



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Francisca Pereira Salvino (2015)

“Producción y circulación de conocimiento en el noreste de
Brasil: contribuciones de importantes interlocutores”

en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,

Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 287-303.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL NORESTE DE BRASIL: CONTRIBUCIONES DE IMPORTANTES INTERLOCUTORES

*Francisca Pereira Salvino**

Este capítulo analiza temas relacionados con la producción y circulación de conocimiento en el noreste de Brasil, con base en el relato del doctor Robert Evan Verhine de la Universidad Federal da Bahía (UFBA), la doctora Betânia Leite Ramalho de la Universidad Federal do Río Grande del Norte (UFRN) y la doctora Márcia Ângela da Silva Aguiar de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE); profesores de programas de posgrado en educación, ubicados en dicha región. Los relatos se obtuvieron gracias a las entrevistas realizadas durante el mes de marzo de 2012, con motivo de la elaboración de mi tesis de doctorado.¹ La selección de los autores revisados, de entre muchos más que pudieron aportar otras investigaciones, fue en función de las actividades desarrolladas junto con los programas, así como por la participación en comités, consejos, foros y por su liderazgo en la región.

El profesor Verhine es norteamericano, economista, doctor (Ph.D.) en Educación por la Universitat Hamburg y trabaja en la UFBA desde 1977. Actualmente es profesor de la Facultad de Educación y pro rector de enseñanza en la UFBA. Es vicepresidente de la Asociación Brasileña de Evaluación Educativa, miembro de la Comisión Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior (Conaes), miembro fundador de la Academia de Ciencias de Bahía y coor-

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Paraíba.

1 La tesis titulada "La producción y la circulación de conocimiento en universidades situadas en el noreste de Brasil" fue desarrollada a través del Doctorado Interinstitucional (DINTER), gracias al convenio entre la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y la Universidad Estatal da Paraíba (UEPB).

dinador del Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop/NE) en Noreste. Entre otras funciones, fue representante del área de educación en la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior (CAPES) y trabajó en diversas universidades internacionales. Su investigación se concentra en las áreas de economía de la educación, evaluación educacional, políticas públicas en educación y educación comparada.²

La profesora Betânia Ramalho es pedagoga y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue profesora de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y desde 1995 es profesora de la UFRN. Fue vicepresidenta de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED) durante la gestión 2000-2002, y presidenta en el periodo 2003-2005; además de ser miembro de la Comisión Nacional de Evaluación del Área de Educación de la CAPES, en 1997, 1998, 2006, 2008 y 2010. Fue coordinadora del Foro de Programas de Posgrado en Educación de las regiones norte y noreste en el mismo periodo. Se especializa en las áreas de enseñanza y aprendizaje, formación y profesionalización docente, educación básica y enseñanza superior.³

La profesora Márcia Ângela Aguiar es graduada en Pedagogía y maestra en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE); es doctora en Educación por la Universidad de São Paulo (USP) y profesora en la Universidad Federal de Pernambuco. Fue vicepresidenta de la ANPED en 1983-1996 y presidenta en los periodos 2005-2007 y 2008-2010. Su producción académica se concentra en las áreas de política educacional, formación docente, gestión de educación y educación superior.

Los entrevistados hablan del lugar de origen de los protagonistas de la creación, consolidación y expansión de programas de posgrado en educación en la región noreste; y que están involucrados en las dinámicas, los problemas y las articulaciones políticas inherentes a esos procesos. Se trata de sujetos integrados en comunidades científicas locales, nacionales e internacionales, con experiencia en el

2 Información disponible en <www.lattes.cnpq.br>, consultado el 22 de marzo de 2012.

3 *Idem.*

campo de posgrado y que adoptaron el papel de interlocutores en los movimientos que propiciaron cambios significativos ocurridos en las últimas dos décadas. Dichos sujetos fueron investidos del poder de ser representantes de sus comunidades y, como dice Laclau (2009), el papel de representación que estuvo parcialmente en sociedades de otras épocas, actualmente es enteramente perceptible, de modo que no podemos escapar a los procesos representativos. Las alternativas democráticas deben ser construidas para la multiplicación de los puntos a partir de los cuales opera la representación. Determinados sujetos son investidos del poder de hablar y de decidir en nombre de otros, encarnando un conjunto de identidades y subvirtiendo la propia, lo que implica el reconocimiento del desplazamiento de las identidades como principio democrático.

