

Las políticas de educación superior en Argentina y Brasil. Los márgenes de autonomía en la gestión¹

ADRIANA CHIROLEU²

Resumen: Los Sistemas de Educación Superior de Argentina y Brasil presentan grandes contrastes en términos de sociogénesis, formas de configuración, ritmos de expansión y magnitudes. Sin embargo, en los últimos años las presiones de los organismos multilaterales de crédito, que supeditan su apoyo económico al cumplimiento de sus “recomendaciones”, los someten a un conjunto de lineamientos homogéneos de desarrollo y transformación que no guardan relación con sus heterogeneidades históricas. Este trabajo se propone abordar las singularidades que asume la adopción de estos criterios en dos países a partir de las peculiaridades de sus respectivos sistemas. Analizaremos especialmente la evolución de los principales ejes del discurso del Banco Mundial correlacionándolo con las formas de expansión adoptadas por los SES y las políticas desarrolladas en relación a los académicos y los estudiantes.

Palabras-clave: Sistemas de Educación Superior; Argentina; Brasil; Banco Mundial; política académica.

Abstract: The Argentine and Brazilian Higher Education Systems have great differences in terms of origins and evolution, ways of configuration, rhythm of expansion and magnitudes. In spite of that, in the last years, the pressures of multilateral-credit-organisms, that subordinate their economic help to the fulfillment of their “recommendations,” submit them to a set of homogeneous proceedings of development and transformation that keep no relation with their historic heterogeneities. This work studies the singularities that the adoption of these criteria has produced in the two countries because of the peculiarities of both systems. We analyze especially the evolution of the World Bank major guidelines and their relation with the forms of expansion and diversification of both Higher Education Systems and the policies related to academics and students.

Key-words: Education Systems; Argentine; Brazil; World Bank; Academic Policy.

En el contexto de América Latina, los Sistemas de Educación Superior (SES) de Argentina y Brasil se destacan por los contrastes que guardan entre sí en términos de sociogénesis, formas de configuración, ritmos de expansión y magnitudes. Sin embargo, en los últimos años las presiones de los organismos multilaterales de crédito, que supeditan el apoyo económico al cumplimiento de sus “recomendaciones”, los someten a un conjunto de lineamientos homogéneos de desarrollo y transformación que no guardan relación con sus heterogeneidades históricas.

1 Una primera versión de este trabajo se presentó en el V Congreso de la Sociedad Argentina de Análisis Político “La Primacía de la Política. Ética y responsabilidad de los actores sociales y políticos”, Río Cuarto, 14 al 17 de noviembre de 2001.

2 Profesora Titular de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario e Investigadora del CONICET, Argentina. E-mail: achiroleu@arnet.com.ar

Se trata de un modelo presentado como de validez universal para cuya implementación se adoptan estrategias alternativas según las características del país en que se aplica. Este trabajo se propone abordar las singularidades que asume la adopción de estos criterios en dos países a partir de las peculiaridades de sus respectivos sistemas. Analizaremos especialmente la evolución de los principales ejes del discurso del Banco Mundial correlacionándolo con las formas de expansión adoptadas por los SES y las políticas desarrolladas en relación a los académicos y los estudiantes.

Es dable destacar que los casos de Argentina y Brasil resultan paradigmáticos a la hora de estudiar la particular articulación que se da entre estado, estructura social y desarrollo de su SES. Al respecto, en Argentina, desde finales del siglo XIX se constituye una sociedad compleja, con perfiles modernos, en la cual emergen y se consolidan los sectores medios y existe una elevadísima movilidad social ascendente. El estado se constituye en un agente dispuesto a atender las presiones por una ampliación de las oportunidades educativas mientras la universidad - instancia de concreción y/o de legitimación simbólica del ascenso social- va disminuyendo paulatinamente las trabas para su acceso, reaccionando así ante el incremento de las presiones sociales (Chiroleu, 1999).

En Brasil en cambio, en una sociedad de contornos más jerárquicos se mantienen las distancias sociales y la movilidad social resulta más lenta. En este contexto, la educación superior se diversifica tempranamente, y tiene un marcado carácter elitista; en este sentido, el mantenimiento de procesos selectivos de distinta índole en su ingreso puede ser interpretado como una barrera social que goza de un amplio consenso y que -como utilidad marginal- permite a algunas instituciones mantener elevados patrones de calidad (Idem).

Los sistemas por su parte se conformaron y configuraron también en forma diferencial. En Argentina la universidad tuvo un origen temprano convirtiéndose ya en tiempos de la colonia en un referente social importante. Luego de la organización política del país, la universidad pública se erige en la instancia de educación superior más prestigiosa y más demandada en el seno de un sistema escasamente diversificado. El estado atiende las demandas por una ampliación de las oportunidades educativas en el tercer nivel a través del crecimiento de la red pública tanto a través de la eliminación paulatina de las barreras en el acceso, como de la ampliación de la cobertura institucional vía la creación de instituciones públicas en el interior del país y su complementación a través de la oferta privada.

En Brasil en cambio, la universidad sólo surge hacia 1920, luego de un siglo en que la educación superior funcionó a partir de establecimientos aislados y cursos profesionales. Sin embargo, como institución más prestigiosa queda reservada a los sectores sociales más favorecidos. Los establecimientos aislados por su parte atienden una parte sustancial de la demanda en institutos de menor calidad

académica y muy frecuentemente, pagos. Podría plantearse pues, la existencia de una intención manifiesta de preservar a las universidades de la masividad aún a costa de la creación de vías alternativas de menor jerarquía. De la misma manera, el estado se desentiende de los costos de esa educación superior trasladándolos a los demandantes.

1- El Banco Mundial y la Educación Superior

A partir de la segunda posguerra, pero con mayor énfasis en las últimas décadas, y en relación directa con el crecimiento del endeudamiento externo y el consiguiente recorte de los márgenes de autonomía de los países en desarrollo, se hizo más evidente la influencia de los organismos multilaterales de crédito en el área de educación superior. En el caso del Banco Mundial ésta asumió la forma, en algunos casos, de ayuda financiera directa para el sector, y en todos, de presencia de su ideario a través de consultores y asesores y el inicio de procesos de reforma de los SES en consonancia con aquellos.

