

Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem). *¿Hay democratización del acceso a la enseñanza superior?*

MELINA KERBER KLITZKE*
IONE RIBEIRO VALLE**

RESUMEN: Este estudio propone un análisis del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), buscando situar el contexto histórico en el que se creó (década de 1990) y examinar algunos de los informes pedagógicos de ese examen para discutir la democratización del acceso a la enseñanza superior brasileña, uno de sus objetivos.

Palabras clave: Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem). Enseñanza media. Enseñanza superior. Meritocracia escolar. Democratización.

Introducción

Estudiar algunos hechos ocurridos en la década de 1990 es imprescindible para entender el contexto en el que se creó el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), así como las nuevas características que se le ha ido incorporando con los años.

En la década de 1990, Brasil, y específicamente el campo de la educación, pasó por importantes reformas, especialmente con respecto a la evaluación. El modelo político y económico que fundamenta esos cambios ha sido caracterizado por investigadores de diferentes áreas del conocimiento como neoliberal. En ese modelo, “el Estado se presenta

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Cursando Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Pedagógica na Universidade Veiga de Almeida (UVA). Rio de Janeiro/RJ – Brasil. *Correo electrónico:* <melinaklitzke@hotmail.com>.

** Doutora em Ciências da Educação. Professora associada do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando na graduação em Pedagogia e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (Gpefesc/CNPq). Florianópolis/SC – Brasil. *Correo electrónico:* <ione.valle@ufsc.br>.

como mínimo en lo que se refiere a las obligaciones sociales, y máximo cuando se trata de acumulación y reproducción de capital”, aunque, como sabemos, “él no es neutro y se convierte en un Estado de clase representante de los intereses del capital”. (LIMA, 2005, p. 39).

En ese periodo los organismos internacionales se hacen visibles en el campo educativo, como lo que ocurrió en décadas anteriores, marcando sus presencias en grandes eventos, mediante asesorías técnicas y la exposición de una gran producción documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). Uno de esos eventos fue la “Conferencia de Educación para Todos”, realizada en el año 1990 en Jomtien, en Tailandia. En esa conferencia se firmó la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, con financiación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y el Banco Mundial. La meta principal de esa declaración fue la universalización del acceso a la educación básica de calidad, lo que supone asegurar la equidad en la distribución de recursos a todos los niños, jóvenes y adultos (PINTO, 2002). Según Shiroma, Moraes y Evangelista (2002, p. 57), los gobiernos que se presentaron en esa conferencia se comprometieron con una educación básica de calidad para todos, llevando nueve países con la mayor tasa de analfabetismo, incluido Brasil, a impulsar políticas educativas que estarían articuladas con el foro consultivo internacional de educación para todos.

En Brasil, en aquél momento (1990), comenzaba el gobierno de Fernando Collor de Mello, que se propuso aplicar la ideología del neoliberalismo, pero eso no fue posible por el *impeachment* al que fue sometido en 1992. El gobierno de Itamar Franco, que asumió la presidencia por ser el vicepresidente, promovió algunas privatizaciones, pero esa ideología solo creció efectivamente durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (LIMA, 2005, p. 42). Para recuperar el “tiempo perdido” con la adhesión tardía de Brasil al neoliberalismo, el gobierno de FHC impulsó un proceso de privatización más osado (LIMA, 2005, p. 76). Este gobierno condujo diferentes políticas de forma asociada y subordinada a los organismos internacionales, gestores de la globalización del capital dentro de la concepción neoliberal, cuyo núcleo central es la idea de libre mercado y de la irreversibilidad de sus leyes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Las reformas introducidas por el gobierno de FHC, según Frigotto y Ciavatta (2003), modificaron profundamente la estructura del Estado brasileño para que Brasil se volviera más seguro para las inversiones del capital internacional.

En este contexto, en la década de 1990, surgen los exámenes estandarizados desde la perspectiva de un Estado evaluador, fundados en una de las premisas de la ideología neoliberal, adoptadas por el gobierno. El Estado evaluador, en lo que se refiere a la educación, consiste en descentralizar los recursos y sus responsabilidades, centralizando el control del sistema y del currículo escolar. En este sentido, se muestra contradictorio al descentralizar determinadas acciones y centralizar otras. Para responder a esas premisas

se crean sucesivamente las siguientes evaluaciones estandarizadas: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) en 1991, el Examen Nacional de Cursos ('Provão') en 1996 y el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) en 1998. Estas formas de evaluación introducen en la educación la competitividad, que es una filosofía del mercado, dando más valor al producto que al proceso, como afirma Lima (2005).

La ideología de evaluación, implantada por el gobierno, impuso cambios considerables en la educación, que fueron posibilitados mediante estrategias de intervención en el proceso de elaboración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), cuya aprobación ocurrió en 1996 (BRASIL, 1996c). Esta ley tiene el objetivo de “desarrollar al educando asegurándole la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía, y ofrecerle medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores” (Art. 22). Esa estrategia de intervención también aparece en la Enmienda Constitucional nº 14 (EC14) que instituyó el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental (Fundef), mediante la Ley nº 9.424 (BRASIL, 1996b), que define la valorización del magisterio, el establecimiento de Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y Directrices Curriculares para la Enseñanza Superior y Media (BRASIL, 1997a, 1997b), entre otras medidas orientadas, por ejemplo, a la financiación de la educación. Uno de esos cambios que merece destacarse, por estar vinculado a la creación del Enem, es la reforma de la enseñanza media que ocurrió en 1998 mediante importantes modificaciones curriculares (Directrices Curriculares Nacionales de la Enseñanza Media). Esa reforma se hizo necesaria debido a los cambios económicos y tecnológicos aplicados en Brasil, con el fin de modificar el perfil de la formación de los alumnos: el objetivo propuesto era volverlos más creativos, autónomos y capaces de solucionar problemas. (LIMA, 2005, p. 104).

Antes de la reforma de 1998, el Ministerio de Educación (MEC) consideraba la enseñanza media como “fuera de contexto, compartimentada y basada en la acumulación de datos, con el objetivo de formar especialistas capaces de dominar el uso de máquinas o de dirigir procesos de producción” (BRASIL, 1999, p. 5-6). Con la reforma de la enseñanza media, lo que se propone es la formación general, al contrario de la formación específica; la capacidad de aprender, crear, formular, en lugar del mero ejercicio de memorización. (BRASIL, 1999, p. 6).

Según Lima (2005, p. 117), la reforma de la enseñanza media presenta una organización curricular dividida en áreas de conocimiento (Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, Lenguajes y Códigos y Humanidades) y tiene como eje la noción de competencia.¹ Vale recordar que la noción de competencia está muy presente en las reformas educativas, dando de cierta manera el tono a los modelos de evaluación.