Como las demandas de posgrado no están adscritas a una región específica y la consolidación de los programas exige tránsito y diálogo con otras comunidades académicas, las identidades de esos intelectuales también se constituyen en torno a las demandas nacionales e internacionales. No se buscaron las identidades genuinamente del noreste, pero sí las identidades constituidas entre las fronteras de esos lugares, así como los elementos que permitan comprender el objeto en cuestión, a partir de aspectos más particulares (localizados), sin descuidar aspectos más universales.

Debido a la amplitud y complejidad del objeto de estudio, las entrevistas fueron enfocadas en aspectos puntuales, de los cuales cuatro serán abordados a continuación. Cada una de las entrevistas implica una serie de desdoblamientos difíciles de comprender en toda su dimensión; de modo que mi pretensión no es dilucidar problemas o extender el debate, pero sí aportar contribuciones que juzgo importantes.

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE POSGRADO EN EL NORESTE

El posgrado se considera como uno de los estudios más exitosos de la educación brasileña; se vuelve consensual entre los estudiosos el papel de la inducción de ese mismo éxito. Como analizan Macedo

y Sousa (2010) ha existido una mayor flexibilización, integración, búsqueda-enseñanza, interdisciplinariedad y mejora en la calidad de producción en relación con la diversidad de temas y conciencia teórica, lo que permite a los programas obtener un mayor alcance en la evaluación de la CAPES. Sin embargo, la evaluación en el ciclo 2007-2009, realizada en agosto de 2010, reafirma la enorme desigualdad en la distribución de conceptos y concentración de las mejoras en la región sureste. Conforme los datos de la CAPES (Brasil, 2010), de la misma evaluación resultaron tres programas⁴ con resultado de siete (UERJ, PUC-RIO y UFMG); cinco con resultado de seis (UNISINOS, UFS-CAR-EE, USP, UFF y PUCRS); 13 con resultado de cinco (UFRN, UFES, UFRJ, UFU, UFSCAR, UNICAMP, UNESP/MAR., PUC/SP, UNIMEP, UFPR, UFRGS, UFPEL y UFG). Apenas ocho universidades (UNISINOS, UFU, PUCRS, UFRN, UFPR, UFRGS, UFPEL y UFG), que no están ubicadas en el sudeste del país, tienen indicaciones de cinco o más. De las demás, 42 obtuvieron indicaciones de cuatro y las restantes indicaciones de tres, en un total de 92 programas.

De acuerdo con el documento referido (Brasil, 2010), los programas ubicados en el noreste quedaron con las siguientes indicaciones: UFRN con concepto cinco; UFMA⁵ con tres, UFC, UECE, UFPEL/JP, UFPE, UFAL, UFBA, UNEB, FUFPI y FUFSE con cuatro, pero refieren que en la UFMA, UFAL, UECE, UNEB, FUFPI y FUFSE fueron evaluadas apenas las maestrías.

Los conceptos siete y seis se atribuyen a los programas con calidad e inserción internacional; cinco son considerados muy buenos

4 Para no dificultar la lectura, los nombres de las universidades están presentados de la siguiente forma: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista/Marília, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Goiás.

5 Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Fundação Universidade Federal do Piauí e Fundação Universidade Federal de Sergipe.

(MB), cuatro buenos y tres regulares. Ante esta situación, pregunté a los estudiosos acerca de la evaluación que hacían de esos resultados/indicaciones. Para Verhine (2012), los conceptos expresan la realidad de la situación de los programas y están asociados con los siguientes problemas:

Tenemos condiciones que no son buenas, tenemos profesores que no circulan. Hay personas que nacieron en un lugar, estudian en ese lugar, se quedan y no salen del lugar. Tenemos problemas técnicos y financieros. Los recursos son difíciles de obtener y no tenemos mucha práctica en reivindicar, en buscar recursos para financiar las investigaciones. Los pedidos que hacemos son mucho menores que en las regiones del sur y sureste. La CAPES enfatiza la investigación, la producción y, claro, la divulgación, aunque nuestras revistas sean pocas. No tenemos mucha experiencia en la publicación en revistas de alto nivel. Es difícil.

