

p. 42

## Educación, dominación y lenguaje en Brasil

Beto Vianna

Traducción: R. Alejandro Campos Campos

Como ocurre en muchos otros países latinoamericanos, hubo en Brasil un proceso de mejoramiento progresivo de la cobertura y de la calidad de la educación desde el periodo colonial, con grandes transformaciones en los periodos de industrialización y urbanización, y, posteriormente, con el surgimiento de los gobiernos democráticos. Ese cuadro evolutivo convive con otra realidad, bien diferente, en donde la mayoría de la población brasileña fue continuamente privada de un acceso pleno a la educación de calidad. Cambiaran las políticas públicas, las necesidades (generalmente en función de la economía), las teorías educativas y proyectos pedagógicos, pero permanece, casi como un estigma de la educación brasileña, un relativo desinterés de los poderes instituidos por el aumento de la calidad y el nivel de instrucción de los sectores más pobres de la población brasileña, de modo más exacerbado que en el resto de América Latina. No obstante que en los últimos años hayan ocurrido importantes avances en esta área, el problema estructural se mantiene, alimentado por una inversión de prioridades en el conjunto de las políticas públicas educativas y, principalmente, la falta de una cultura general y también política que no percibe a la educación como el principal destino de las inversiones económicas y públicas. En este contexto el lenguaje juega una duplicidad de roles: en aquello que decimos sobre la educación y en grupos que viven lenguas distintas y no reciben la atención necesaria de la estructura gubernamental educativa.

### Introducción

Un artículo bastante citado entre los científicos sociales en Brasil es “Sobre o óbvio”, publicado originalmente por el antropólogo Darcy Ribeiro (1986). Apesar de los comentarios que hacen justicia a esa importante pieza política de la literatura académica, es difícil evaluar hasta qué punto ese bello texto ha conseguido un efecto transformador en el público al que prioritariamente estaba destinado: la intelectualidad brasileña. Una cualidad importante de “Sobre o óbvio” es su carácter de *mea culpa*, porque el autor se asume como parte de un sector de la sociedad que, si no es el único responsable, es por lo menos el más favorecido por los rumbos históricos de las políticas públicas brasileñas. Científico, escritor y “hombre público”, Darcy era miembro (aunque particularmente conciente) de la elite política e intelligentsia brasileña, orgullosa de su condición de conductora de los destinos de la nación. En el caso de Brasil, eso es más que pertenecer a la “clase dominante”: es convertirse, al mismo tiempo, en origen, vehículo y beneficiario de una cultura que convierte al país en un lugar inhóspito para la mayoría de sus propios habitantes.

¿Y cómo opera el texto de Darcy para volver todo eso tan obvio? El autor hace un elogio a la clase dirigente brasileña. Si la “historia avanza” (según la perspectiva marxista) en el choque entre intereses opuestos; o es en la dinámica de relaciones entre los elementos que se estructura continuamente una sociedad (en la perspectiva sistémica, que me atrae más); y si anulamos uno de los elementos - o suprimimos una de las tesis en conflicto -, desde un punto de vista democrático, el sistema se conformará de una manera indeseable. Por eso, Dice Darcy Ribeiro, debemos alabar a la elite nacional, por conseguir como pocas en el resto del mundo, neutralizar las aspiraciones socio-políticas de la mayoría de la población. Y conseguir tal proeza dificultando el acceso a un recurso crucial: la educación de calidad.

## **p. 43**

### **1. Sobrevuelo por la evolución educativa en Brasil**

Existe una perspectiva donde la educación brasileña, desde los tiempos coloniales, cambió positivamente, tornándose cada vez más inclusiva y de mejor calidad. Pero este cuadro evolutivo no es privilegio brasileño. En el siglo XVII se consolida la noción occidental de “infancia” como una fase del desarrollo humano con características y necesidades propias, y, con ella, el surgimiento de instituciones formales de enseñanza fuera del ámbito religioso (Ghiraldelli, 2006). Un principio que delinea la noción cartesiana de infancia es permitir la emergencia del “espíritu racional” en el adulto. Los niños y niñas son un ser humano potencial y no un organismo pleno (una noción bastante difundida todavía hoy). Pero en el proceso de colonización brasileño, típico, en ese aspecto, de toda empresa ultra-marina ibérica, no había mucho interés en formar “espíritus racionales” en la colonia, ya sea entre la población local, ya sea en la población que desembarcó en los trópicos para “hacer la América”.