Samoff (1999) sostiene que en el relacionamiento entre los organismos multilaterales de crédito y los respectivos países se cumple la metáfora médica: equipos de estudio que trabajan a partir de esquemas fijados exógenamente efectúan un “diagnóstico clínico” y luego “prescriben la medicina” que el país será alentado o presionado a consumir.

El sentido impuesto a las reformas es único en razón de que se considera que existe un solo camino para lograr el desarrollo y éste debe ser seguido. Al respecto sostiene Coraggio (1998) que las propuestas del Banco Mundial vienen recubiertas por un envoltorio cientificista que sin embargo «no asume el principio científico de que están basadas en hipótesis sujetas a la refutación». Es así como, “parece haber más afán en seguir construyendo ejemplos que las hagan plausibles que en atender a las evidencias que las refutan»³.

En los últimos años las presiones de los organismos multilaterales de crédito, que supeditan el apoyo económico al cumplimiento de sus “recomendaciones”, los someten a un conjunto de lineamientos homogéneos de desarrollo y transformación que no guardan relación con sus heterogeneidades históricas.

3 El mismo autor sostiene que los países en vías de desarrollo están recibiendo asesorías para reformar los sistemas educativos, las cuales se basan en una teoría cuestionable, no existiendo evidencia concluyente de las propias hipótesis que guían el proceso.

Se trata además de un análisis reduccionista en la medida en que aplica esquemas propios de la esfera económica y del ámbito empresarial en un espacio como el educativo que reconoce lógicas de funcionamiento de un tenor muy diverso.

A lo largo de los 90, el Banco Mundial elaboró una serie de documentos (1994, 1995) a través de los cuales se puede analizar la evolución de la forma de presentación de una propuesta única. Es así como en *Lessons Of Experience* sostiene., focalizando en las desigualdades sociales, que el énfasis estatal debe ponerse en la educación básica la cual puede operar a favor de la disminución de aquellas. La expansión del tercer nivel por su parte, basado en el subsidio público, ha inhibido a los estados a actuar en forma directa sobre la pérdida de calidad del sistema.

Además, la expansión matricular sin adecuados recursos económicos, y la ineficiencia en la utilización de los mismos así como la inequidad que supone la gratuidad de los estudios desarrollados mayoritariamente por hijos de familias acomodadas, tienen efectos negativos en la distribución de los ingresos⁴.

Propone en consecuencia, diversificar los sistemas (incluyendo el segmento privado) y las fuentes de financiamiento en las instituciones públicas, redefinir la función del estado en la enseñanza superior y adoptar políticas destinadas a otorgar prioridades a los objetivos de calidad y equidad.

En líneas generales todas estas propuestas se orientan a lograr –por diversas vías- una reducción de los fondos públicos destinados al tercer nivel especialmente en aquellos países que aún no han logrado la universalización de la enseñanza primaria y media pues las inversiones en aquel tendrían una baja rentabilidad social y un aumento de las inversiones en el nivel básico, podría mejorar la equidad actuando a favor de la reducción de las desigualdades de ingresos⁵.

La diversificación de los SES apunta a crear distintos tipos de instituciones (plano horizontal) de distinta jerarquía (plano vertical) que procuren satisfacer las diferentes necesidades y las variadas capacidades económicas de los “clientes”⁶. Al respecto, señala Coraggio (1998) que el Banco Mundial identifica sistema educativo y sistema de mercado, escuela y empresa, padres de familia y demandantes de servicios.

4 Este tema ha sido desarrollado con mayor profundidad en Chiroleu, 2000.

5 Señala Stubrin (2001), que ya «en la Conferencia Mundial de Educación de Tailandia de 1990, organismos internacionales y estados habían acogido en una solemne declaración una prédica del Banco Mundial acerca de la prioridad a favor de la educación básica. Los consejos para una aplicación inteligente de fondos para el desarrollo indicaban que los países debían invertir en la educación de los más pobres y era ineficiente e inequitativo dedicar el esfuerzo público a la educación superior. Las clases medias que, en algunos países, recibían estos beneficios eran presentadas como usufructuarias que se enriquecían a expensas de los desposeídos».

6 Esta diversificación de los SES propugnada por el Banco Mundial puede leerse como una diferenciación / segmentación de los sistemas, retomando la discusión académica de los 80 sostenida entre otros por J.J. Brunner y G. Rama.

Con respecto a la diversificación de fuentes de financiamiento, el aporte fiscal sólo debe constituir la excepción, procurándose de diversas formas que los individuos se hagan cargo de sufragar los costos de la educación que reciben (por ejemplo, préstamos a estudiantes, aranceles, etc.). Las instituciones por su parte, podrán complementar sus ingresos a través de la venta de servicios a empresas privadas.

La meta es la búsqueda de *eficiencia* y *eficacia* por parte de las instituciones de educación superior. La primera hace referencia a la racionalidad y productividad de los procedimientos organizativos, de las acciones y de los procesos educativos; se refiere a la relación que se obtiene entre los resultados de la educación y a los recursos dedicados a ésta. La *eficacia* por su parte, apunta a la valoración social del producto educativo, en función de los ámbitos culturales, políticos y económicos vigentes.

En un documento posterior, del año 2000 redactado por el *Grupo de Trabajo sobre Educación Superior y Sociedad* constituido por el Banco Mundial y Unesco, se adopta con relación a la educación superior y su trascendencia en la sociedad informacional, una posición que de alguna manera conjuga las tesis de las dos agencias coordinadoras del documento⁷. En el mismo se destaca la importancia de la educación superior para los países en desarrollo, lamentando que muchos estados hayan reducido sus aportes en el área, a partir de “análisis económicos estrechos y mal orientados” que consideraron que las inversiones públicas en universidades “producen magros retornos en comparación con las inversiones en escuelas primarias y secundarias y que la educación superior profundiza las inequidades en materia de ingresos”.

Conjuga así las posiciones sostenidas por los dos organismos internacionales pues articula los postulados de Unesco (1995) sobre la importancia de la educación superior para superar el subdesarrollo, con la concepción del Banco Mundial de que este nivel educativo debe ser regulado por las leyes de mercado. Se trata pues, de un cambio en la presentación de la cuestión que no va acompañado de transformaciones sustantivas de su contenido. Las metas y las estrategias para alcanzarlas siguen siendo muy similares a las planteadas anteriormente a pesar de que lo que ha variado es la tesis fundante de la construcción teórica.