Como vimos, el Enem se creó en ese contexto de cambios, con el objetivo de evaluar el desarrollo de dichas competencias al final de la enseñanza media. Se considera el examen fundamental para implantar la reforma curricular de ese nivel de formación, como

afirma Maria H. Guimarães de Castro, en esa época presidente del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): “Todos los procesos de evaluación tienen el gran poder de inducir a cambios” y “la reforma de la enseñanza media es la base de referencia y teórica para la elaboración del Enem”. (LIMA, 2005, p. 116).

A su vez, la educación superior también pasa por modificaciones, especialmente a partir de 1995 en el gobierno de FHC. En ese periodo ocurre una “aceleración de apertura de nuevas Instituciones de Educación Superior, seguida de la privatización de la oferta y financiación del nivel superior” (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011). La consecuencia de esa aceleración es la ampliación del espacio privado, que como muestran Valle y Sato (2011) mantenía más del 93% de las instituciones de educación superior en 2008.

Según Saviani (2007, p. 428), en la década de 1990 la educación escolar estaba orientada a una lógica de satisfacer intereses privados dando énfasis a la capacidad y competencia que el individuo debe adquirir en la escuela para mejorar su posición en el mercado de trabajo. Por lo tanto, en esta década se comenzó a ver la educación como una inversión en capital humano, habilitando a los individuos para la competición que los espera en el mundo del trabajo.

Así, la educación en la década de 1990, contexto en el que se creó el Enem, “se constituye como un campo de negociación e intercambios, atribuyendo a la educación la capacidad de mantener la competitividad”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

El Enem como dispositivo de acceso a la enseñanza superior

El Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), creado por el gobierno de FHC en 1998, como parte de las políticas de evaluación introducidas en Brasil, se destina a los alumnos que están terminando o ya terminaron la enseñanza media y tiene el objetivo fundamental de evaluar su desempeño al terminar la escolaridad básica, además de posibilitar el acceso a la enseñanza superior.

En la LDBEN de 1996 se estableció una mayor flexibilidad en las formas de acceso a la educación superior, pues hasta entonces la ley que estaba en vigor exigía la aprobación en la selectividad para pasar a esta etapa de la formación escolar. Esta forma de ingreso en la universidad recibió durante las últimas décadas contundentes críticas de los educadores brasileños, que la consideraban muy excluyente. A partir de esos cambios, el Inep tuvo que desarrollar un mecanismo que ayudara en los procesos selectivos (ZANCHET, 2003). El Examen Nacional de la Enseñanza Media es uno de esos dispositivos² de evaluación y selección para ingresar a la enseñanza superior, pues introdujo nuevos puentes entre la enseñanza media y la formación universitaria.

El examen, además de evaluar el desempeño de los alumnos al terminar la escolaridad básica, pasó a formar parte del proceso selectivo de universidades privadas,³

con el único objetivo de seleccionar a los alumnos que se beneficiarán del programa Universidad Para Todos (ProUni) y del Fondo de Financiación para el Estudiante de la Enseñanza Superior (Fies), ambos vinculados con el acceso al sistema superior privado. Hasta 2008, en lo que se refiere a sus características, el examen consistía en 63 preguntas interdisciplinarias, “sin articulación directa con los contenidos de la enseñanza media y sin posibilidad de comparación de las notas de un año a otro”, a partir del acceso individual de cada alumno a Internet (ANDRIOLA, 2011, p.115). Era una prueba realizada en un solo día.

A partir de 2009, el Enem se diversificó, abarcando cuatro áreas del conocimiento, con aproximadamente 50 preguntas de cada una, en un total de 200 preguntas, además de una redacción. Los exámenes en este nuevo sistema se realizan en dos días seguidos (BRASIL. Ministerio de Educación, 2011) y permite comparar los resultados de los alumnos en diferentes años.

El “nuevo Enem”, como fue bautizado, responde directamente a las políticas de educación del gobierno federal brasileño, en concreto a la flexibilización del acceso a la enseñanza superior pública, especialmente federal. Entre los objetivos establecidos por el MEC, merecen destacarse tres: servir a la “democratización de las oportunidades de concurrir a las plazas federales de enseñanza superior”; “la movilidad académica” y la “inducción de la reestructuración del currículo de la enseñanza media”. Estos objetivos revelan claramente características diferentes de aquellas que el examen expresaba en el momento de su creación (1998): evaluar fundamentalmente el desempeño del alumno al terminar la escolaridad básica. (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013).

Así, desde 2009 las instituciones federales de enseñanza superior han incorporado al Enem como dispositivo de selección de sus futuros estudiantes, con la posibilidad de adoptar diferentes formas de selección. La primera consiste en utilizarlo como fase única, expresada en el Sistema de Selección Unificada (Sisu),⁴ informatizado y *on-line*; la segunda forma es utilizarlo como sustituto de la “primera fase” de la selectividad; la tercera forma combina la puntuación del Enem con la nota obtenida en la selectividad de la institución y la última forma se refiere específicamente a las plazas remanentes de la selectividad y se aplica en una sola fase. (BRASIL, 2011).

Como se puede ver, esta versión del Enem amplía considerablemente la función para la que se creó y se inscribe en las nuevas políticas educativas orientadas a ampliar las oportunidades de acceso a la enseñanza superior pública, fuertemente basadas en la ideología meritocrática. Evidentemente, las ambivalencias de esas políticas se revelan claramente en la fuerte relación entre los resultados individuales de los egresados de la enseñanza media y la conquista de una plaza –muy valiosa, al haber pocas– en las instituciones universitarias públicas, o sea, el Enem aparece vinculado con el derecho de acceso sin que la selectividad deje de ejercer la función de exclusión, como ha sido históricamente. En otras palabras, a partir de 2009 el Enem se acerca a las selectividades

tradicionales cuya finalidad era seleccionar alumnos para la enseñanza superior, pero también se aleja de ellas al centralizar en un solo examen las posibilidades de ingreso a una universidad pública en cualquier estado de la federación (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013). Finalmente, aunque “el proceso selectivo, con su centralización en las IFES⁵, pueda estar más equitativo con respecto al mérito de los participantes”, como señala la “Propuesta a la Asociación Nacional de los Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior” (BRASIL, 2009), esta forma de selección no resulta más democrática, como constatan algunos estudios más recientes.