Ramalho (2012) recuerda que una evaluación con estos resultados exige que se tome en cuenta la trayectoria del posgrado en la región noreste y el papel generador de la calidad desarrollado por el sistema de evaluación, así como la adhesión tardía de los profesores del sistema citado. La entrevistada relata que,

A partir de los cambios en los años 95, 96, 97 el posgrado avanza rápidamente debido al sistema de evaluación. Se habla que CAPES norma, que CAPES interfiere e impone demasiado, pero ese modelo de evaluación existe para tener más control y evitar que la propia área se disperse. La educación todavía tiene muchos problemas, pero aún hay mucho trabajo por realizar para convertirse en un área de la ciencia, de la producción de conocimiento a causa de la dispersión y a que es un área muy reciente. Dicho avance en la configuración y estructuración de los programas fue retrasado a causa de algunos colegas nuestros. Creo que ese contexto contribuyó fuertemente para que hoy exista una comprensión de lo que sería un posgrado que avanzó dentro de criterios y exigencias que son establecidos para todas las áreas de conocimiento. Demoramos un poco en comprender esto.

Los relatos traen a colación factores importantes, de los cuales destaco la movilidad de los profesionales y la resistencia de los docentes a los criterios de evaluación de la CAPES. La movilidad aparece como requisito esencial, dado que la producción y la circulación de conocimiento dependen, no únicamente de la institucionalización de la búsqueda, sino también de la inserción de los investigadores en las comunidades científicas locales, regionales, nacionales e internacionales, sin que sea posible su consolidación. Como afirma Ramalho (2012), no se avanza si se produce aisladamente, “una producción significativa tiene como respaldo a investigadores con madurez intelectual y académica; no sólo para producir, escribir, buscar, sino también para dialogar con la comunidad científica del área”. En relación con la resistencia de los profesores al modelo de evaluación de la CAPES, destaco el relato de Aguiar (2012), que afirma lo siguiente:

Me detendré en el Programa de la UFPE, que conozco de cerca, considerando los criterios de calidad del área relacionada con los temas: cuerpo docente, publicaciones, flujo del cuerpo docente, relación alumno-docente, inserción social; me doy cuenta de que el programa se encuentra muy por encima del concepto que se tiene de éste. Se trata de un programa con un cuerpo docente, calificado, productivo y con una fuerte inserción social. Atribuyo que el concepto cuatro, con todo, al hecho de que la relatoría durante el periodo de recolección, no tradujo la situación real del programa. Entiendo esto cuando me doy cuenta de que varios docentes y alumnos no actualizaron los reportes a tiempo y con toda la información necesaria. Algunos docentes se resisten a lo que denominan “visa productivista” del posgrado en la educación inducida por los parámetros de CAPES, lo que resulta en subestimar la relevancia de mantener los reportes actualizados.

El retraso o la resistencia a adaptarse a los cambios, patrones y criterios de evaluación representa una postura política significativa dentro de los juegos de poder que emergen a partir de la redefinición de los mapas geopolíticos, económicos, sociales y culturales. Para Foucault (2004), así como se modificaron las relaciones entre Estado, sociedad civil e individuos, la resistencia y las

luchas también adquirieron nuevas formas. El filósofo identifica cuatro características de formas de resistencia y luchas que ayudan a comprender los sentidos representados por los entrevistados. La primera característica es que existe una resistencia particular a los juegos de poder por parte de los individuos para hacer respetar su libertad y sus derechos. La segunda es que ellas constituyen fenómenos dispersos, dislocados de las grandes reivindicaciones globales o de sistemas más complejos (economía, Estado, igualdad social, etc.), se vuelven relaciones de poder más moleculares. La tercera característica es que estas luchas tienen por objetivo el propio poder, a diferencia de las luchas motivadas por la explotación económica o las grandes desigualdades. “Lo que está en cuestión sobre estas luchas es el hecho de que un cierto poder sea ejercido, y este simple hecho es insoportable” (Foucault, 2004: 49). La cuarta característica es que esas luchas miran hacia el poder inmediato en dos sentidos: las instancias de poder más próximas y todo lo que se ejerce inmediatamente sobre los individuos. Estas instancias se desprenden de la idea de un enemigo principal (el Estado, la clase social) y de un momento futuro (una revolución) para “inscribirse en el interior de una historia inmediata, que se acepta y se reconoce como perpetuamente abierta” (Foucault, 2004: 50).

