



El rol de las minorías étnico-culturales y el derecho a la educación en el Brasil contemporáneo

por Márcia Lopes Reis

"Es difícil indicar cuál es el punto en el cual las desigualdades, en especial las de ingresos, destruyen la solidaridad en una sociedad. Pero es seguro, que ninguna sociedad puede permitirse excluir a un número importante de personas. En las modernas sociedades de ciudadanos tal exclusión significa la negación de la práctica de valores sociales fundamentales."

Ralf Dahrendorf, *Anmerkungen zur Globalisierung*, en N. Lechner, 2007: 441.

"Estamos todos embarcados en la modernidad; lo que es necesario saber es si lo hacemos como galeotes o como viajeros con bagajes, proyectos y memorias."

Aiain Touraine, *Crítica de la modernidad*, 1993: 9.

INTRODUCCIÓN

Los epígrafes representan el análisis que este artículo propone bajo el tema de la nueva configuración del derecho a la educación, que se ha expresado en diferentes manifestaciones de malestar en los conflictos que han vivido los estudiantes y educadores hacia las prácticas y políticas educativas como un locus multicultural. Por ello, aquellos que han sido categorizados como 'minorías' a lo largo de la historia y a



raíz de eso no forman parte en las políticas públicas de origen moderno, nunca se habían hecho algunas preguntas que la contemporaneidad ha sembrado: ¿cómo puede ser que el derecho a la educación no haya incluido en las prácticas educativas la diversidad de esos colectivos? ¿Qué resulta necesario hacer para que las escuelas no sean el locus de la transmisión de la 'única y verdadera' cultura, sino que sean un espacio de 'intersección de conflictos y diálogo entre las distintas formas de ser, pensar y reaccionar? Si tomamos de Pérez Gómez (1998) el concepto de la universidad como un espacio de *cross-cultural* se requiere que desarrollemos un nuevo diseño curricular y organizativo que permita reconocer las diferentes culturas que se entrelazan en el ambiente escolar, incluso aquellas que no han sido consideradas a lo largo de historia: las minorías étnico-culturales.

Por sus rasgos de multiculturalidad, el derecho a la educación en la sociedad brasileña contemporánea requiere la mirada hacia el concepto de cultura para comprender cómo esos colectivos vulnerables se han configurado. Partiremos de algunos análisis teóricos y dos premisas: la primera es que educación y cultura son inherentes uno a la otra, pues no queda educación sin una intensa interacción entre las prácticas culturales y los modos de ser, pensar y reaccionar en las sociedades contemporáneas. Por ello, no se puede entender una vivencia educativa que sea 'sin cultura' y, por lo tanto, que los referentes culturales no estén presentes.

Esa relación se constituye como algo estructural según lo dicho por Hall (1997) sobre la "centralidad de la cultura". Esa será la segunda premisa: que las minorías étnico-culturales se han formado desde la hegemonía de algunas formas de cultura por encima de otras. Por lo tanto, la relación entre la educación y la cultura no puede concebirse como independiente entre los dos polos, sino como universos entrelazados, tales como una red tejida en la vida cotidiana y por *cables* profundamente articulados.

Si partimos de esa íntima asociación entre la cultura y las prácticas educativas, si vemos sus relaciones como intrínsecamente constitutivas de ese universo, nos preguntamos por qué hoy día este hallazgo parece ser novedad como tema de investigación, siendo visto por muchos autores como especialmente difícil para su práctica. Hay que poner énfasis en que el derecho a la educación fue construido históricamente en el contexto de la modernidad considerada como parte de la función de mediación para desarrollar un privilegiado rol social fundamental: transmitir cultura para ofrecer a las nuevas generaciones los contenidos más significativos que ha producido la humanidad. Esta declaración, que parece muy sencilla, plantea varias interrogantes complejas: ¿Qué se entiende por producciones culturales importantes y de qué manera se vuelven contenidos de las asignaturas? ¿Para quiénes son relevantes los contenidos allí desarrollados? ¿Quiénes definen los contenidos de las distintas culturas que deben formar parte de los currículos de las universidades? ¿Qué rasgos poseen las culturas dominantes? ¿Cómo se configuran los grupos culturales que se tornan hegemónicos?