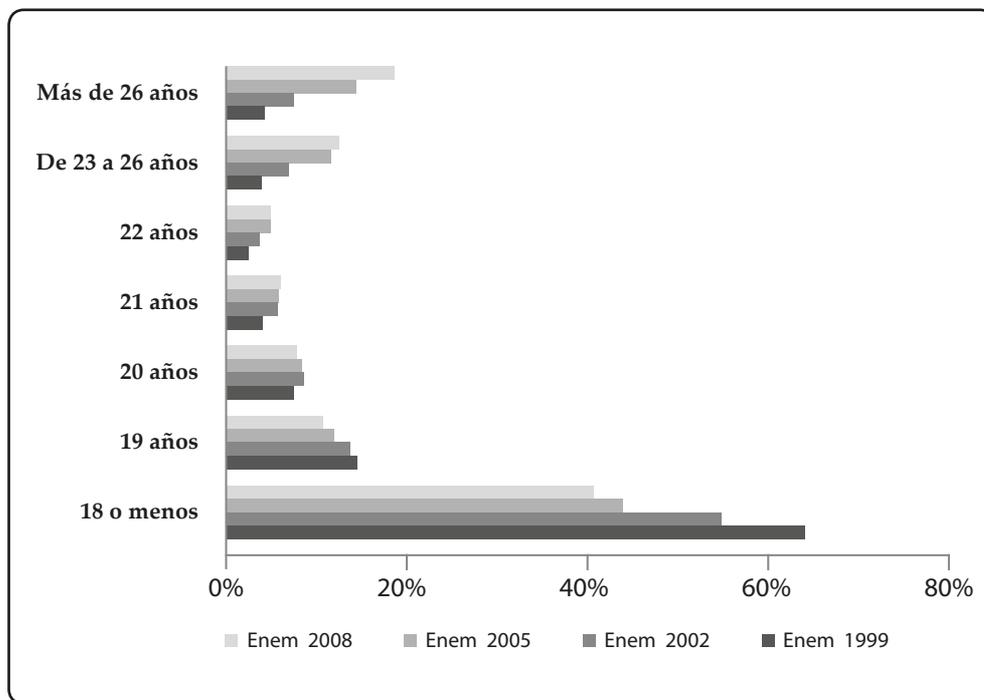
Los esfuerzos políticos que buscan recomponer las finalidades del Enem revelan las expectativas depositadas en él, considerándolo como un instrumento de democratización de la educación, el único capaz de proporcionar selecciones más democráticas. Dicho examen, en este sentido, abriga esperanzas de transformación educativa que amenicen dentro de lo posible las diferentes formas de desigualdad que afectan a la sociedad y a la educación brasileña. Pero si cualquier manifestación contraria a las políticas ejercidas en nombre de la democracia puede expresar una forma de profanación, ya que ella representa políticamente “el mejor de los mundos posibles”, nada nos impide desconfiar de las esperanzas y promesas que la democracia actual promete. (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013).

Análisis comparativo de datos estadísticos

En cada edición del Enem, el Inep produce informes pedagógicos, publicados en su página web, que consisten en análisis realizados con base en los resultados de los jóvenes, a partir de una combinación importante de variables. Para este estudio, se seleccionaron algunos datos para fundamentar la reflexión sobre la democratización del acceso a la enseñanza superior. Se utilizaron los informes correspondientes a los años 1999, 2002, 2005 y 2008.⁶ Realizamos un análisis comparativo entre los diferentes informes y años, priorizando las siguientes variables: edad, renta familiar, escolaridad de los padres, tipo de escuela (pública o privada en la enseñanza media) y el motivo que los llevó a presentarse al Enem.

El Gráfico 1 es relativo a la edad de los participantes en el Enem de las ediciones seleccionadas (1999, 2002, 2005 y 2008). Se observa que en las cuatro ediciones del examen los participantes de 18 años de edad o menos constituyen el porcentaje más elevado. No obstante, es interesante observar que los inscritos mayores de 26 años aumentan gradualmente, indicando que el público que participa del Enem va variando a lo largo de los años. Es decir, a medida que el examen se consolida, individuos de diferentes franjas de edad lo incorporan a sus estrategias personales, pues ven en él una oportunidad de acceder a la enseñanza superior.

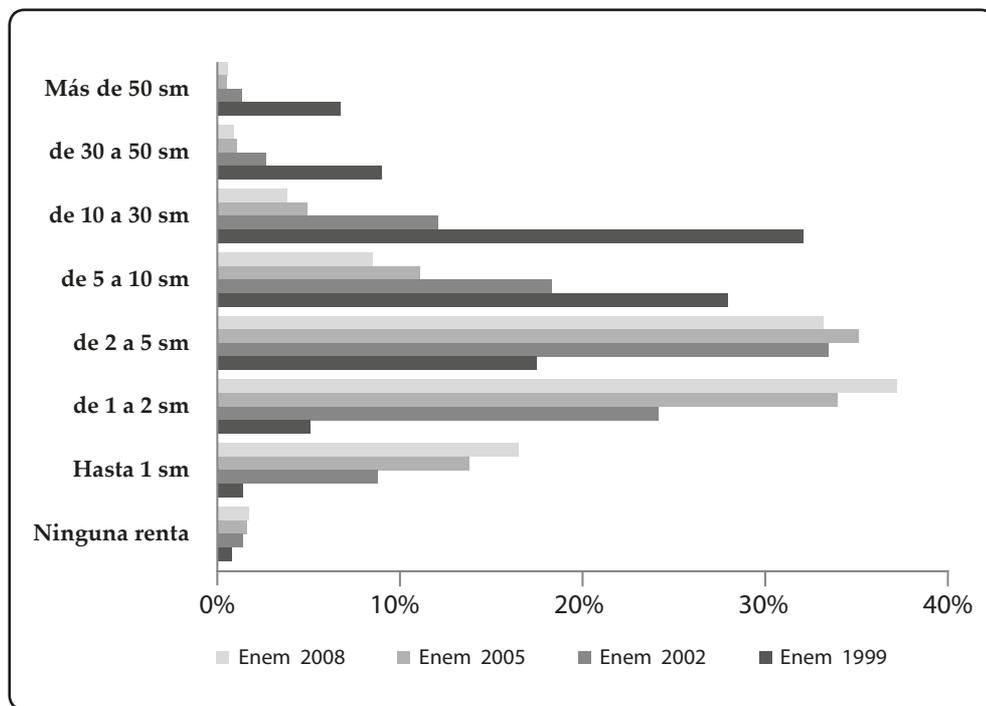
Gráfico 1 – Edad de los participantes en el Enem - Brasil (1999, 2002, 2005 y 2008)



Fuente: Brasil (1999-2008).

En el Gráfico 2, a su vez, comparamos la renta familiar de los participantes de las cuatro ediciones del Enem. Observamos que en 1999 gran parte de los individuos que participaron en el examen pertenecía a familias con una renta de más de cinco salarios mínimos (SM). En los años siguientes la cantidad de participantes con una renta de entre uno y cinco salarios mínimos aumentó gradualmente, revelando que con los años este examen conquista mayor visibilidad y atrae a un público diversificado, procedente de familias con una renta inferior a cinco salarios mínimos.