El problema relacionado con las formas de resistencia presentadas por Ramalho y Aguiar es que, la mera resistencia a las deliberaciones de los órganos de poder ocasiona un menor reconocimiento a los programas y a sus profesionales, así como menos financiamiento; ya que la mayor parte de los recursos está condicionada a la productividad y a la evaluación. Esto se vuelve una resistencia o una lucha con pocas posibilidades para proponer o influenciar cambios efectivos en el sistema de evaluación y demás políticas de posgrado.

DEMANDA DE POSGRADO EN EL NORESTE FRENTE A LAS DIFERENCIAS REGIONALES

La atención a las demandas por la calidad en el posgrado nacional depende de la atención a las demandas particulares porque estas

condicionan a las primeras. Todavía ciertos agravantes ocasionados por las diferencias regionales significan una especie de fractura en el sistema; reflejan y producen desigualdades sociales y económicas que marcan a la sociedad brasileña y a la educación en todos los niveles. Por diferencias me refiero a las desigualdades históricas que marcan al sistema, y van desde la distribución de programas y conceptos hasta la distribución de recursos. De acuerdo con datos de CAPES (Distribución de cursos de posgrado por regiones, 2010), en 2010 apenas el sureste concentraba 52.13 por ciento de los cursos de maestría y doctorado; mientras en el noreste quedaban apenas 16.85 por ciento, siendo ésta la segunda región con mayor número de habitantes del país. Otro ejemplo de las diferencias es que de las 9 282 becas de doctorado distribuidas por CNPq en 2012 (Estadísticas e indicadores, 2012), 5 932 (63.91 por ciento) fueron destinadas al sureste y 1 078, al noreste. Como afirma Aguiar (2012: 2), “tenemos un obstáculo en el tema de financiamiento para la búsqueda en el noreste. El mapa de los posgrados en educación sigue el mapa de desenvolvimiento del país. La desigualdad persiste”. Analizando esas variantes, Verhine (2012) hace referencia a las diferencias socioeconómicas y al tema del financiamiento. El entrevistado afirma que:

La educación refleja las diferencias regionales más que las crea. La CAPES podría financiar mejor los programas más débiles en lugar de los fuertes, pero esto no funciona muy bien. ¿Ya pensó si CAPES distribuyera más recursos para los programas más débiles? La competición funciona muy bien porque existen áreas que no quieren dar sus recursos. No es algo fácil. CAPES podría hacer mucho más. Si tuviera inversiones más significativas el impacto sería mayor. CAPES tiene una serie de programas destinado a áreas más carentes: la Universidad sin Frontera tiene inversiones específicas en el norte, noreste y centro-oeste; PROCAD y DINTER. CAPES podría hacer más, podría ubicar más recursos, crear más incentivos para los programas de las regiones del norte, noreste y centro-oeste. Los programas que están creciendo podrían tener más recursos para continuar mejorando. Hoy, la mayoría de los programas del noreste tienen concepto cuatro, pero el nivel entre cada uno de ellos es muy diferente. Tienen programas con concepto cuatro y otros con tres, pero que están empeñados en crecer y mejorar, pero también

hay otros que están muy lejos de eso. Si hubiera más incentivos para los que están creciendo sería mejor. CAPES podría designar incentivos para estimular la llegada y la permanencia de profesores en determinadas regiones. CAPES paga becas de más de 12 mil reales mensuales a profesores extranjeros que vienen a Brasil, lo que es correcto. Pero, ningún profesor brasileño recibe becas por 12 mil reales. Podría dar incentivos más fuertes a profesores que van a lugares lejanos.