LA DESIGUALDAD SOCIAL Y LA TENSION DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES

Gimeno Sacristán (2001: 21) contribuyó al debate al analizar que la elección de los contenidos de un grupo cultural, que se torna hegemónico, puede justificarse por el mantenimiento de la idea de progreso como un proceso lineal y en marcha ascendente de la historia. La educación alimentada por la creencia de que se puede mejorar la calidad de vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, el entendimiento entre los seres humanos, la disminución de la violencia, el desarrollo económico, o el dominio de la naturaleza para el progreso de la tecnología, son algunas de las características que se propagan y se implementaron en la educación superior. Gracias a ellos, se hizo posible imaginar la posibilidad de que el proyecto de dicha modernidad podría tener éxito, como lo ilustra el teórico de las relaciones entre cultura y currículo.

Así que en la educación, sobre todo, tales relaciones parecen profundizadas debido al desarrollo de la inteligencia, el ejercicio de la racionalidad, el uso del conocimiento científico y generación de un nuevo orden social más racional. Esta parece ser la utopía que invadió y todavía impregna la educación en el comienzo de este siglo XXI. No obstante la crisis del modelo en medio de tensiones y prácticas en su cotidiano, la educación sigue seleccionando los conocimientos, los valores, prácticas y otros contenidos para su desarrollo, aunque se apoye en la idea de igualdad y, a la vez, el derecho de todas las personas a la educación superior y, por consiguiente, a la escuela básica.

Sin embargo, algunos estudios e investigaciones han sido publicados bajo el tema de las evidencias del cómo la retransmisión resulta en una visión del contenido homogéneo y estandarizado, y cómo los temas presentes en el proceso educativo asumen una *vía mono cultural* que se puede observar en la forma de organizarse institucionalmente las escuelas. Esto, que parece ser un problema cada vez más evidente, persiste con una mirada homogénea de la educación en la cual no queda un sitio para el 'otro', el 'distinto de nosotros'. Los de origen socioeconómico más bajo, los afrodescendientes, los que pertenecen a los pueblos indígenas, los raperos, los homosexuales, los *funkers* aunque hayan fallado o siquiera hayan llegado a la educación secundaria, por ejemplo, incluso cuando se excluyen, desestabilizan la lógica de la escuela y parecen instalar otra realidad sociocultural. En dicha coyuntura, las políticas sociales – sobre todo, las prácticas afirmativas – han sido necesarias para que las relaciones sociales en Brasil contemporáneo no fueran las mismas del siglo XIX.



DE LAS POLÍTICAS SOCIALES HACIA LAS ACCIONES AFIRMATIVAS

Las acciones afirmativas como política social conllevan preguntas de inmediato, muy importantes, como relación entre dos principios democráticos contemporáneos fundamentales: el principio de la equidad y el respeto a los derechos individuales. Las configuraciones históricas de las sociedades han resultado en que estos derechos hayan sido relativizados. Por lo tanto, para garantizar la igualdad de acceso a los derechos de ciudadanía e igualdad de trato de todos los ciudadanos, el Estado está obligado a (re)evaluar las condiciones de equidad en situaciones específicas, sobre todo, los ciudadanos que pertenecen a ciertos grupos o segmentos que por sus rasgos étnicos o culturales que varían en minorías sociales. Al dar prioridad a esta membresía, aunque sólo en ciertas circunstancias, el Estado institucionaliza el reconocimiento de los derechos colectivos, que a menudo se ven en el liberalismo como una amenaza a los derechos de los individuos/ciudadanos a la equidad.

Algunas de las preguntas clásicas sobre esta discusión fueron presentadas por Rosenfeld (1991) en *Affirmative action and justice: a philosophical and constitutional inquiry* en cuestiones de equidad relacionadas con la aplicación de las acciones afirmativas en los Estados Unidos. Otro abordaje en torno a esta forma de inclusión social se produce desde los análisis de la ley de política lingüística en Quebec hecha por Taylor (1994) en *The politics of recognition*. En ambos estudios, los teóricos se ocupan de las dificultades de articulación entre derechos colectivos e individuales en las democracias modernas aunque sean diseñadas para la inclusión/integración de dichas minorías.