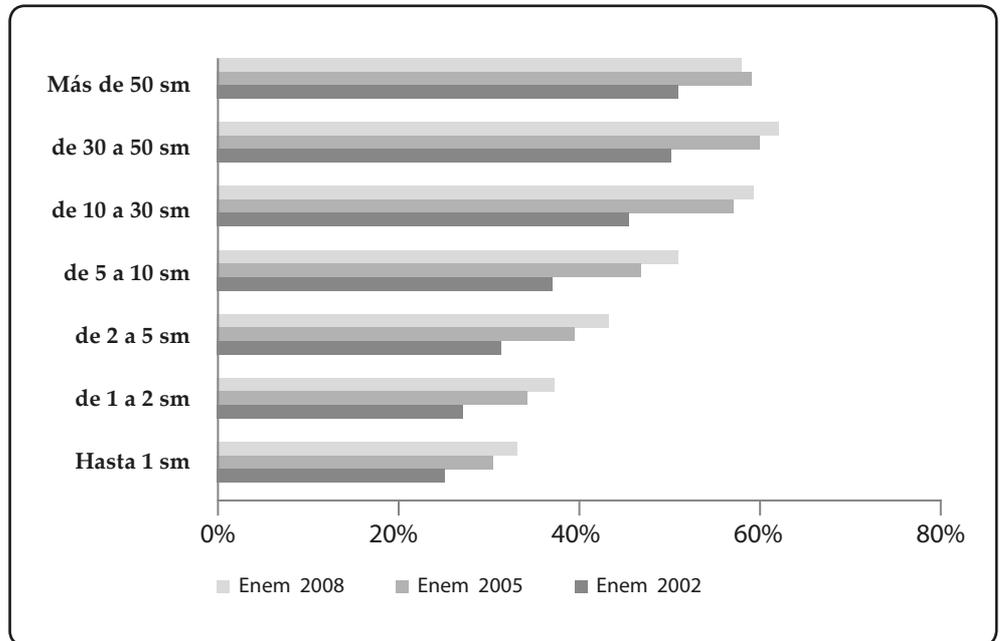
Gráfico 2 – Renta familiar de los participantes en el Enem - Brasil (1999, 2002, 2005 y 2008)



Fuente: Brasil (1999-2008).

Sin embargo, aunque el Gráfico 2 revela que en las ediciones de 2002, 2005 y 2008 la mayoría de los participantes procede de familias con una renta inferior a cinco salarios mínimos, otros datos de los informes pedagógicos de las mismas ediciones señalan que las mejores puntuaciones de los participantes, o sea, el desempeño en el examen objetivo⁷, son de los individuos procedentes de familias con renta superior a diez salarios mínimos (Gráfico 3).

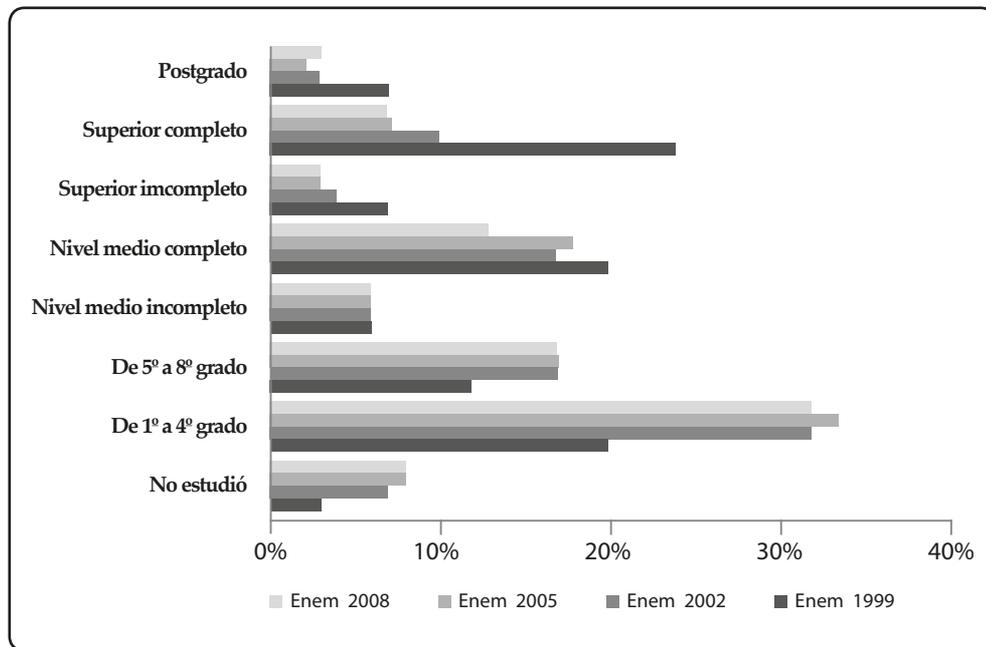
Gráfico 3 – Desempeño en el Enem, según la renta familiar - Brasil (2002, 2005 y 2008)



Fuente: Brasil (1999-2008).

El Gráfico 4 muestra una comparación de la escolaridad de los padres de los participantes en las ediciones seleccionadas. Observamos que en 1999 la cantidad de padres con nivel de escolaridad superior completo es grande con respecto a las otras ediciones. En las ediciones de 2002, 2005 y 2008 es más representativa la cantidad de padres con escolaridad de 1º a 4º de primaria. Se nota también que, tanto en 2005 como en 2008, la cantidad de padres que no estudiaron es mayor que la cantidad de padres con enseñanza superior completa: 8% y 7%, respectivamente.

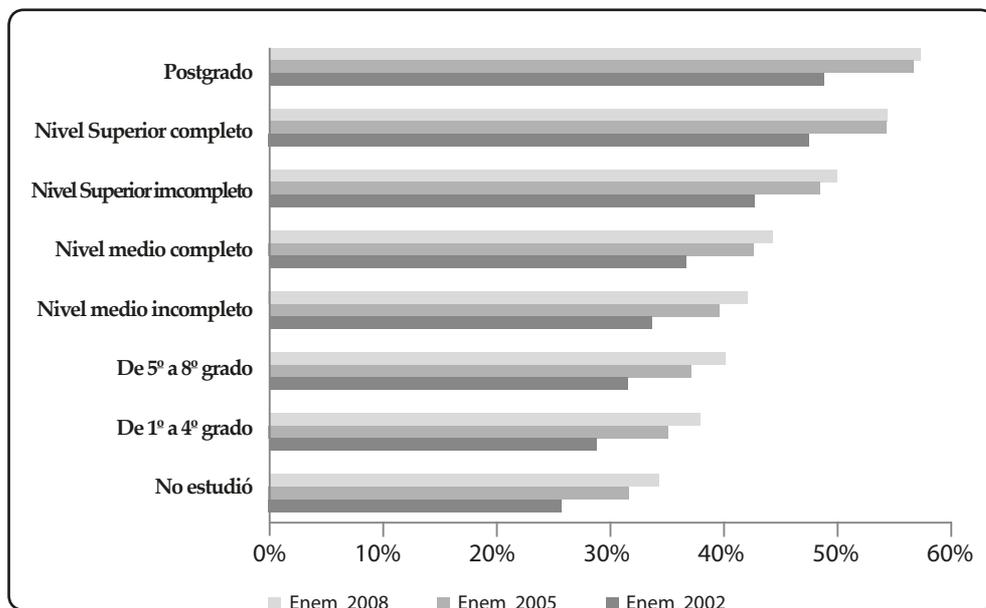
Gráfico 4 – Escolaridad de los padres de los participantes en el Enem - Brasil (1999, 2002, 2005 y 2008)



Fuente: Brasil (1999-2008).