Comprendo que la adopción del principio de competitividad en la distribución de los recursos pretende garantizar justicia y claridad en el proceso, en medio de desigualdades tan contundentes. Tal principio corrobora los mecanismos y las estrategias de gobernabilidad neoliberal y crea la impresión de que los resultados dependen de las voluntades de los individuos y las no de las intervenciones políticas más consistentes. En esa dirección, Lemke (2002), con base en Foucault, aclara que una característica clave de esa racionalidad es esforzarse para lograr congruencia entre el individuo moral y un individuo económico-racional. Aspira a producir sujetos responsables, cuya cualidad se base en el hecho de evaluar racionalmente costos y beneficios de un acto determinado, de modo que las intervenciones se comienzan a entender como expresiones libres de la voluntad. El argumento ayuda a entender el complejo juego de las relaciones de poder en que Estado, mercado y sociedad civil operan y producen nuevas subjetividades, nuevos modos de legitimación de la dominación. Ahora, con formas más refinadas y difíciles de identificar.

En el ámbito social, una demanda se presenta como necesidad o como tema que influencia movimientos políticos en defensa de la atención a las necesidades. Éstas pueden ser representativas de grupos e intereses particulares y universales, y corroboran la constitución de identidades de riesgo y provisionarias, así como confirman la constitución de demandas en un proceso de interdependencia. Sobre la demanda de posgrado en el noreste, Verhine (2012) recuerda la dificultad de publicar, porque la mayoría de los periódicos se encuentran en el sur y no en el sureste. Para éste tenemos problemas ideológicos y con la educación básica, ya que estados como Bahía o Paraíba figuran dentro de los peores indicadores educacionales de

Brasil. Sobre el tema, Ramalho (2012)⁶ recuerda que los programas no son iguales y que, para algunos grupos, hay necesidad de institucionalizar y consolidar grupos y líneas de investigación, condiciones para alcanzar el concepto tres, el cual significa la aprobación del programa. Para los que ya alcanzaron este nivel, saben que es necesario invertir en la inserción nacional e internacional de los grupos, lo que está representado por los conceptos cuatro y cinco. Para los que hayan alcanzado tal nivel, cabe invertir en la inserción y circulación internacional de conocimiento para alcanzar los conceptos seis y siete. Más allá de eso, es necesaria la integración con el grado y los proyectos que impacten la educación básica, la cual alimenta la enseñanza superior y de posgrado.

Aguiar (2012), a su vez, habla sobre la necesidad de desconcentración de posgrado, afirma entender que hay una demanda de expansión de posgrados en educación en la región del noreste, ya que ésta se concentra en el sureste. Además de eso, afirma que existe un pleito para ampliar las becas de estudio, de modo que el investigador del noreste cuente con más facilidades para desplazarse hacia otras regiones del país o del exterior.

De acuerdo con los testimonios, entiendo que las demandas regionales coinciden con las nacionales, ya que en función de las diferencias, tienden a presentarse con mayores dificultades en la referida región. La proyección de las demandas particulares en dirección a las universales es necesaria, según Laclau (2011), porque el reclamo al puro particularismo, como único principio normativo aceptado, remite a un paradigma sin solución: aceptar el derecho de las minorías, por ejemplo, y tener que aceptar también el derecho de autodeterminación de todos los grupos, incluso los reaccionarios. Laclau (2011) explica que esa relación necesita ser antagónica y presupone no sólo la presencia de todas las otras, sino también el fundamento total que constituye las diferencias con base en la exclusión y subordinación de otros grupos.

6 La entrevistada no se refiere a las necesidades como demandas. En algunos pasajes suyos usa el término requisito. En el contexto de este trabajo, entiendo que los requisitos pueden ser considerados como demandas.

