rio 2009 will be an exciting intellectual event, carried by the interest and engagement of an unprecedented number of scholars. ■

Target Dates for LASA2009

October 20, 2008	Notifications of acceptance/rejection
December 15, 2008	Deadline to submit changes/corrections for Program Book (lasacong@pitt.edu)
January 19, 2009	Notification of travel grant requests (date subject to change based upon availability of funds)
February 15, 2009	Pre-registration deadline
February 15, 2009	Deadline for canceling pre-registration without penalty
March 9, 2009	Deadline to submit electronic paper for conference proceedings (lasacong@pitt.edu)

FILM FESTIVAL AND EXHIBIT LASA2009

XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION

June 11-14, Rio de Janeiro, Brazil

Film and video materials that are not integrated into a panel, workshop, or other regular Congress session may be featured at LASA2009 in two separate venues:

I. LASA2009 FILM FESTIVAL

You may submit a film or video to compete for the juried designation of *LASA2009 Award of Merit in Film*, which is given for "excellence in the visual presentation of educational and artistic materials on Latin America."

Selection criteria for this designation are: artistic, technical, and cinematographic excellence; uniqueness of contribution to the visual presentation of materials on Latin America; and relevance to disciplinary, geographic, and thematic interests of LASA members, as evidenced by topics proposed for panels, workshops, and special sessions at recent Congresses.

Approximately 20 such designations will be made. These films and videos will be screened free of charge in the LASA2009 Film Festival. A group of films selected that did not receive the award will also be screened free of charge in the festival.

Films and videos released *after January 2008* and those that *premiere* at the LASA Congress will be given special consideration, if they also meet the above criteria. LASA membership is not required to compete.

Films that are candidates for the Film Festival must be received **no earlier than July 1, 2008, and no later than November 1, 2008**. Awards will be announced by **March 1, 2009**. Entries constitute acceptance of the rules and regulations of the LASA Film Festival and Exhibit. Film copies will be returned if a self-addressed envelope with sufficient postage is included with the submission.

II. LASA2009 FILM EXHIBIT

Films and videos NOT selected for screening in the LASA2009 Film festival, as well as films and videos that were not entered for the Festival competition, may be screened in the LASA2009 Film Exhibit, for a fee of \$100 for the first 30 minutes of screening time, and \$2.00 per minute thereafter. Exhibit film screenings precede the daily Film Festival, in the same auditorium.

To submit film or video materials directly to the non-competitive LASA2009 Film Exhibit, please fill out the submission form on this page and check only the category "Film Exhibit." Exhibit time is limited—film selection will be contingent upon the amount of time available. A confirmation and invoice for the cost of this commercial screening will be issued by March 1, 2009. Submissions for the Film Exhibit are due November 1, 2008.

Interested in a booth at the LASA2009 BOOK EXHIBIT or an ad in the LASA2009 Program booklet?

Distributors of visual materials who wish to publicize their products at LASA2009 may do so by reserving space in the Book Exhibit or by placing an ad in the LASA2009 program booklet.

Please contact 410-997-0763 / Fax: 410-997-0764
Email: lasa@epponline.com

LASA2009 FILM FESTIVAL AND EXHIBIT SUBMISSION FORM

Submissions for the Film Festival and Film Exhibit will be received **only from July 1 until November 1, 2008**

I. LASA2009 Film Festival _____ II. LASA 2009 Film Exhibit _____ III. Both _____

Title of work enclosed _____

Format (vhs / dvd / mini-dv) _____

Director

Producer

Year of release _____

Screening time _____

Country of release _____

Languages / subtitles _____

Brief description of subject matter, including countries or areas treated (or attach descriptive brochure)

Distributor name

Email _____

Phone / Fax _____

Address _____

If your film/video is not selected for the LASA2009 Film Festival, do you want it included in the LASA Film Exhibit for the fees stated above?

YES _____ NO _____

Your name

Address _____

Affiliation _____

Phone / Fax _____

Email _____

To enter the competition for the LASA2009 Film Festival or Film Exhibit

Mail the completed Submission Form, along with a VHS or DVD copy of your film or video to the director. To ensure consideration, all submissions should be mailed through express services (UPS, DHL, FedEx). Please, keep your tracking number to guarantee delivery. Films without a submission form will not be considered.