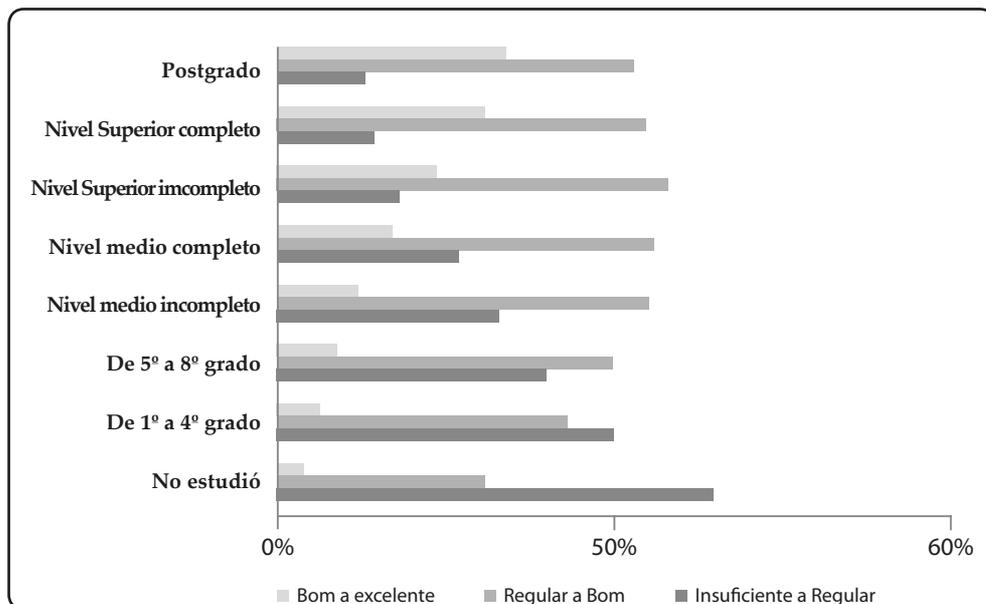
Lo mismo que ocurrió con la renta familiar de los participantes ocurrió también con respecto a la escolaridad de los padres, pues aunque la mayoría de los participantes de las ediciones de 2002, 2005 y 2008 tiene padres con nivel bajo de escolaridad, los que muestran el mejor desempeño tienen padres con nivel alto de escolaridad (Gráfico 5). El informe pedagógico del Enem, edición de 1999, revela el desempeño de los alumnos en el examen con conceptos que varían de bueno a excelente, de regular a bueno, de insuficiente a regular, diferentemente de las otras ediciones que muestran el desempeño de los estudiantes con medias (Gráfico 5.1).

Gráfico 5 – Desempenho no Enem, segundo o nível de escolaridade dos pais - Brasil (1999, 2002, 2005 e 2008).



Fuente: Brasil (1999-2008).

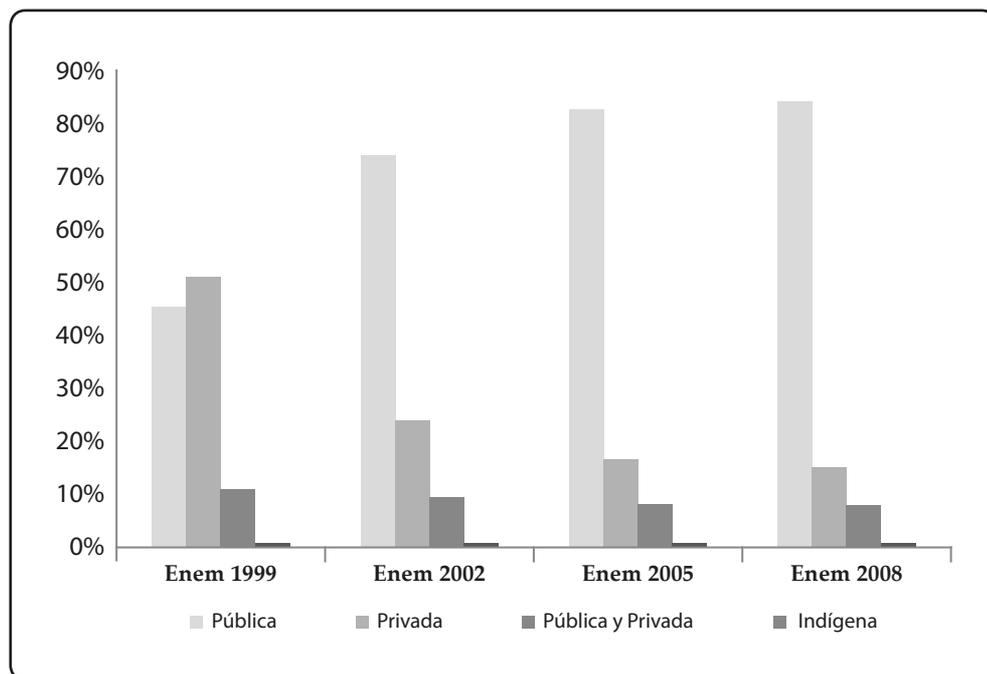
Gráfico 5.1 – Desempenho en el Enem, según el nivel de escolaridad de los padres en 1999.



Fuente: Brasil (1999-2008).

La comparación relativa al tipo de escuela a la que asistieron los participantes del examen revela que la mayoría de ellos procede de escuelas públicas, excepto en 1999, cuando la mayoría vino de una escuela privada (Gráfico 6).

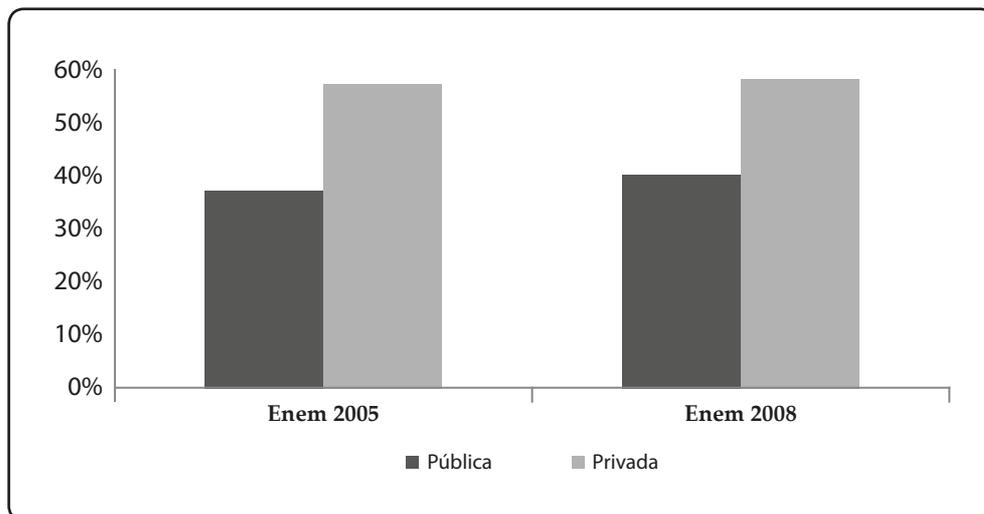
Gráfico 6 – Tipo de escuela a la que asistieron los participantes del Enem - Brasil (1999, 2002, 2005 y 2008).