Este nuevo planteamiento no puede sino interpretarse como una estrategia diferente para lograr una participación más directa de los sectores privados en la educación superior, incentivados por un estado que no puede ampliar el

7 Las tesis sostenidas en el documento pueden interpretarse en un primer momento como una corrección del rumbo establecido en trabajos anteriores (especialmente el de 1994) por el Banco Mundial. Sin embargo, supone poner el énfasis en otro aspecto, sin variar mayormente la propuesta. De esta manera si en *Lessons of Experience* se acentuaba la necesidad de orientar los fondos públicos hacia la educación básica, en *Peril and Promise*, se destaca la necesidad de los países en vías de desarrollo de expandir la educación superior a los efectos de poder superar su situación.

financiamiento público en un contexto de reconocimiento nacional e internacional de los aportes del nivel para el desarrollo individual y social de los países⁸.

A partir de este diagnóstico general se postula la necesidad de:

La diversificación de los SES apunta a crear distintos tipos de instituciones (plano horizontal) de distinta jerarquía (plano vertical) que procuren satisfacer las diferentes necesidades y las variadas capacidades

- *Expandir la cantidad y mejorar la calidad de la Educación Superior.* Esto resulta complejo en un contexto de aguda competencia por los fondos públicos. “El accionar por consiguiente, necesitará creatividad y persistencia”. Todos los agentes, públicos y privados deberán brindar su esfuerzo para desarrollar el área.

- *Equilibrar y coordinar la diversificación de los SES.* La diversificación - producto de la creciente demanda-, ha suministrado nuevos proveedores al sistema y ha alentado el surgimiento de nuevas instituciones. *Por esta vía aumentará la*

competencia entre las instituciones y mejorará la calidad., pero es necesario introducir una cierta planificación para impedir que el proceso siga desarrollándose en forma caótica. Se debe propender a lograr autonomía con supervisión gubernamental, una estratificación explícita de las instituciones y acentuar todo lo posible la competencia entre las mismas por fondos, docentes y estudiantes, así como una cooperación y competencia entre las instituciones del sistema para que el capital físico y humano y el conocimiento puedan ser compartidos.

No puede esperarse que el mercado por sí mismo introduzca estos cambios, porque no está en su naturaleza; los gobiernos deben actuar por lo tanto, como supervisores de la educación superior.

- *Modelo mixto de financiamiento.* Aportes públicos y privados, estos últimos provenientes de empresas, filántropos y estudiantes.

- *Uso más efectivo del capital físico y humano.*

- Principios de buen gobierno que permitan mejorar la gestión (Banco Mundial, 2000).

Este reciente documento guarda consonancia y se halla en una línea de continuidad con producciones anteriores del Banco Mundial. La expansión de la educación superior no podrá lograrse sino a través del crecimiento de la red privada y de la segmentación de los sistemas creando opciones diversas en contenidos, calidad, costos y jerarquía orientadas a clientelas igualmente diferenciadas. Se

⁸ Señala Coraggio que este cambio en las recomendaciones del Banco Mundial, defendida por su propio presidente (Wolfensohn) constituyen «consejos que tienen detrás la fuerza del que posee la llave de acceso al mercado internacional de capital» (“La tecnocracia irresponsable”, en Diario Clarín, Buenos Aires, 17/5/2000).

plantea una coordinación centralizada por parte de los gobiernos de esta expansión y diversificación, lo cual puede interpretarse como el ejercicio por parte del estado de un mínimo de autonomía no en la fijación sino en la administración de las políticas.

El Congreso coorganizado por el Banco Mundial y la Unesco y celebrado en Hannover (Alemania) en los últimos meses del 2000 bajo la consigna *Construyendo sociedades que aprenden*, y el desarrollado en Oxford en septiembre de 2001⁹, avanzan en las formas de operacionalización de la expansión propuesta. La premisa fundamental sostenida en ambos encuentros, es la necesidad de aumentar la informatización para asegurar una mayor democratización del conocimiento. La propuesta es abrir líneas de crédito para informatizar los procesos educativos y generar complejos informáticos que integren en red a todas las instituciones.

Por esta vía – suponen-se podrán bajar los costos de la educación pues se invertirá en tecnología y no en más y mejores maestros y escuelas. Esto llevaría a una dualización de la educación impidiendo achicar la brecha entre los productores y los consumidores de informática. En materia institucional, la educación superior quedaría también claramente diferenciada en dos circuitos de distinta calidad: uno, de excelencia, radicado en las *brick universities* y orientado hacia grupos minoritarios y otro situado en las *virtual universities*, de carácter masivo e instrumental.

Detrás de estas propuestas una vez más se vislumbran los intereses de los sectores más concentrados del capital internacional en razón de que los principales beneficiados con esta nueva “receta” serán los proveedores informáticos y de telecomunicaciones, dentro de los cuales hay una fuerte presencia de capitales norteamericanos¹⁰.

Por otra parte, el Banco Mundial reconoce (1995) que las políticas deben ser diferentes para cada país, de acuerdo a la etapa del desarrollo educacional y económico en que se encuentre, según el contexto histórico y político en que se desenvuelvan los SES. Sin embargo en los últimos años las presiones de los organismos multilaterales de crédito, que supeditan el apoyo económico al cumplimiento de sus “recomendaciones”, los someten a un conjunto de lineamientos homogéneos de desarrollo y transformación que no guardan relación con sus heterogeneidades históricas.

la autonomía de los gobiernos se ve claramente limitada a partir de la fortaleza del proyecto sustentado por el organismo el cual es presentado como el “modelo correcto” para lograr un desarrollo de los SES según las pautas que han hecho posible el éxito de los países desarrollados.

9 Sobre la *International Conference on Education and Development* desarrollada en Oxford puede consultarse el interesante comentario de Pedro Flores Crespo, 2001.

10 Entrevista a José Luis Coraggio, en *Diario Página 12*, 28/11/2000.

Esto sin embargo, puede ponerse en duda si se tiene en cuenta por ejemplo el apoyo de fondos públicos que en estos países recibe la educación superior o si se analiza el debate europeo en procura de un modelo autónomo de desarrollo del nivel.