En este sentido, se intenta poner en relieve el proceso de implementación de los programas de acción afirmativa en los EE.UU. por su condición particularmente interesante, ya que, a diferencia de la situación 'quebecoise', la Corte Suprema del país tuvo un papel en la defensa de estos programas, es decir, la institucionalización del sistema de paridad estadística entre los grupos raciales/étnicos en el mercado laboral y el acceso a la educación – que prioriza la pertenencia al grupo en lugar de competir al sujeto en sentido estricto –, ha sido reiterada por el Tribunal Supremo. Esta ruta es especialmente significativa si tenemos en cuenta que, además de que los tribunales superiores se han convertido en los grandes baluartes de la defensa de los derechos individuales de todos los modernos Estados democráticos, los EE.UU. han sido a menudo señalados como ejemplos del tipo de democracia en la que los derechos de las personas tienden a tener prioridad casi absoluta sobre los derechos colectivos o incluso sobre la voluntad de la mayoría.



Para Glazer (1975) los programas de acción afirmativa iniciados por la Corte Suprema de los Estados Unidos, son cada vez más cuestionados en su legitimidad, llegando incluso a denominarse de 'discriminación inconstitucional' o de 'segregación' de sus propios destinatarios. Sin embargo, son defendidos como un 'remedio necesario', es decir, como una manera de garantizar una distribución más equitativa de este concepto de indemnización, por la discriminación del pasado sufrida por los miembros de los grupos beneficiarios. En cierto modo, los derechos colectivos así establecidos eran sancionados con la finalidad de prevenir la discriminación contra las personas que pertenecen a dichas minorías. En este contexto, Rosenfeld (1991) señala que los argumentos a favor de la discriminación positiva, articulada a partir de la idea de derechos colectivos en sentido estricto, se convierten en prácticas no aceptables.

De hecho, la implantación de programas de acción afirmativa ha sido la segunda etapa de la lucha legal y política que culminó con el proceso de integración racial en las escuelas en el sur de los Estados Unidos. Al igual que este último se centró en cuestionar la política de la segregación sin discriminación – bajo el lema muy significativo '*separate but equal*' (separados pero iguales) –, la política de acción afirmativa también se presenta como el instrumento adecuado para garantizar efectivamente la protección del ideal de igualdad ante la ley de todos los ciudadanos, según la Decimocuarta Enmienda a la Constitución de los EE.UU.

Tal interpretación parece adecuada, aunque el debate filosófico sobre la cuestión constitucional de la igualdad se ha mantenido encendido y su validez haya sido cuestionada a veces por argumentos conservadores – algunos de ellos no tan bien fundamentados, otros que poseen alguna fundamentación sociológica, como en el caso de las críticas de Glazer. En efecto, los análisis de este teórico permiten afirmar que el sistema de cuotas étnicas/raciales no tuvo mayor importancia en el mejoramiento económico/laboral de los estadounidenses negros – ya que esto habría ocurrido antes de la implantación de este sistema. Sus críticas a la rigidez del sistema y las distorsiones que esto puede causar en relación con la actualización del principio de equidad parecen razonables sobre todo cuando se notan algunas acciones exageradas cometidas por los partidarios de la corrección política. Eso se observa en la negación, a priori, de la legitimidad de cualquier juicio de valor o las exigencias más radicales para una representación más fuerte del carácter multicultural de la sociedad estadounidense que son visibles en los 'planes de estudios básicos' del pregrado que sugieren que todas las obras de todas las etnias deben estar presentes sólo como una cuestión de derechos de las minorías. Taylor (1994), otro crítico de estos procesos, menciona los esfuerzos de las escuelas secundarias que buscan desarrollar un plan de estudios afro-centrados para los estudiantes negros y sin reflejar adecuadamente el problema de la integración de estos alumnos en la sociedad en general.



LAS MINORÍAS Y LAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS EN LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS: EL CASO DE BRASIL

El ejercicio del derecho a la igualdad – a pesar de las diferencias étnico-raciales – es fundamental para cualquier sociedad democrática contemporánea ya que este tipo de relación social demanda igualdad en el ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. La búsqueda requiere una labor fundamentalmente democrática en igualdad de condiciones de los derechos humanos fundamentales.