Fuente: Brasil (1999-2008).

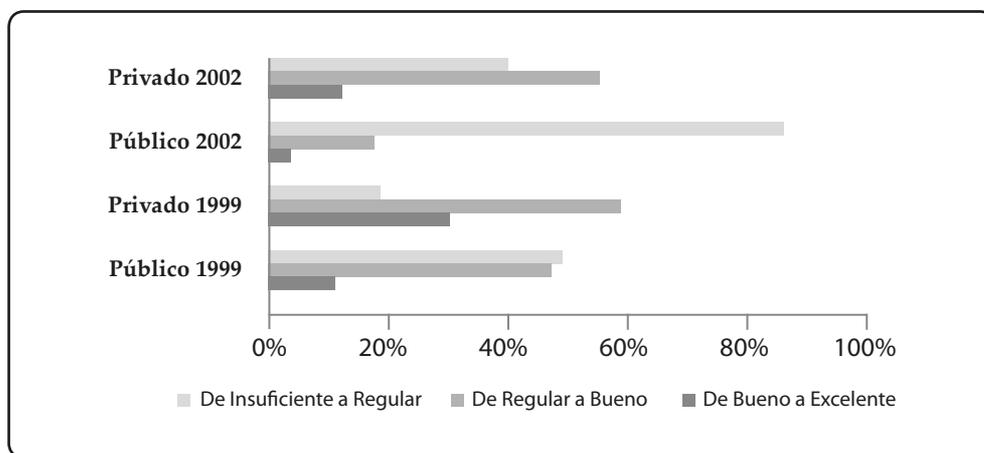
No obstante, las mayores puntuaciones en el examen son de los participantes procedentes de escuelas privadas, o sea, la minoría (Gráfico 7). Hay que resaltar que, como ocurrió en el informe de 1999, el criterio para evaluar el desempeño en el examen según el tipo de escuela en 2002 y 1999 fueron conceptos como de insuficiente a regular, de regular a bueno y de bueno a excelente (Gráfico 7.1).

Gráfico 7 – Desempeño en el Enem, según el tipo de escuela en 2005 y 2008.



Fuente: Brasil (1999-2008).

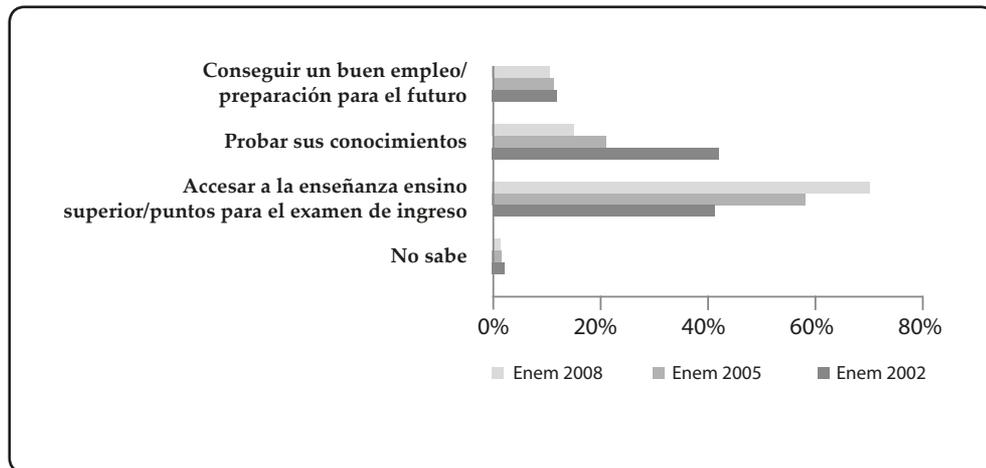
Gráfico 7.1 – Desempeño en el ENEM, según el tipo de escuela en 1999 y 2002.



Fuente: Brasil (1999-2008).

Al comparar los motivos que los llevaron a realizar el Enem (excepto en 1999, que no ofrece esta variable en los informes pedagógicos), notamos que el objetivo con mayor porcentaje en las ediciones de 2005 y 2008 es acceder a la enseñanza superior u obtener puntos en la selectividad (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Motivos para realizar el Enem - Brasil 2002, 2005 y 2008.



Fuente: Brasil (1999-2008).

Así pues, el Examen Nacional de la Enseñanza Media a lo largo de sus ediciones se viene legitimando como dispositivo de acceso a la enseñanza superior. No obstante, después de analizar algunos datos estadísticos, formulamos algunas preguntas: ¿El Enem realmente está democratizando el acceso a la enseñanza superior? Aunque “todos” lo pueden realizar, ¿será que “todos” consiguen acceder a la enseñanza superior? ¿El nivel superior de enseñanza sigue estando destinado a una minoría que tiene los mejores desempeños escolares?

Los gráficos mostrados anteriormente revelan que gran parte de los participantes del Enem procede de escuelas públicas, con una renta familiar de menos de cinco salarios mínimos y el nivel de escolaridad de los padres no llega a la enseñanza media, y en 2005 y 2008 los padres que no habían estudiado son un poco más numerosos que los padres que completaron la enseñanza superior. Esos participantes no tienen los mejores desempeños en el examen. El rendimiento de esos alumnos está clasificado en los informes pedagógicos como regular o insuficiente. Por tanto, los candidatos procedentes de las escuelas privadas, con una renta familiar de más de cinco salarios mínimos y originarios de familias con un nivel de escolaridad superior a la enseñanza media tienen las mejores medias en el Enem. Supuestamente esa minoría con los mejores desempeños en el examen es la que accede a la enseñanza superior.

El Enem nos recuerda la metáfora de la carrera, la línea de salida es la misma para todos, pero algunos están en mejores condiciones que otros para enfrentar la competición, lo que los lleva a llegar antes a la línea de meta. Este examen ofrece la oportunidad de participación a todos los que terminaron o están terminando la enseñanza media. Sin embargo, solo los individuos “mejor equipados”, los que tienen un conjunto de

disposiciones y de capacidades, tienen los mejores desempeños en el examen y logran acceder a una institución de enseñanza superior. Como se observa en los datos estadísticos, esos individuos generalmente proceden de las clases privilegiadas, por lo tanto cuentan con un mayor volumen de capital económico, cultural y social.