Veremos seguidamente de qué manera impactan en dos sistemas claramente diferentes como el argentino y el brasileño la aplicación de este conjunto de “indicaciones” emanadas del Banco Mundial.

2- El sentido de las transformaciones de los SES de Argentina y Brasil

Como punto de partida, cabe hacer algunas salvedades que consideramos importantes para interpretar los efectos de este “recetario” sobre dos realidades nacionales. En primer término, cabe destacar que los organismos de crédito multilateral actúan en los contextos nacionales a través de actores vernáculos que operan como cadena de transmisión entre aquellos y los funcionarios

gubernamentales. Ellos favorecen los intereses privatistas nacionales e internacionales, consolidando de esta manera la imposición de modelos que profundizan las desigualdades sociales, la regresión en la distribución de los ingresos y la exclusión (Coraggio, 1998).

Por otra parte, los países tienen diferentes márgenes de autonomía con relación a los organismos internacionales, y también a su respectiva sociedad, y se mueven dentro de ellos de manera disímil, mostrando a veces una “relativa” independencia o acatando de manera casi mecánica el modelo impulsado desde

A mediados de los 90 la transformación propiciada por el Banco Mundial comienza a reflejarse en ambos países (Brasil y Argentina) por medio de una importante actividad legislativa.

aquellos, y poniendo permanentemente a prueba la capacidad de resistencia y oposición de los sectores sociales afectados por las políticas implementadas y sus aliados en el campo político.

En los casos de Argentina y Brasil, en los años 90 se inicia un proceso similar de transformación de los SES a pesar de los contrastes que los mismos presentan. Estos pueden esquematizarse en los siguientes aspectos:

a) *Cobertura de los sistemas.* Argentina presentaba tasas de escolarización que por entonces ya superaban el 40% de la población entre 20 y 24 años, mientras Brasil estaba apenas por encima del 10%. Los resultados son similares si se recurre a otro indicador como el número de estudiantes en el tercer nivel por cada 100 mil habitantes.

Cuadro N° 1

Argentina y Brasil – Cobertura de los Sistemas de Educación Superior (1950-1990)

Años	ARGENTINA			BRASIL		
	Población	Matrícula	M/100mil	Población	Matrícula	M/100mil
1950	17.150.000	85.927	501	51.941.000	52.585	101
1960	20.616.000	173.935	844	70.070.000	93.202	132
1970	23.962.000	293302	1224	93.139.000	425.478	457
1980	28.297.000	487.473	1726	119.003.000	1.377.296	937
1990	32.600.000	958.511*	2939	146.917.000	1.540.080	1048

Fuente: Elaboración propia sobre datos para Argentina del INDEC, 1992 y el Ministerio de Cultura y Educación, 1994 y para Brasil, datos del IBGE, 1992 y del Ministerio de Educação e Cultura, 1951-1991

* El dato corresponde a 1987

b) *Estructura de los SES.* La educación superior en Argentina es atendida en instituciones universitarias y no universitarias, que pertenecen tanto a la red pública como a la privada. Hacia 1990 existían 63 universidades, de las cuales 35 eran públicas y 28 privadas. Las instituciones no universitarias por su parte, se orientaban preferentemente a la formación de profesores y técnicos.

En Brasil, el SES es extremadamente heterogéneo y se halla profundamente diversificado y segmentado. En 1990, de las 918 instituciones que existían, sólo 95 eran universidades, 74 eran Federaciones de Escuelas e Integradas, y 749 Establecimientos Asilados. Las instituciones por su parte podían ser federales, estatales, municipales o privadas.

El peso del sector privado es diferente en cada uno de los dos países. En Brasil, el 76,5% de las instituciones pertenecía en 1990 a ese sector, y absorbía el 62% de la matrícula. En Argentina, en cambio, el 38% de las instituciones de educación superior era privada, y nucleaba a alrededor del 10% de la matrícula.

Un rasgo común en los dos países, ya por entonces, era la creciente participación femenina en la matrícula de educación superior. Sin embargo, la masiva incorporación de la mujer a la educación superior no se ha distribuido en forma homogénea entre las distintas carreras, sino que se presenta una sobre representación de las mismas en ciertas áreas como las Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, Humanidades, etc.

En lo que respecta a los sistemas de ingreso, éstos resultan claramente diferentes. En Argentina la mayor parte de las instituciones públicas tenían ingreso directo a partir de la obtención de la certificación correspondiente al ciclo de educación media. Una situación especial fue el establecimiento del llamado Ciclo Básico Común para acceder a la Universidad de Buenos Aires.

En Brasil en cambio, el ingreso a las universidades públicas y privadas se obtiene por una combinación entre los Exámenes *Vestibulares* y los cupos fijados por universidad y por carrera. Es dable destacar que en las instituciones públicas federales y estatales, se presentaban 6 candidatos a ingresar por cada *vaga* disponible, mientras en las privadas la relación era de 3 por 1.

En materia docente, las últimas décadas han sido testigos de una notable expansión del personal así como de un pasaje de una función predominantemente honorífica, a una mayor profesionalización con todos los cambios que esto supone. Por otra parte, la creciente heterogeneidad de las instituciones superiores ha profundizado la fragmentación de la profesión académica, dando origen a diferentes situaciones con prestigio y remuneración diferenciales así como regímenes de ingreso, ascenso y dedicación particulares en cada caso.

A mediados de los 90 la transformación propiciada por el Banco Mundial comienza a reflejarse en ambos países por medio de una importante actividad legislativa.

En Argentina, en 1995 se dicta la Ley de Educación Superior (LES) que se presenta como el marco normativo que regirá el funcionamiento de las instituciones de educación superior públicas y privadas. La misma regula entre otros aspectos, la forma de funcionamiento y composición del cogobierno universitario e introduce por primera vez en una norma legislativa la obligatoriedad pro parte de las instituciones de someterse a los organismos de evaluación y acreditación. Esta Ley es resistida por muchas de las universidades públicas por considerarla violatoria de su autonomía.