Claudia Ferman / Director, LASA2009 Film Festival
Uriarte 1454 - 8 "C" - C.P. 1414
Buenos Aires - ARGENTINA
Email: cferman@richmond.edu

APPLICATION / CONTRACT FOR THE LASA2009 EXHIBIT
June 11-13, 2009 – Rio de Janeiro, Brazil

Organization _____
Address _____
City _____ State _____ Zip _____
Submitted By _____ Title _____
Phone (office) _____ Fax _____
Email _____ Website _____
Payment

☐ Enclosed check payable to Exhibit Promotions Plus in the amount of \$ _____

☐ Please bill us PO # _____ Date _____

Major credit cards accepted.

FULL EXHIBIT SPACE (10' x 10')

_____ \$ 725 Commercial / University Press _____ \$ 625 Each Additional Commercial
_____ \$ 625 Charitable Organization (no items for sale) _____ \$ 525 Each Additional Charitable
_____ \$ 350 Tabletop Display _____ Check here if you require complimentary staffing

LASA2009 PROGRAM ADVERTISING (Copy Due: 2/15/2009)

_____ \$ 400 Full Page (7.5" w x 10.5" h) _____ \$ 250 Half Page (7.5" w x 4 3/4 h)

SPECIAL VALUE (Exhibit and Program Advertising Discount Package)

	<u>You save</u>
_____ \$ 975 Commercial / University Press Booth plus Full Page Ad	\$ 150
_____ \$ 900 Commercial / University Press Booth plus Half Page Ad	\$ 75
_____ \$ 900 Charitable Organization Booth plus Full Page Ad	\$ 125
_____ \$ 825 Charitable Organization Booth plus Half Page Ad	\$ 50

COMBINED BOOK DISPLAY - \$50-first title, \$40-each additional title (List additional titles on separate sheet)

<u>TITLE</u>	<u>AUTHOR</u>	<u>LIST PRICE</u>
--------------	---------------	-------------------

UNLIMITED # OF TITLES IN COMBINED DISPLAY (Attach a list of titles, authors, list prices and pub dates)

_____ \$ 200

TAKE-ONE LITERATURE DISPLAY (Unlimited quantity and variety-recommend 350-400 pieces)

_____ \$ 75

TERMS OF PAYMENT/CANCELLATION

A non-refundable \$200 deposit per booth reserved is due within two weeks of invoice date. Final payment for booths is due no later than 03/11/09. Reservations received after 03/11/09 will require payment in full within two weeks of invoice date. Cancellations are not effective until received in writing by show management. Cancellations received from 01/11/09 to 03/11/09 will be assessed a 25% of total exhibit rental cost. Cancellations received after 03/11/09 will be assessed the full rental fee.

Return form to:

LASA Exhibit Management, c/o Exhibit Promotions Plus, Inc.
11620 Vixens Path, Ellicott City, MD 21042-1539
410-997-0763 Fax: 410-997-0764 lasa@epponline.com



**2009
CALL
FOR
PAPERS**

National Association of Hispanic & Latino Studies

17th Annual NAAAS & Affiliates National Conference

**February 9-14, 2009
Baton Rouge Marriott Hotel
Baton Rouge, Louisiana**

Abstracts, not to exceed two (2) pages, should be submitted that relate to any aspect of the Hispanic and Latino experience. Subjects may include, but are not limited to: literature, demographics, history, politics, economics, education, health care, fine arts, religion, social sciences, business and many other subjects. Please indicate the time required for presentation of your paper (25 minutes **OR** 45 minutes).

ABSTRACTS WITH TITLE OF PAPER, PRESENTER'S NAME, HOME AND COLLEGE/AGENCY ADDRESS AND E-MAIL MUST BE POSTMARKED BY: Wednesday, November 5, 2008.

SEND ABSTRACTS TO:
Dr. Lemuel Berry, Jr.
Executive Director, NAAAS & Affiliates
PO Box 6670
Scarborough, ME 04070-6670
Telephone: 207/839-8004
Fax: 207/839-3776
Email: naaasconference@earthlink.net
www.NAAAS.org

The Latin American Studies Association (LASA) is the largest professional association in the world for individuals and institutions engaged in the study of Latin America. With over 5,500 members, thirty-five percent of whom reside outside the United States, LASA is the one association that brings together experts on Latin America from all disciplines and diverse occupational endeavors, across the globe.

LASA's mission is to foster intellectual discussion, research, and teaching on Latin America, the Caribbean, and its people throughout the Americas, promote the interests of its diverse membership, and encourage civic engagement through network building and public debate.



LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION

416 Bellefield Hall
University of Pittsburgh
Pittsburgh, PA 15260

Nonprofit Org.
US POSTAGE
PAID
Pittsburgh, PA
Permit No. 511

lasa.international.pitt.edu