Según Bourdieu y Passeron (2013), la cultura de la escuela se aproxima a la cultura de la elite, o sea, a la cultura erudita. De esta manera, mientras algunos individuos tienen dificultades en el aprendizaje de esa cultura (y cuando la aprenden esta se convierte en una conquista), otros establecen una relación familiar con la cultura, como si fuera una herencia, pues esta compone el medio social en el que ese individuo se inserta. Por lo tanto, en las palabras de los autores, el “peso de la herencia cultural es tan grande que es posible cerrarse en él de forma exclusiva sin tener necesidad de excluir” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 41). Y también

Los estudiantes más favorecidos no deben solamente a su medio de origen, hábitos, entrenamientos y actitudes aplicables directamente a sus tareas escolares; ellos también heredan conocimientos y un saber hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad escolar, por ser indirecta, es todavía más segura. (BOURDIEU; PASSERON, p. 31).

El sistema de educación está perpetuando los privilegios, o sea, por acercarse a la cultura de la elite, la escuela favorece a los individuos procedentes de las clases privilegiadas que de generación en generación heredan la cultura erudita.

Para Dubet (2003, p. 34) “La propia escuela es la que opera las grandes divisiones y las grandes desigualdades”, pues la masificación escolar no reduce las desigualdades escolares. El mismo autor afirma que “la oferta escolar no es homogénea y tampoco produce el mismo desempeño”, es decir, la misma eficacia. Así pues, el juego escolar inscribe a los alumnos en recorridos escolares de desempeños desiguales haciendo que “los alumnos más favorecidos socialmente, que disponen de más recursos para el éxito, privilegiados por un conjunto de mecanismos sutiles, propio del funcionamiento de la escuela”, sean los más beneficiados. (DUBET, 2003, p. 36).

Consideraciones finales

El Enem es un examen con varias funciones, como ya se ha señalado. Él no solo posibilita el acceso a la enseñanza superior como también evalúa a los alumnos al final de la escolaridad básica. Uno de los objetivos de este examen es la democratización del acceso al nivel superior de enseñanza, según lo previsto en la política educativa más reciente. La cuestión que se plantea es: ¿se está alcanzando este objetivo? Pero para discutir esta cuestión es necesario retomar el significado del término democracia y solo después enfrentar la discusión sobre la democratización de la educación.

La palabra democracia tiene origen griego, *demokratía*, y en su composición *demos* significa pueblo y *kratos* poder, o sea, “poder del pueblo” o “gobierno del pueblo”.

Según el diccionario de política (BOBBIO, 2002) la democracia, para la teoría clásica o más propiamente la teoría aristotélica, se define como gobierno del pueblo, de todos los ciudadanos, o sea, de todos aquellos que tienen derechos de ciudadanía. Esa definición la distingue de la monarquía, gobierno de uno solo, y de la aristocracia, gobierno de pocos, gobierno de los mejores. En el diccionario (JOHNSON, 1997, p. 66), democracia es un sistema social en el cual todos tienen una parte igual de poder. No obstante, como han mostrado los estudios de diferentes campos del conocimiento, la definición de “todos” casi siempre excluye partes de la población, como mujeres, niños, negros o indígenas e individuos menos favorecidos.

Según Dubet (2008) las sociedades democráticas, modelo de sociedad deseado por las sociedades modernas, consideran que todos los individuos son libres e iguales en principio, justificando así la premisa de que la igualdad de oportunidades y el mérito son las únicas formas de producir “desigualdades justas”.

En el área de la educación, como afirma Valle (2010, p. 20), se han depositado las apuestas en la democratización de la enseñanza, pero “esa noción ya no parece atender la complejidad que abarca la escolarización de la educación infantil a la enseñanza superior” en la medida que “ampliar el acceso a la escuela no asegura la igualdad de oportunidades, ni un camino de éxito para individuos de las clases menos favorecidas”. Todavía según la autora (2013, p. 667) la igualdad de oportunidades, aunque en teoría es la clave de la consolidación de las políticas de democratización, “nunca aseguró que, con nivel igual de talento, motivación y competencia, todos tuvieran las mismas perspectivas de éxito, independientemente del medio social”. Para que el sueño de la igualdad de oportunidades se hiciera realidad, “sería necesario generalizar el acceso a los bienes primarios, conciliar universalidad y diversidad, promover una moral mínima, eliminando todas las diferencias que impiden la manifestación de los méritos individuales”.

No obstante, según Dubet (2008) la igualdad de oportunidades no se realiza solo porque la sociedad es desigual, sino porque el juego escolar es más prometedor para los más favorecidos, lo que hace que

los alumnos más débiles, que son también los alumnos menos favorecidos, sean “evacuados” a habilidades relegadas, de bajo prestigio y poca rentabilidad. El hecho de no haber más selección social fuera de los estudios no impide que haya, a través de la selección escolar, una selección social durante los estudios. Así, se puede decir que la escuela no consigue neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares. (DUBET, 2008, p. 28).

Los datos mostrados anteriormente revelan que el Enem es un instrumento que diferencia a los agentes según sus méritos. A medida que se comparan las variables (renta familiar, escolaridad de los padres, tipo de escolaridad) con los datos de los desempeños

de los participantes en el examen, se observa claramente que el examen, así como el juego escolar, es más prometedor para los más favorecidos.

Como revelan los informes pedagógicos del Enem, la mayoría de los participantes desea acceder a la enseñanza superior u obtener, por medio de este, puntos para la selectividad. No obstante, esos estudiantes saben que algunos de ellos tienen más “ventajas” que otros, que son económicamente y culturalmente desiguales entre sí y que hay instituciones de enseñanza mejores y otras peores, por lo que creen que los más favorecidos llegarán a la enseñanza superior, mientras otros serán excluidos y deberán hacer nuevamente el examen, sin saber cuando, y si alcanzarán un día ese nivel de enseñanza.

Eso nos hace pensar en lo que Dubet (2008, p. 48) llama “ficción necesaria” al referirse a la “igualdad de oportunidades”. Según el autor, aunque los individuos tengan conocimiento de sus realidades desiguales y de sus posibilidades de acceder a una institución de enseñanza superior, esta ficción actúa como motivación que, si no permite realizar la igualdad satisfactoriamente, por lo menos se coloca como ideal a perseguir o como creencia que alimenta expectativas.

El aumento progresivo de la cantidad de inscritos en el Enem muestra que esa “ficción necesaria” es real, pues este examen encendió nuevamente la llama de la esperanza de acceso a la enseñanza superior a fracciones de la población brasileña que han permanecido históricamente al margen de ese nivel de formación. El reconocimiento de las desigualdades entre los individuos no impide el aumento de participantes en cada edición del examen. Por lo tanto, aunque el Enem no democratice efectivamente las posibilidades de ingresar a una institución universitaria pública, el sueño se ha alimentado y se está transformando en ideal a perseguir para muchos estudiantes brasileños.