En Brasil, por su parte, en 1996 se dicta la ley N° 9394 (LDB) que define las «Directrices y Bases de la Educación Nacional». Posteriormente, la reforma universitaria que se pone en marcha y que procura operacionalizar lo que aquella establece, tiene como instrumento privilegiado, las medidas de nivel ministerial (decretos, resoluciones, *portarias*) o las del Consejo Nacional de Educación, cuyas deliberaciones dependen de la homologación del Ministro de Educación o aún algunas leyes específicas -como la Gratificación de Estímulo a la Docencia (Belloni,2000:104).

2.1 Transformaciones de los SES

La diferenciación institucional. Tanto en Argentina como en Brasil, la década de los 90 es escenario de un importante proceso de diferenciación institucional que tiende a heterogeneizar de diversa manera ambos sistemas. Al respecto, el SES brasileño tuvo históricamente un elevado grado de heterogeneidad, producto de las características que asumiera su expansión. En el caso argentino en cambio, la educación superior fue atendida en instituciones universitarias y no universitarias y en ambos casos con participación de los sectores público y privado, pero con

una fuerte preeminencia del primero en término de número de instituciones y preferencias de la demanda.

La diversificación institucional en este caso, queda reflejada en la LES/95, la cual distingue al menos cuatro tipos distintos de instituciones: universidades, institutos universitario, colegios universitarios e institutos terciarios, estos últimos pueden ser de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística (Art. 1º y 5º)¹¹.

El importante crecimiento del sector privado, se visualiza especialmente en el número de universidades que en el transcurso de la década pasa de 66 a 99 instituciones, este proceso fue acompañada por una expansión menor del número de instituciones públicas, varias de las cuales se concentran en el conurbano de Buenos Aires y se presentan como competidoras de la UBA¹². Esto supone un cambio radical de la política oficial en relación a la creación de instituciones en el sector universitario privado, el cual se había expandido durante los 60 para quedar luego contenido drásticamente por la normativa vigente y la voluntad política.

En el caso de Brasil, el Decreto 2306/97 establece distintos tipos de instituciones: públicas, privadas sin fines de lucro y privadas con fines de lucro. En lo que respecta a su organización académica, las IES del sistema federal se clasifican en universidades, centros universitarios¹³, facultades integradas, facultades e institutos superiores o escuelas superiores, cada una de las cuales tiene vocaciones académicas diferenciadas.

Se planteó asimismo un proyecto de transformación de las universidades federales en organizaciones sociales, regidas por un contrato de gestión que se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de un espacio intermedio entre lo público y lo privado, definido por Bresser Pereira como «lo público no estatal» que sería el lugar indicado para desarrollar los servicios sociales no estatales

La política desarrollada en ambos países, aunque de signo dispar tiene efectos semejantes

11 Los artículos 27 y 29 especifican que las universidades deben realizar actividades en una variedad de áreas disciplinares no afines, mientras las instituciones que circunscriban su oferta académica a una sola área disciplinaria serán denominadas institutos universitarios. Los colegios universitarios por su parte, surgen de la articulación entre las instituciones de nivel superior y una o más universidades del país para acreditar sus carreras y sus programas de formación y capacitación.

12 A partir de 1989 se fundan las Universidades Nacionales de Quilmes, Formosa, La Matanza, General Sarmiento, General San Martín, la de Villa María y Lanús, y se nacionalizan la Provincial de La Rioja y a Provincial de la Patagonia austral. Cinco de las nuevas instituciones se ubican en el Gran Buenos Aires.

13 Los centros universitarios son definidos por el Decreto N° 2306/97 como "instituciones de enseñanza superior pluricurriculares, que abarcan una o más áreas de conocimiento, que se caracterizan por la excelencia de la enseñanza ofrecida, comprobada a través de la calificación de su cuerpo docente y por las condiciones de trabajo académico ofrecidas a la comunidad escolar" (Art. 12). En ellos no existe obligación de desarrollar investigación y gozan de autonomía para la creación de cursos; se constituyen así en "universidades orientadas a la docencia", en contraposición a las universidades orientadas a la investigación.

(como educación y salud). La resistencia despertada por esta iniciativa del Ministerio de Reforma del Estado ocasionó su postergación en las universidades¹⁴.

La acentuación de la diferenciación del SES y el estímulo al sector privado constituyen una profundización de líneas de acción gubernamentales planteadas desde los años 60 que tuvieron como efecto principal, ampliar las desigualdades y las inequidades sociales. En este sentido no supone una ruptura fundamental con las formas en que Brasil atendió la creciente demanda por estudios superiores, aunque sí una ampliación del *menú* que guarda consonancia con los postulados del Banco Mundial: plena apertura al mercado, más variedad de instituciones, con una leve ampliación de la red. pública y una gran expansión de la privada.

De esta manera se heterogeneiza y se privatiza aún más el SES brasileño y la mayor parte de las instituciones se orientan hacia la docencia, quedando la indisociabilidad de docencia e investigación reservada sólo a un pequeño número de ellas.

Cuadro N° 2
Argentina - Instituciones del Sistema de Educación Superior

Años	Sector Terciario No Universitario.			Sector Universitario		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
1980	353	228	581	28	23	51
1990	749	460	1.209	33	29	62
1996	884	767	1.651	40	36	76
1999	s.d	s.d	s.d	41	48	99

Fuente: Argentina, Dirección de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación

Cuadro N° 3
Brasil - Instituciones del Sistema de Educación Superior

Año	TOT AL	UNIVERSIDADES					FED e INT				E.AISLADOS/				
		Tot	Fed	Est	Mun	Part	Tot	Est	Mun	Part	Tot	Fed	Est	Mun	Part
1980	882	65	34	9	2	20	20	1	--	19	797	22	43	89	643
1986	855	76	35	11	3	27	65	--	2	63	714	18	79	115	502
1990	918	95	36	16	3	40	74	--	--	74	749	19	67	81	582
1994	851	127	30	25	4	59	87	--	3	84	637	18	48	81	490
1996	923	136	39	27	6	64	143	4	7	132	643	18	43	67	515
1998	973	153	39	30	8	76	93	s.d	s.d	s.d	727	18	44	70	595

Fuente: Brasil, Ministerio de Educação e Cultura.

14 Para Sguissardi (2000) se trataría de organizaciones públicas no estatales, o fundaciones de derecho privado que tienen autorización legislativa para celebrar contratos de gestión con el Poder Ejecutivo y poder formar parte del financiamiento público. Esto permitiría a las instituciones una amplia autonomía en la gestión de sus reservas y gastos pues contarán con la garantía básica del estado. Se trata de entidades de derecho privado, que escapan a las normas y reglamentos del aparato estatal y particularmente de su núcleo burocrático.