Con el tiempo, se conformó en la Colonia una elite criolla, con aspiraciones y necesidades semejantes a las de su contraparte metropolitana, inclusive, la de formar cuadros destinados a la administración local. Así, al lado de la alternativa de realizar estudios en Europa, había en Brasil, ya en el siglo XVII, alguna oferta de instrucción formal. Más adelante, en el Siglo de las Luces en general, y bajo el gobierno ilustrado del Marqués de Pombal en particular, la educación secular en el ámbito portugués, inclusive en las colonias, pasa a ser asunto a tratar por las políticas públicas. A partir del siglo XIX, la construcción de un Brasil independiente (y después republicano), junto con los varios procesos de industrialización, urbanización y sustitución de la esclavitud, se pasa gradualmente, a exigir de la educación el papel de formadora de man de obra para la industria, la agricultura, especialistas en servicios jurídicos, de salud y infraestructura, funcionarios publicos, los propios educadores y, no menos importante, una elite dirigente educada de manera apropiada (para cada época) en las artes, ciencias y letras. Las oscilaciones, en el mundo occidental, entre una formación humanística y otra de cuño positivista afectarán, igualmente, las políticas educativas brasileñas. El filósofo Paulo Ghiraldelli (2006), da como ejemplo de estas oscilaciones entre la científicidad y la formación clásica, la inestabilidad curricular del colegio Pedro II, instituido en la época del Imperio. Lo que no se transformó fue la división del trabajo, muy marcada en Brasil, entre una educación para formar gobernantes y otra para formar gobernados. Solo se transformó el alcance y la intensidad de una política educativa unificada, es decir, hasta que punto la universalización y la calidad de la enseñanza sería garantizada por la acción de una política central, o bien, dejada a cargo de instituciones privadas y de las administraciones locales.

## 2. Problemas en el vuelo: la exclusión continúa

Una perspectiva diferente (más esclarecedora, en mi opinión) de la evolución de la educación brasileña muestra que, paralelamente a los avances, existió un proceso, igualmente importante, de “exclusión continua”. La paradoja es sólo aparente, explicada por las intrincadas relaciones que el universo educativo (las políticas públicas y las teorías de la educación) mantienen con la sociedad. De hecho, los primeros casos de educación formal en Brasil eran con el propósito de instruir a la comunidad más marginal de la Colonia: los indios. Gracias a una política de propagación de la fe cristiana, los jesuitas tomaron para sí la tarea de instruir (“salvar”) a los nativos, lo que incluía, además de la palabra divina, las primeras letras, las artes, y ciertas disciplinas técnicas conforme el medio geográfico y las poblaciones (Ribeiro, 1995). Ya en el siguiente periodo esa instrucción fue extendida a los “reinóis” (portugueses con residencia en Brasil) y la incipiente población criolla, principalmente a cargo de los propios jesuitas, que construyeron casi un monopolio de las instituciones escolares hasta el siglo XVIII. Con Pombal, la instrucción



Cuadro de Jean-Baptiste, Debret (1768-1884). “Una familia brasileña en Río de Janeiro”

**p. 44**

popular declinó hasta la extinción, como efecto colateral de la política de expulsión de los jesuitas. O sea, en sus tres primeros siglos, existió en Brasil un proceso de elitización creciente de la enseñanza formal básica. Apenas con la llegada de la Corte portuguesa a Brasil, en 1808, se presentó la necesidad de tejer una red más amplia de enseñanza, haciendo la vida menos degradante para el nuevo contingente de nobles, clérigos y funcionarios portugueses y sus respectivas familias. Nacerían, a partir de este momento, varios cursos como medio de la profesionalización, la Prensa Regia, el Jardín Botánico y los cursos superiores de cirugía en Bahía y en Río de Janeiro (Ghiraldelli, 2006). Nuevamente, tenemos aquí una “exclusión en la formación de privilegios” en que la (aún débil) organización escolar se estructuraba únicamente para atender a los estratos más altos de la sociedad.

Vianna, Beto. Educación, dominación y lenguaje en Brasil. *Actualizarte - Revista del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal*. Noviembre, Número 9. p. 42-47. México, DF, 2008 - Traducción: R. Alejandro Campos Campos.