LA HEGEMONIZACIÓN DE LOS DISCURSOS

La opinión de los entrevistados sobre la evaluación de los programas y de las demandas regionales apunta a la siguiente pregunta: ¿cómo hegemonizar los discursos a favor de las demandas referidas? La hegemonización de los discursos dentro del campo de los posgrados depende del modelo de gestión colegiada, organizado según parámetros liberales, con pretensiones de construirse en gestión democrática, a través de espacios decisivos, consultivos y deliberativos como consejos, foros, comités y asociaciones, y que vuelven legítimos los puntos a través de los cuales operan las representaciones. Algunos de esos espacios son CNE (Conselho Nacional da Educação), CAPES, CNPq, ANPED, ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior) y ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). De éstos, apenas los tres últimos tenían representantes de programas del noreste en la época de la investigación.

Aún en la lógica de representación, se cuenta con las comisiones de áreas que aprueban las evaluaciones y los Consejos Técnicos y Científicos (CTC) de CAPES que las ratifican o rechazan. Las comisiones están compuestas por representantes de las comunidades académicas indicadas por sus parejas, que a partir de la elección se vuelven corresponsales en el proceso denominado “evaluación por parejas”. Es en esa dinámica que se sitúan las negociaciones y las articulaciones relacionadas con la formulación e implementación de las políticas que se materializan en textos y discursos en el ámbito de posgrado, bien como la hegemonización de discursos, demandas y reivindicaciones particularmente ligadas al noreste. Para mejor comprensión de esa dinámica, pregunté a los entrevistados cuáles eran las dificultades para la hegemonización de las demandas y discursos en el noreste. Verhine (2012) respondió que:

Vivimos en un círculo vicioso: la gente no tiene programas fuertes porque no lucha y no lucha porque no tiene programas fuertes. No tenemos personas en lugares estratégicos, ocupando lugares claves, como ocurre en São Paulo, Río Grande del Sur y Minas Gerais. Fuimos invitados a formar parte de las comisiones, pero una persona dentro de

un comité de siete miembros no hace mucha diferencia. Tenemos una representación, pero es una representación minoritaria. Los propios problemas generan dificultad para luchar.

Las decisiones tomadas en esos órganos implican acuerdos, arreglos e intervenciones de riesgo, marcadas por oposiciones imposibles de demostrar (Laclau, 2011). En una estructura que posibilita amplia comunicación, las diferencias y los conflictos continúan como elemento constitutivo de esas estructuras. Para hegemonizar un nuevo sentido, un nuevo proyecto, una demanda particular, es necesario operar con la lógica de representación en ambientes y condiciones donde varios sentidos se encuentran legitimados. Para modificarlos, Laclau (2011) defiende que los individuos investidos del poder de representar operen con la lógica de la deconstrucción, cuando los sentidos se cuestionan, problematizados y subvertidos, ensanchando el campo de lo insoluble y posibilitando las decisiones políticas, las cuales serán siempre de riesgo y provisionarias. Deconstruir un discurso o un pensamiento es mostrar toda la estructura decisiva de riesgo que está en la base de este tipo de operación (Southwell, 2008). Una vez entendido que la representación no puede ser abolida, una posibilidad es el fortalecimiento del papel del representante (persona-clave) en el fortalecimiento de los grupos representados.

Un ejemplo contundente de ese proceso de negociación se encuentra en el documento *Decifra-me ou devoro-te: o enigma de uma avaliação da CAPES*, elaborado por los profesores de la UFRN, Vicente Madeira, Betânia Ramalho, Maria Salonilde, Margot Madeira y Marly Armarilha. El documento resultó de los debates y estudios desencadenados por el resultado de la evaluación de 1994-1995, cuando fue dado el concepto “C” (equivalente a tres en la escala actual), a la maestría y “D” (equivalente a uno en la escala actual) al doctorado, así lo desacreditó. Este hecho motivó respuestas, ya que el doctorado, creado en 1994, no debía haber sido evaluado. Santos (2006: 86) relata que a partir de esa movilización la inserción se fortaleció del programa dentro del Foro Regional y Nacional de Programas, así como de otros órganos representativos, cuyo desarrollo más positivo se dio con el crecimiento de los programas en la región;

al mismo tiempo en el que sus coordinadores se proyectaban en el escenario nacional.