El comportamiento de la matrícula. En Argentina, la década del 90 presenta tasas de crecimiento matricular que, aunque constantes, se ubican bien lejos de las de la década anterior, cuando la universidad pública absorbe la demanda insatisfecha de los años del gobierno militar. Esta expansión, se inserta en una diversidad de instituciones entre las cuales el sector privado amplía su cobertura llegando a representar alrededor del 20% del total de la matrícula en el nivel. Con respecto a la relación sector universitario, sector no universitario, este último ha ampliado levemente su participación representando alrededor del 26% ¹⁵.

Cuadro N° 4
Argentina - Evolución de la matrícula del Sistema de Educación Superior por sector

Años	Sector Terciario No Universitario			Sector Universitario		
	Estadual	Privado	Total	Estadual	Privado	Total
1980	63.941	29.704	93.645	324.623	73.205	397.828
1987	142.844	60.492	203.336	681.276	73.930	755.206
1997	233.254	122.833	356.087	869.440	135.695	1.005.135
1998	s.d	s.d	s.d	957.352	166.181	1.123.533

Fuente: Argentina, Dirección de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación

Cuadro N° 5
Brasil - Evolución de la Matrícula del Sistema de Educación Superior por sector

Años	TOTAL	Sector Público		Sector Privado	
		V.A.	%	V.A.	%
1980	1.377.286	492.222	35.7	885.064	64.3
1984	1.399.539	571.879	40.9	827.660	59.1
1988	1.518.904	600.700	39.5	918.204	60.5
1990	1.565.056	617.010	39.4	948.046	60.6
1994	1.661.034	690.390	41.6	970.644	58.4
1996	1.868.529	735.427	39.3	1.133.102	60.7
1998	2.125.000	683.000	32.2	1.442.000	67.8

Fuente: Brasil, Ministerio de Educação e Cultura.

¹⁵ La tasa anual de crecimiento promedio de la matrícula en Universidades Nacionales entre 1988 y 1998 es algo menor al 4%, mientras entre 1995 y 1998 la matrícula en Universidades Privadas creció más del 11% (Coraggio, 2001).

En Brasil, la matrícula creció especialmente en el sector privado, representando éste en la actualidad alrededor del 68% de la matrícula total, es decir, más de los dos tercios de la misma. De hecho entre 1994 y 1998 aumentó un 36% en las instituciones privadas y un 12% en las Federales.

2.2 Las políticas de acceso

En Brasil, la ampliación de las vacantes en educación superior constituye una de las políticas planteadas para el área a partir de 1995, con el objeto de elevar la Tasa Bruta de Escolarización Superior que debería alcanzar en el 2010 alrededor del 20% de la población respectiva es decir, prácticamente duplicarse.

Esto se lograría mediante la intervención directa de la iniciativa privada que a través de los centros universitarios podrían obtener la creación de cursos y *vagas* sobre la base de facultades integradas o institutos aislados.

En lo que respecta a las instituciones públicas, también se propone una expansión de las vacantes a través de la creación de cursos nocturnos y diurnos que permitiera una ampliación de la relación docente-alumnos que se considera relativamente baja.¹⁶ Se hace necesario «optimizar la estructura existente y ampliar las *vagas* sin liberar el reemplazo de vacantes a través de la realización de concursos públicos que viabilicen la contratación de profesores y empleados administrativos» (Catani y Oliveira,2000:73).

Asimismo, los cursos secuenciales pueden constituirse en una herramienta importante para expandir las posibilidades de formación en el nivel brindando un tipo de estudio menos exigente. Su finalidad manifiesta, es aprovechar mejor los recursos de las instituciones de educación superior, democratizando el acceso a la educación¹⁷. Se trata sin embargo, de la creación de un circuito diferencial, de menor calidad, que brinda capacidades instrumentales necesarias para cubrir las exigencias del mercado de trabajo actual pero lejos de la sólida formación teórica general que supone una carrera universitaria.

En Argentina, con el retorno a la democracia, las universidades públicas adoptan el sistema de ingreso directo luego de concluidos los estudios medios, que ya había sido aplicado en diversos períodos históricos (en los primeros años 50 y en el período 1973-76, durante el tercer gobierno de Perón), política que había quedado asociada en la memoria colectiva a momentos de funcionamiento pleno de las instituciones democráticas, en contraposición a los sistemas selectivos, que se relacionaban con períodos de autoritarismo.

16 La misma es 9 alumnos por profesor en las IES federales y 16 en las privadas. Las tareas de investigación por su parte son desarrolladas mayoritariamente dentro del primer tipo de instituciones.

17 Los cursos de graduación se distinguen de los secuenciales por requerir una formación académica o profesional más larga y más densa. A los nuevos cursos que se dictarán en las universidades se podrá acceder sin necesidad de aprobar el Vestibular y tendrán una duración de seis meses a un año.

Sin embargo, la enorme expansión de la demanda por educación universitaria que se da en la segunda mitad de los 80, la cual es contenida en las mismas instituciones ya existentes, genera en ellas una serie de dificultades que son afrontadas por las mismas de manera individual y según sus propias peculiaridades, en razón de no existir ninguna norma legal que reglara el tema. Durante la gestión de Alfonsín, desde el gobierno nacional se "indicaba" la conveniencia desatender la demanda social; en cambio durante la gestión de Menem, el gobierno da claras señales de que por la vía de la restricción del acceso se podrán mejorar los indicadores de funcionamiento institucional y de esa manera obtener financiamiento adicional.

Al respecto, la LES/95 deja librada a cada institución el establecimiento de los criterios respectivos que superen la exigencia mínima de obtención del diploma del segundo nivel (art.35) ¹⁸. El artículo 50 por su parte, establece que en las universidades con más de 50.000 alumnos, la admisión, permanencia y promoción puedan ser definidas en cada facultad.