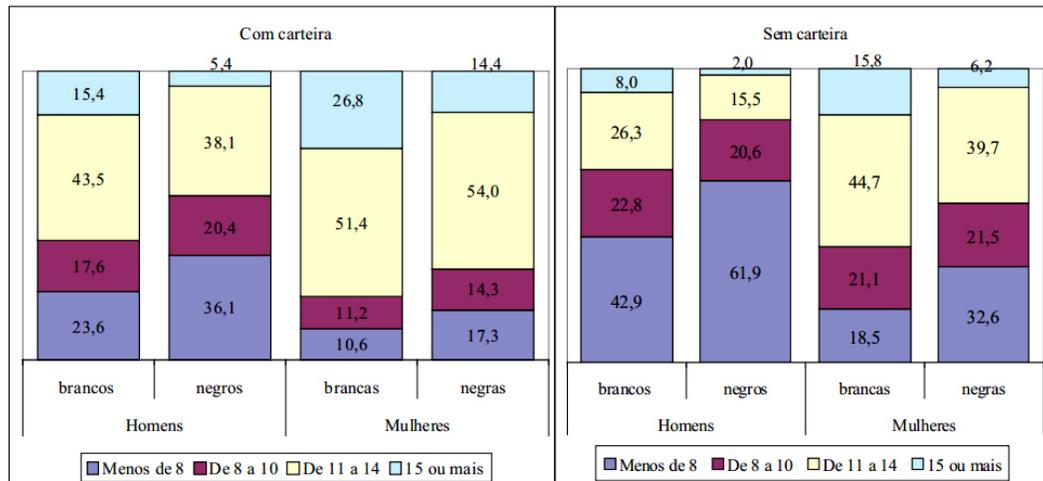
Pero, si la democracia se confunde con la igualdad, la puesta en práctica del derecho a la igualdad, a su vez, impone tanto el desafío de eliminar todas las formas de discriminación como un desafío para promoverla. Para el ejercicio de dicho derecho, es crucial intensificar y mejorar las acciones a favor del alcance de estos dos objetivos, siendo inseparables y se desarrollarán en conjunto; combinar estrategias y represivas promocionales que permitan el ejercicio del derecho a la igualdad. Se recuerda que la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), ratificada por más de 167 países, apunta a dos aspectos: represiva y punitiva promocional. Desde entonces, los Estados asumen, también, el deber de promover la igualdad a través de la aplicación de medidas especiales de carácter temporal para acelerar el proceso de construcción de la igualdad étnica y racial.

De modo especial en la sociedad brasileña, el derecho a la educación sigue como tema relacionado a la gran desigualdad en la distribución del ingreso que se explica, en parte, por la existencia de las minorías étnico-culturales, como los indígenas, los negros y parecen originarse principalmente en la injusticia económica y social, se une también a un acceso desigual a la educación. Se establece un círculo vicioso: los indígenas siquiera serían comparados en las estadísticas y si se comparan a hombres blancos y mujeres negras se puede comprender las inequidades desde los datos. Teniendo en cuenta los aspectos específicos de la cultura brasileña, que es el segundo país con el mayor contingente de ascendencia africana (45% de la población, sólo superado por Nigeria) – fue el último país del mundo occidental en abolir la esclavitud – parece fundamental la demanda por las acciones de ‘discriminación positiva’, tomando este ejemplo de minoría étnico-cultural, como se nota en el Gráfico 1.



Gráfico 1

Distribución de los asalariados con y sin cartera, como el sexo, el origen étnico y los años de la educación – Brasil



Fuente: PNAD, 2008

En la práctica, las políticas de discriminación positiva representan una estrategia para revertir el tratamiento de 'igual para todos' y puede ser encontrada en los documentos de política nacional e internacional y argumentos legislativos. Con ella, se trata de dar una educación diferenciada para lograr resultados similares. Asegurar más recursos a los centros y programas educativos que acojan a las minorías, hace posible que el entorno en el que viven les otorgue más oportunidades de aprender. Un punto importante es que este criterio, además de ser justo es económicamente rentable ya que evita la pérdida de ingresos bajos.