Desde mi punto de vista, el relato es el ejemplo de que las posiciones de los sujetos, así como los sentidos y significados producidos (de evaluación, calidad o cualquier otro), no son determinados *a priori* ni clarividentes, pero sí construidos dentro del campo de la organización política. De este modo, si la representación no puede ser completamente transparente con el representante, ocupando integralmente el lugar del representado, tampoco puede ser totalmente opaca, no representando de forma alguna. Esto vuelve a la representación un acto imposible, aunque necesario.

¿TIENE SENTIDO EL DISCURSO SOBRE PRODUCTIVISMO?

La última pregunta era sobre la conveniencia, o no, del discurso sobre el productivismo, alardeado en los medios académicos, los cuales argumentan sobre la baja calidad de producción y el empeoramiento de las condiciones del trabajo docente, con implicaciones en el aumento de enfermedades. En esa misma perspectiva, Kuenzer y Moraes (2005) analizan que las exigencias relativas a la producción académica generaron un brote productivista; lo que cuenta es publicar sin importar la calidad de la producción. Sobre eso, Aguiar (2012) afirma:

En cuanto al productivismo, se trata de un tema polémico que nos remite a la problemática de la evaluación del posgrado en educación en el país. En la realidad, el formato gerencial del sistema de acompañamiento y evaluación de CAPES, lleva para el interior de los programas una lógica pautada dentro de una matriz teórica que busca eficiencia y productividad. Cabe que las asociaciones científicas, en especial la ANPED, se cuestionen y propongan otra forma de evaluación justo al Estado y al gobierno.

La entrevistada entiende que el discurso es inherente a las políticas de posgrado, por lo tanto, al discurso oficial del gobierno. Ya

Ramalho argumenta que, más allá de aumentar la producción, necesita impactar local, regional e internacionalmente; en caso contrario, la productividad pierde sentido.

Verhine (2012), a su vez, asume una posición radical en relación con los discursos sobre productivismo y los analiza como inherentes a los discursos y a las subjetividades de los docentes. El entrevistado afirma:

Yo realmente no soy muy receptivo a esa preocupación con el productivismo. Creo que debemos motivar la producción. Los programas cuentan con personas productivas y otras que no producen nada. No se debe producir cualquier cosa, hay que producir con calidad. Por ejemplo, tenemos 500 profesores doctores que no hacen parte de ningún programa de posgrado porque no tienen producción científica calificada. Nuestro problema no es producir en exceso, nuestro problema es la falta de producción, por parte de algunas personas. Hay dos cosas que me indignan, una es el discurso del productivismo que parece justificar la carencia de producción y la segunda es la salud. Hay rumores de que hay profesores enfermos, muriendo de enfermedades del corazón y demás porque la CAPES exige demasiado. La Universidad es lugar de producción, si los docentes no quieren producir, entonces están en el lugar equivocado. Sería como un cirujano no querer operar porque se siente presionado.

Las exigencias de la CAPES deben, seguramente, reflejarse en la salud de los profesionales que hacen el posgrado, pero es muy difícil medir si esto ocurre dado que hay factores como genética, alimentación, familia, violencia y otros que interfieren en ese punto. Mientras tanto, Sguissardi (2006), basado en informes producidos por Spagnolo y Calhau sobre la evaluación, apunta como cuestionable el criterio de evaluación donde la productividad es medida a partir de las relaciones entre números de alumnos y *papers*, dividido por el número de docentes, pues esto resulta en homogeneidad, siendo que ésta nunca fue atributo de los científicos. La cuantificación y la homogeneidad distorsionan la naturaleza, los principios y objetivos de la investigación. En estas condiciones, la producción surge de

coerciones, presiones y concesiones y, como declara Laclau (2011: 63), “es obvio que ningún sentido de comunidad puede ser construido por este tipo de negociación, aunque tengan apariencia de consenso”.

CONSIDERACIONES FINALES

Una de las conclusiones se refiere al hecho de que el poder no siempre produce dominación, dado que éste no siempre inmoviliza o restringe el campo de acción a solamente una opción. La dominación es un tipo particular de relación de poderes que es estable, jerárquica, fija y difícil de revertir. Como afirma Lemke (2002), la dominación se refiere a relaciones desiguales de poder donde las personas subordinadas tienen poco margen de acción, porque su margen de libertad es extremadamente limitada. Los estados de dominación no son la fuente primaria para la ejecución de poder o de marcadas diferencias, al revés, son los efectos de los métodos del gobierno que producen las condiciones necesarias para la sistematización, estabilización y regulación de las relaciones de poder que pueden producir estos estados de dominación.