Todo esto ha redundado en una mayor heterogeneización de las situaciones de acceso a la universidad durante la gestión Menem coexistiendo diferentes sistemas de ingreso en las universidades nacionales, los cuales están en proceso de modificación a veces en la institución como un todo, o en alguna de sus unidades académicas. Se combinan así en el SES situaciones de ingreso directo con o sin cursos de nivelación, éstos a su vez, con o sin examen final, con instituciones de ingreso restringido, con o sin cupos.

Se elaboran además diversos proyectos tendientes a establecer un Examen final para la Enseñanza Media, que podría en el futuro servir de indicativo/requisito para el ingreso a la universidad. En este sentido, se desarrollaron varias experiencias de evaluación de la enseñanza media, pero el proyecto finalmente no se aplica.

La política desarrollada en ambos países, aunque de signo dispar tiene efectos semejantes: en el caso de Brasil resulta más transparente la intención de ampliar aún más el sector privado y dualizar el sistema generando ofertas de diversa jerarquía; sin embargo, en Argentina, la intención es similar, esta vez a través de la restricción paulatina del acceso a las instituciones públicas y la simultánea ampliación de la oferta privada.

2.3 La diferenciación salarial de los académicos

Durante los 90 en diversos países han surgido instrumentos de política educativa que impulsan una modalidad de financiamiento diferencial de los

¹⁸ El artículo 7 introduce además La novedad de posibilitar el acceso a aquellos que no posean el título secundario, aunque en este caso existiría una instancia de evaluación de las capacidades y habilidades de los aspirantes.

académicos privilegiando el desarrollo de ciertas funciones. En algunos casos, estos mecanismos se constituyen además en formas adicionales de evaluación de las actividades de investigación, docencia, extensión y gestión¹⁹.

En Argentina y Brasil se aplicaron políticas de este tenor, que tuvieron como rasgo común la diferenciación salarial entre los docentes a partir de trayectorias y actividades desarrolladas y la imposición de mecanismos que supeditaban la obtención de recursos económicos a los resultados de la evaluación. Estas iniciativas asumieron sin embargo, formatos y consecuencias diferentes.

En el caso de Argentina, a partir de 1993 (Decreto 2427, Secretaría de Política Universitaria del Ministerio de Cultura y Educación) se establece el denominado Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores²⁰ el cual procura elevar el peso de la investigación en las universidades públicas; estableciendo a la vez un criterio diferente de distribución de los recursos incrementales del presupuesto del área, ligado fundamentalmente a la evaluación del rendimiento a partir de parámetros homogéneos establecidos desde el Ministerio de Cultura y Educación.

Cabe a nuestras universidades alertar sobre los efectos que estas políticas tendrán en términos de equidad social, de desarrollo autónomo, de democratización del sector y de expansión de las oportunidades en el mismo

En un contexto en el que sólo el 13% de los docentes tienen dedicación exclusiva, supuso una cierta jerarquización de la función de investigación cuando se desarrolla en forma conjunta con la docencia y una aceptación por parte

de los docentes de la aplicación de mecanismos de categorización y evaluación yuxtapuestos a los de la propia institución. En publicaciones oficiales del Ministerio (1999), se señala que el éxito del Programa queda graficado por la “adhesión” de todas las Universidades Nacionales y de alrededor de 26 mil docentes (que representa cerca de la cuarta parte del total), lo cual supondría una legitimación de la metodología utilizada. Sin embargo, desde el campo docente los “incentivos” son visualizados como un aumento encubierto de sueldo, en un contexto general de prolongado congelamiento salarial.

19 Para el análisis de los casos de España, México y Venezuela puede consultarse Araujo, 2001:23-37.

20 Supone el cobro tres veces al año de un incentivo económico de acuerdo a la categoría del docente (de la I a la V), su dedicación docente y su dedicación a la investigación. Para incorporarse al Programa, los docentes deben obtener una “Categoría Equivalente de Investigación” y estar desarrollando un “Proyecto Acreditado de Investigación” que cumpla con la normativa vigente. La aplicación del Programa de Incentivos en las Universidades está a cargo de las respectivas Secretarías de Ciencia y Técnica y la evaluación de las tareas de investigación desarrollada se efectúa iniciando con la calificación del equipo por parte del Director y la posterior evaluación del desempeño de éste y la producción del Proyecto con las mismas pautas de la acreditación de proyectos (Puede consultarse en Internet: <http://168.83.81.12/objebott.htm> – Acceso: 7/9/01).

La aplicación de este Programa trajo aparejada una alteración de la cultura académica dominante en general y en las diversas disciplinas en particular, introduciendo mecanismos de promoción de la actividad conjunta de docencia e investigación cuya finalidad –inobjetable en el papel- sirvió como vía de acceso de lógicas diferentes –pero no superiores- a la institucional y criterios de evaluación, preferentemente cuantitativos, fijados en forma exógena a la institución. Se da entonces, especialmente en ciertas disciplinas una tergiversación de las prácticas docentes: el foco pasa de la calidad del trabajo a la cantidad y se instauran mecanismos de simulación y enmascaramiento que permiten cumplir con las exigencias establecidas, sin que ello entrañe un mejoramiento cualitativo del trabajo docente ni de la producción académica²¹.

En Brasil, a través de la Ley 9678/98 se establece la Gratificación de Estímulo a la Docencia en el Magisterio Superior (GED) para “docentes que estuvieran en funciones en los cargos de Profesores del Tercer grado en las instituciones federales de Educación Superior (Art.1º). El monto a percibir sería diferencial según la puntuación obtenida en el ejercicio de actividades de docencia, investigación y extensión.

Se encuadra en las políticas de evaluación implementadas por el Ministerio de Educación, en este caso específicamente en relación a las instituciones federales. Luego de casi cien días de huelga, el Congreso adopta una política de no aumento salarial y establece este “estímulo a la docencia” bajo la forma de Gratificación sujeta a evaluación cualitativa de las actividades de docencia investigación y extensión (Belloni,2000:106).

En este caso, y directamente relacionado con las características de la docencia en instituciones federales, caracterizadas por un elevado porcentaje de dedicaciones exclusivas (85%) probablemente más orientadas –en muchos casos- a la investigación que al ejercicio de la docencia, es esta última función la que se privilegia en el momento de adjudicación del puntaje respectivo²².