Si consideramos el sistema de cuotas en Brasil, como un caso de estudio, que ha sido adoptado en el comienzo del siglo XXI, se trata de las cuotas políticas de reserva consisten en un conjunto de lugares en la educación superior para los hombres y mujeres negros que compiten en el examen de ingreso. En este conjunto de medidas, hay algunos argumentos que se repiten en otros países que han impartido tales acciones, tales como:

a) no hay ninguna prueba científica de la existencia de la 'raza' biológica. Por lo tanto, es científicamente absurdo establecer una política basada en 'criterios raciales'. Esta afirmación puede ser hecha en dos versiones diferentes: I) de acuerdo con la ciencia genética, no existe la raza humana; II), debido a la mezcla intensa, nadie en América Latina sería blanco, negro o indígena puro. En Brasil, sólo hay mestizos. Como resultado, no es posible establecer quién es de color negro en Brasil;



b) no hay racismo en Brasil. Esta declaración se puede presentar de dos maneras:
I) Brasil es una democracia racial, II) la discriminación en Brasil no es por el color, sino que por la clase;

c) los exámenes de ingreso a la universidad no discriminan porque se basan en el mérito o el rendimiento de los postulantes sin discriminación de color o raza;

d) las cuotas para negros son una forma de discriminación racial, y por tanto son, ilegales e injustas;

e) las cuotas van a generar más discriminación contra los cupos;

f) en lugar de la adopción de cuotas es necesario mejorar la calidad de la educación pública, es decir, para garantizar, sin discriminación, el acceso de forma universal a las políticas públicas;

g) en lugar de cuotas para negros, hay que adoptar cuotas para los estudiantes pobres en escuelas públicas, porque los negros son más pobres y los estudiantes de las escuelas públicas son negros, en su mayoría;

h) el acceso de los cupos disminuye la calidad de la universidad pública;

i) no es solo entrar en la universidad con un promedio de menos de una persona que pasó el examen de ingreso por ser negro;

j) acciones crean o benefician una élite de no negros pobres;

k) refuerzan la creencia en la discapacidad intelectual negro.

Los argumentos en contra de la política de cuotas parecen ser similares a las críticas a los programas de otros países latinoamericanos, según se trate de la minoría étnico-cultural de indígenas, mujeres, discapacitados, jóvenes trabajadores u otros. Por ello, hace falta conocer los argumentos a favor de este tipo de discriminación positiva:

a) la adopción de medidas de acción afirmativa no depende de la existencia de categorías raciales biológicas, ya que apuntan a contrarrestar los efectos de los prejuicios raciales: la discriminación racial y la desigualdad. La acción afirmativa no sirve para confirmar o identificar quién es negro, sino para identificar a las víctimas del racismo.

b) no sólo los estereotipos y los prejuicios raciales o discriminación directa hacia los negros, sino también la situación de desigualdad racial estable y duradera que hombres y mujeres viven, pone en manifiesto que hay racismo en Brasil, y reproduce las formas de jerarquía racial que refuerza otras formas de estratificación social.

c) el examen de ingreso a la universidad es una forma de discriminación indirecta de las personas negras, ya que, al no tener en cuenta la desigualdad de oportunidades para los negros y los blancos, se promueve la competencia desigual entre grupos sociales desiguales bajo la apariencia de un conflicto de méritos. Las políticas de cuotas para negros tienen como objetivo corregir esta desigualdad.



d) todas las cuotas, como toda la política orientada a un grupo social particular, discrimina al grupo al ser afectado por dicha política. Sin embargo, las cuotas para negros en el contexto de las relaciones raciales de Brasil, constituyen una discriminación por objetivos que se incluyen y excluyen, promover la igualdad de condiciones y no ampliar las desigualdades de las minorías

e) los negros son discriminados, de una u otra manera, tengan o no acceso a la universidad mediante el sistema de cuotas. La elección, entonces, está entre ser discriminado con o sin un título universitario.

f) las políticas de cuotas son una forma de política afirmativa que, a su vez, es un tipo de política pública. La adopción de cuotas no implica necesariamente restringir otras políticas públicas. No hay, por ejemplo, ningún reparo u oposición entre el sistema de cuotas y una política universal, como la mejora del sistema educativo público.

g) la diferencia entre el puntaje promedio de los estudiantes de las cuotas no es un efecto del sistema de cuotas. Las cuotas se adoptaron considerando a un grupo social, que debido a las desventajas sociales acumuladas sistemáticamente, obtiene notas inferiores a otros grupos sociales.

h) la adopción de cuotas no va a disminuir la calidad de la universidad pública, por el contrario, ésta aumentará con el incremento de la diversidad y el intercambio de valores, historias, experiencias, conocimientos que son componentes importantes del proceso educativo y de la producción de conocimiento.