En el caso del posgrado, no me parece que las relaciones de fuerza conduzcan necesariamente a estados de dominación. Los profesores no son obligados a crear programas, a producir, a ascender a conceptos más elevados, a actualizar el reporte del currículum, no obstante la producción de tesis, disertaciones, artículos y libros, publicaciones en periódicos calificados y la actualización de los currículos son condiciones que refuerzan el crecimiento profesional, la inserción en comunidades científicas, la captación de recursos y otras cualidades. La resistencia a la visión productivista (rechazo a las normas de adhesión de la CAPES) parece confirmar que los profesores no se encuentran en un estado de dominación; sin embargo, sí enredados en relaciones de poder, con uno significativo margen de maniobra política que precisa ser trabajada de forma más productiva.

Yo resalto que, independientemente de ser un criterio de evaluación de los programas, la producción y la circulación del cono-

cimiento es importante y precisa ser ampliada, no sólo para atender a la CAPES, sino también para propiciar la socialización del conocimiento, hacer públicos los resultados de las investigaciones y de los beneficios de las inversiones del sector educativo, o sea, representa un retorno de las inversiones realizadas en los recursos públicos.

REFERENCIAS

- Aguiar, Márcia Ângela (2012), Entrevista temática sobre “Produção e circulação de conhecimento no Nordeste”, por Francisca Salvino.
- Brasil (2010), *Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, Documento de Área/educação: Tabela de produção do triênio 2007-2009, Brasília, MEC.
- Distribuição de cursos de pós-graduação por regiões, en <<http://conteudoweb.capes.gov.br>>, consultado el 20 octubre de 2010.
- Estatísticas e indicadores, en <www.cnpq.br/web/guest>, consultado el 10 diciembre de 2012.
- Foucault, Michel (2004), *A hermenêutica do sujeito*, trad. Márcio A. da Fonseca y Salma Tannus Muchail, São Paulo, Martins Fontes.
- Kuenzer, Acácia y Maria Célia Moraes (2005), “Temas e tramas na pós-graduação em educação”, *Educação e Sociedade*, vol. 26, núm. 93, septiembre-diciembre, pp. 1341-1362.
- Laclau, Ernesto (2011), *Emancipação e diferença*, coord. y revisión técnica de Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo, Río de Janeiro, UERJ.
- _____ (2009), *Poder e representação*, en <www://bibliotecavital.clacso.org.ar>, consultado el 17 de mayo de 2009.
- Lemke, Thomas (2010), *Foucault, Governmentality, and Critique*, en <www.andosociology.net>, consultado el 20 de octubre de 2010.
- _____ (2002), “Foucault, Governmentality, and Critique”, *Journal Rethinking Marxism*, vol. 14, núm. 3.
- Macedo, Elizabeth y Clarilza Sousa (2010), “A pesquisa em educação no Brasil”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 43, Río de Janeiro, enero-abril.

- Ramalho, Betânia Leite (2012), Entrevista temática sobre “Produção e circulação de conhecimento no nordeste”, por Francisca Salvino, Natal, gravador digital (1 hora y 20 min.).
- Santos, Milton Câmara (2006), “O percurso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN”, tesis de maestría en Educación, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.
- Sguissardi, Valdemar (2006), “A avaliação defensiva no ‘modelo CAPES de avaliação’”, *Revista Perspectiva*, Florianópolis, vol. 24, núm. 1, enero-junio, pp. 49-88.
- Southwell, Myriam (2008), “Em torno de hegemonia educativa”, en Daniel de Mendonça y Léo Peixoto Rodrigues (orgs.), *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Verhine, Robert Evan (2012), Entrevista temática sobre “Produção e circulação de conhecimento no nordeste”, por Francisca Salvino, Salvador, audio digital (40 min.).