Recibido en marzo de 2014 y aprobado en diciembre de 2014

Notas

- 1 El Inep (BRASIL, 1999-2008: 2002, p. 11) entiende como competencias las modalidades estructurales de la inteligencia, o mejor, acciones y operaciones que se utilizan para establecer relaciones con y entre objetos, situaciones, fenómenos y personas que se desea conocer.
- 2 Utilizamos la palabra **dispositivo** basándonos en lecturas *foucaultianas*. Según García Fanlo (2011, p. 2), Foucault en una entrevista sobre qué sería un dispositivo señala que: “los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos”.
- 3 Los Informes Pedagógicos del Enem de 1999, 2005 y 2008 amparan la observación de que las universidades privadas utilizaban los resultados como parte de sus procesos selectivos. Es posible destacar esta perspectiva en el análisis de esos Informes Pedagógicos, como muestran los trechos citados a continuación: “en gran

parte, el significativo aumento de la cantidad de participantes en 1999 se debe atribuir a la adhesión de las instituciones de enseñanza superior al uso de sus resultados como parte de procesos selectivos de ingreso. De dos instituciones de enseñanza superior participantes en 1998, pasamos a 93 en 1999". (BRASIL, 1999-2008); "Dentro del espíritu que orientó la institución del ProUni, la elección del uso del Examen como uno de los criterios de selección de los alumnos, se debió, entre otros factores, a la credibilidad adquirida desde su primera edición" (BRASIL, 1999-2008); "el uso del Examen como uno de los criterios de selección de los alumnos que aspiran a las becas del Prouni, desde la institución de este Programa[...] Además del gradual aumento de instituciones de enseñanza superior que utilizan los resultados del examen en sus procesos selectivos (más de 700 actualmente)". (BRASIL, 1999-2008).

- 4 Es un sistema informatizado, administrado por el MEC, mediante el cual las instituciones de enseñanza superior inscritas seleccionarán nuevos estudiantes exclusivamente por la puntuación obtenida en el Enem.
- 5 Instituciones federales de enseñanza superior (Ifes).
- 6 Nuestro objetivo fue analizar los informes pedagógicos del Enem cada tres años. Seleccionamos las ediciones de 1999, 2002, 2005 y 2008, pues fueron las que encontramos disponibles en el sitio del Inep; no se encontraron las ediciones de 1998 y a partir de 2008.
- 7 El desempeño en el Enem se calcula en los informes pedagógicos por la media de las notas del examen.

Referencias

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, p. 107-126, ene./mar. 2011.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: UnB, 2002.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, del 15 de abril de 1997**. Reglamenta, para el Sistema Federal de Enseñanza, las medidas definidas en los artículos 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, párrafo único, 54 y 88 de la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, y estipula otras medidas. Brasília, 1997a. Revocado. Disponible en: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm>. Acceso: 16 de jun. 2015.

_____. **Decreto nº 2.306, del 19 de agosto de 1997**. Reglamenta, para el Sistema Federal de Enseñanza, las medidas definidas en el Art. 10 de la Medida Provisional nº 1.477-39, del 8 de agosto de 1997, y en los artículos 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, párrafo único, 54 y 88 de la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, y estipula otras medidas. Brasília, 1997b. Revocado. Disponible en: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm>. Acceso: 16 de jun. 2015.

_____. **Enmienda Constitucional nº 14, del 12 de septiembre de 1996**. Modifica los artículos 34, 208, 211 y 212 de la Constitución Federal y modifica la redacción del Art. 60 del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias. Brasília, 1996a. Disponible en: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acceso: 16 de jun. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, DF, 2009. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=13157&version=1.0>. Acceso: 20 jul. 2015

_____. **Ley nº 9.424, del 24 de diciembre de 1996**. Dispone sobre el Fondo de Mantenimiento y

Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valorización del Magisterio, en la forma prevista en el Art. 60, § 7º, del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias, y estipula otras medidas. Brasília, 1996b. Disponible en: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acceso: 16 de jun. 2015.

_____. **Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996.** Establece las directrices y bases de la educación nacional. Brasília, 1996c. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acceso: 16 de jun. 2015.

_____. Ministerio de Educación. **Enem 2011:** como se inscrever. Brasília, 2011. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-2011%3A-como-se-inscrever>. Acceso: 31 de mayo de 2014.

_____. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** informe pedagógico. Brasília, 1999-2008. Informes de los años 1999, 2002, 2005 y 2008.

_____. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Media y Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília, 1999.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

_____. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCÍA FANLO, Luis. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. **A Parte Rei**. Revista de Filosofía, n. 74, p. 1-8, mar. 2011. Disponible en: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>>. Acceso: 16 de jun. 2015.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Río de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KLITZKE, Melina Kerber, SANTOS, Tiago Ribeiro, VALLE, Ione Ribeiro. Notas de síntese: uma cartografia do Exame Nacional do Ensino médio a partir de dissertações e teses. En: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais...** Revista FIPED, Ed. Realize, v. 1, n. 2, 2013. Disponible en: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_900_c2623e5a7959889fbb8d54be9b85ce23.pdf>. Acceso: 16 de jun. 2015.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso:** o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. 249 f. Tesis (Doctorado) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

PINTO, José M. de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, sep. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educativa** Río de Janeiro: DP&A, 2002.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de; SEIFFERT, Otília Maria Barbosa. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfase e tendências. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Río de Janeiro, v. 19, n. 71, abr./jun. 2011.

UNICEF. Conferencia Mundial de Educación para Todos. **Declaración mundial de educación para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponible en: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acceso: 16 de jun. 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./sep. 2013.

_____. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! En: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____; SATO, Silvana Rodrigues de Souza. L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil: L'épuisement du vestibular comme modèle de sélection. En: **CONGRES international 2011 de l'AFIRSE**. La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche. Paris: UNESCO, 2011. p. 86-91.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM: uma auto-avaliação para quem? **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 247-269, sep. 2003.

National Secondary Education Examination (Enem) *Is access to higher education democratic ?*

ABSTRACT: This study aims to analyze the National Secondary Education Examination (Enem), seeking to situate the historical context in which it was created (1990), examining some of the review reports into teaching in order to discuss the democratization of access to third-level education in Brazil, which was one of its objectives.

Keywords: National Secondary Education Examination (Enem). High school. Higher education. School meritocracy. Democratization.

Examen National de L'enseignement Secondaire (Enem) *Y-a-t' il démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur?*

RÉSUMÉ: Cette étude se propose d'analyser l'Examen National d'Enseignement Secondaire (Enem), en cherchant à situer le contexte historique dans lequel il fut créé (décennie 1990), examinant également certains rapports pédagogiques à son propos, afin de problématiser la question de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur brésilien, l'un de ses objectifs.

Mots-clés: Examen National de l'enseignement Secondaire (Enem). Enseignement Secondaire. Enseignement Supérieur. Méritocratie scolaire. Démocratisation.