El objetivo en este caso –señalan Catani y Oliveira (2000)- es aproximar los salarios de quienes desempeñan docencia a los de aquellos que desempeñan investigación. En opinión de Belloni (2000) no puede ser considerada una forma de evaluación del desempeño docente porque no se hizo un análisis del mérito o de la calidad de las actividades detalladas.

21 Araujo (2001) muestra que consecuencias similares pueden plantearse para la aplicación de Programas homónimos en España, México y Venezuela.

22 Para acceder al GED se requiere desarrollar un mínimo de ocho horas de clases semanales frente a alumnos de grado y/o postgrado, adjudicándose a cada hora un valor de 10 puntos. El monto de lo cobrado depende de la cantidad de horas dedicadas a la docencia y al desarrollo de otras actividades. Pero si pasa 12 horas frente a alumnos obtiene 120 puntos sobre un total de 140 posibles, ysi además tiene actividades administrativas u otras afines, puede llegar a cobrar el máximo aunque no desarrolle tareas de investigación, extensión, ni tenga producción intelectual.

En ambos casos, se privilegia desde distintos ángulos la función docencia, provocándose una diferenciación salarial a partir de la introducción de mecanismos *ad hoc* para orientar el desarrollo de la carrera académica. Se constituye así en una nueva forma de privilegiar la función que guarda consonancia con la diversificación institucional que privilegia el surgimiento de instituciones orientadas sólo a la enseñanza.

3- Consideraciones finales

La década del 90 ha traído profundas transformaciones a nuestros SES, inducidas –la mayoría de ellas- desde los organismos multilaterales de crédito y encaradas en muchos casos bajo el paraguas protector del mejoramiento de la calidad académica. Sin embargo, cada vez se hace más evidente que la meta perseguida no es la excelencia sino el fortalecimiento y la expansión del sector privado y dentro de las instituciones públicas, una mayor intervención estatal con finalidades económico-financieras y también ideológicas.

En el primer plano, al reducirse la educación superior a una cuestión contable, la única forma de abordarla es a través de una transformación inducida de su estructura y comportamiento, utilizando como mecanismos privilegiados la evaluación y acreditación de instituciones y carreras, la diversificación de las fuentes de financiamiento, el mejoramiento de los indicadores de eficiencia, etc, todos estos aspectos coincidentes con los presupuestos “recomendados” por el Banco Mundial. Existe por otra parte un negocio potencial, en permanente expansión en el tercer nivel, en la medida en que su ampliación, presentada como una meta deseable, deberá apoyarse en el sector privado ante el retiro del estado.

En el segundo plano, el objetivo nunca enunciado es lograr la domesticación de la universidad y el vaciamiento o la limitación de su espíritu crítico. Al respecto, la dualización de la educación superior conducirá a una cristalización de las diferencias sociales y a una ampliación de la brecha entre países productores y consumidores de tecnología informática.

Se postula una transformación cuantitativa y cualitativa de los SES desde distintos ángulos. Por una parte, una diversificación institucional que entraña una segmentación y jerarquización de las IES y una sujeción del nivel educativo a las demandas y las leyes de mercado. También serán diversas las funciones predominantes en cada una de estas instituciones, privilegiándose el desarrollo de la docencia sin su articulación con la investigación. Se postula además la aplicación de mecanismos de evaluación de la calidad, presentados como la única forma de transformación de las instituciones.

El grado y las formas en que este recetario ha sido aplicado en Argentina y Brasil, es, como señaláramos reiteradamente, disímil; sin embargo, detrás de los

contrastes se recorta, nítido, el mismo modelo y la misma finalidad. Cabe a nuestras universidades alertar sobre los efectos que estas políticas tendrán en términos de equidad social, de desarrollo autónomo, de democratización del sector y de expansión de las oportunidades en el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, Sonia (2001), "Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica", en **Pensamiento Universitario**, Año 9; Nº 9, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- BANCO MUNDIAL (1994), **La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia**, Wahington D.C., Publicación del Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (1995), *Priorities and Strategies for Education*, Washington DC, Publicación del Banco Mundial.
- BELLONI, Isaura (2000), "A Gratificação de Estímulo à Docência: GED e a política de educação Superior", en Valdemar Sguissardi (org), **Educação Superior. Velhos e Novos desafios**, São Paulo, Xamã Editora.
- CATANI, Afrânio Mendes y OLIVEIRA, João Ferreira de (2000), "As políticas de diversificação da educação superior no Brasil. Alterações no sistema e nas universidades públicas, en Valdemar Sguissardi (org), **Educação Superior. Velhos e Novos desafios**, São Paulo, Xamã Editora.
- CORAGGIO, José Luis (1998), "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problema de concepción?", en J.L. Coraggio y R.M. Torres, **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila, Ed.
- CORAGGIO, José Luis (2001), **Contribución al estudio del Sistema Argentino de Educación Superior Universitaria**, Buenos Aires, CIN.
- CHIROLEU, Adriana (1999), **El Ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil**, Rosario, UNR Editora.
- CHIROLEU, Adriana (2000), "La educación superior en los países del MERCOSUR", en **Revista de la Educación Superior**, México, ANUIES, Vol. XXIX, Nº 115.
- FLORES CRESPO, Pedro (2001). **Impresiones de un seminario del Banco Mundial sobre Educación Superior**, disponible en Intenet: <http://www.unam.mx/riseu/uk.html>, página consultada el 17/10/01.
- SAMOFF, Joel (1999), "Institutionalizing Intrnational Influence", en R. Armove y C.A. Torres (ed), **Comparative Education. The dialectic of the global and the local**, Rowman and Littlefield Publishers, Maryland.

- SGUISSARDI, Valdemar (2000), “Diferenciação e diversificação. Marcas das políticas de educação superior no final do século”, en Valdemar Sguissardi (org), **Educação Superior. Velhos e Novos desafios**, São Paulo, Xamá Editora.
- SGUISSARDI, Valdemar (2001), **O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições**, Ponencia Presentada en el Congreso de ANPED, Caxambu.
- STUBRIN, Adolfo (2001), “La política de partidos y la universidad pública en la Argentina: 1983-2000”, en A. Chiroleu (org), **Repensando la Educación Superior**, Rosario, UNR Editora.
- THE TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY (2000), **Higher Education in Developing countries. Peril and Promise**, The World Bank, Washington D.C.
- UNESCO (1995), **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**, Paris.