A pesar de la inexistencia de una única clasificación racial o étnica en todos los países latinoamericanos, en este artículo se ha demostrado que algunos grupos que antes han sido históricamente víctimas del racismo, prejuicios y discriminación, todavía siguen los efectos de las desigualdades sociales en nuestras sociedades, sobre todo, en el derecho a la educación. El énfasis ha abarcado la intolerancia al otro, ya sean indígenas, negros, extranjeros, *gays* o latinos (cuando estamos en contextos fuera de las fronteras de América Latina, en EEUU, por ejemplo). Lo que queda por analizar es que algunas iniciativas podrían reducir las desigualdades en relación con las minorías y con ello han acelerado el proceso hacia una sociedad más pluralista.

CONCLUSIÓN

El derecho a la educación en la sociedad contemporánea tiende a acercarse al pluralismo, que significa el contexto en el cual ocurre la retención de una cultura étnica y racial combinada con la igualdad de acceso a los recursos sociales básicos. Por ello, además de los programas de acción y prácticas afirmativas, la mejora de los sistemas de educación – del básico al superior – puede fomentar la igualdad entre los diferentes grupos raciales y étnicos en el sentido de aceptar las minorías y darles a ellas las condiciones de aquellos que no forman parte de los colectivos que se han



formado a lo largo de la historia o de otras minorías más recientes como la de los homosexuales, *punks* u otros.

El sentido de la mejora de los sistemas de educación como parte de la estrategia para lograr la efectividad de los derechos humanos presenta, algunos factores desarrollados en este artículo, desde el concepto de las minorías, la estructura de las organizaciones escolares, hacia el modo como el currículo es desarrollado y las evaluaciones del sistema como un todo se hacen en países como Brasil.

Por ello, la democratización del acceso a la educación brasileña, más allá de políticas efectivas de acceso que benefician, en especial, a los grupos tradicionalmente, colectivos vulnerables en ese artículo, necesita impartir prácticas sostenibles de permanencia, que posibiliten que los estudiantes se gradúen con calidad y puedan acceder a puestos de trabajo acordes con su formación. Ese sería uno de los retos de los tiempos de otras modernidades de este comienzo del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Boudon R., 1979, *A desigualdade de oportunidades*, Ed. UnB, Brasília.
- Bourdieu P., 1998, *A economia das trocas simbólicas*, Perspectiva, São Paulo.
- Bowles S. y Gintis H., 1976, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid.
- Dahrendorf, R., 1998, "Anmerkungen zur Globalisierung", en U. Beck (ed.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- Jimeno Sacristán J., 2001, *A educação obrigatória*, Porto Alegre, Artmed.
- Giroux H., 1993, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México.
- Glazer N., 1975, *Affirmative discrimination. Ethnic inequality and public policy*, Basic Books, New York.
- Hall S., 1997, "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo", *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, pp. 15-46.
- Hirschman A. O., 1970, *Exit, voice, and loyalty, response to decline in firms, organizations and states*, Harvard University Press, Cambridge.
- Lechner N., 2007, "Crisis del Estado en América Latina", en P. Gutiérrez y T. Moulian (ed.), *Obras escogidas*, Vol. 2, LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Patto M. H. S., 1990, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, T. A. Queiroz, São Paulo.
- Pérez Gómez A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- Rosenfeld M., 1991, *Affirmative action and justice. A philosophical and constitutional inquiry*, Yale University Press, New Haven/London.
- Taylor C., 1994, "The politics of recognition", in A. Gutmann (ed.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition*, Princeton University Press, New Jersey.



Touraine A., 1993, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires

Márcia Lopes Reis es profesora en la Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) en la Facultad de Ciencias – Departamento de Educación, Doctora en Sociología (Universidade de Brasília), Mestrado en Educación (Universidade de Brasília), Investigadora de los temas de políticas públicas i educación, tecnologías y cambios sociales en los equipos certificados por el CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) en Brasil. Ha desarrollado parte de los estudios doctorales en la Universitat de València (1997), así como investigaciones postdoctorales en la Universidad de Talca (2010), en la Universitat Autònoma de Barcelona (2011) y en la Universidad Católica de Argentina (2012).

marciareis@fc.unesp.br