### 3. Educados para no disfrutar de la educación

Después de la independencia, ya en el Imperio (a partir de 1850), y ya instituida una agencia gubernamental dedicada a la educación (la Inspectoría General de Instrucción en Primaria y Secundaria; Ghiraldelli, 2006), se consolidan los tres movimientos que marcarán, en mi opinión, de forma más duradera la política educativa brasileña, y que ilustran aquello que llamo *el proceso continuo de exclusión* (que se extiende, en su esencia, hasta nuestros días): la instauración de la “libertad de enseñanza”, es decir, la institucionalización de la competencia directa (en los métodos, en las políticas de inclusión, en la orientación curricular y en las propuestas pedagógicas) entre la educación particular y la acción educativa del gobierno; la concentración de los esfuerzos de las políticas públicas en los niveles más altos - medio y superior - de enseñanza, o, en términos de clase social, la atención preferencial a jóvenes y adultos, y no a escolares de educación preescolar y primaria; y la falta (o ineficacia, en contextos posteriores al Imperio) de una política de integración, de parte del gobierno central, del sistema educativo desarrollado en las provincias; o sea, el carácter heterogéneo de la calidad y la cobertura de la enseñanza brasileña.

Esos tres movimientos ocurren en el mismo periodo en que Brasil, finalmente, implanta una política educativa centralizada. Es interesante notar que, a pesar del fuerte contralismo autoritario del Imperio e inclusive de los gobiernos republicanos (lo que posibilitó, al contrario de lo que aconteció con las demás provincias de la América española, una unidad territorial y cultural brasileña), la política educativa exhibe un tratamiento opuesto: el gobierno central no consigue - o no quiere - sustituir, ya sea las políticas provincianas, ya sea las políticas no gubernamentales, y, cuando lo hace, atiende prioritariamente a jóvenes y adultos (en desacuerdo con la visión cartesiana y la visión romántica, o roussoniana, de la educación), destinando los recursos y esfuerzos públicos preferentemente a los cursos para la profesionalización y a las instituciones de enseñanza superiores.

Vemos, por tanto, una doble articulación: el ideal de universalización y calidad de la enseñanza - para la formación de mano de obra, o simplemente, para “educar a la nación” - de la cual participa toda la cultura mundial desde el siglo XVIII, conviviendo, en Brasil, con un fuerte proceso de exclusión. Aquí está la “obviedad” sobre la “ignorancia del pueblo” de la que habla Darcy Ribeiro: la mayoría de la población está privada del acceso a una educación de calidad por la fuerza de contingencias y coyunturas, pero de modo eficiente y sin que las elites ensucien realmente las manos. Pero esa obviedad tiene otro componente fundamental. No es posible conjugar un discurso bastante difundido - de

#### p. 45

universalidad y calidad - con la práctica de su contrario - exclusión y baja calidad - sin suscitar, en algún momento, una fuerte reacción del sector excluido. Es necesario el establecimiento de una cultura social, y no sólo una cultura de las elites, para que propere ese “double bind” (Bateson, 1972) de la educación. En Brasil eso se da a través de todo un lenguaje en torno de la educación que, primero, valoriza el trabajo y la “escuela para la vida” (semejante a la valoración del *self-made man*, en EUA en contraste con la cultura letrada, vista - exactamente por ser un privilegio - como una cualidad moral de las elites. Al lado de esa cultura, y como un desarrollo de la “escuela nueva” de los años 30, con las ideas de Anísio Teixeira e, indirectamente, del filósofo estadounidense John Dewey (Teixeira, 1989; Dewey, 1997) ganan fuerza los discursos bastante interligados: el de la valorización de las culturas locales y la “descentralización” de las políticas públicas en educación.

---

Vianna, Beto. Educación, dominación y lenguaje en Brasil. *Actualizarte - Revista del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal*. Noviembre, Número 9. p. 42-47. México, DF, 2008 - Traducción: R. Alejandro Campos Campos.

Estos dos discursos tienen enorme aceptación en los más variados sectores de la sociedad brasileña. A pesar de sus orígenes bastante positivos en los llamamientos democráticos de Dewey y Anísio, ellos también contribuyeron para el sostenimiento del carácter esencialmente excluyente de la educación en Brasil.

#### **4. Los nudos de la educación brasileña: política y lenguaje**

Hoy tenemos una circunstancia de casi universalización de la educación básica en Brasil. En los últimos gobiernos pos-ditatoriales, y más acentuadamente en el gobierno de Lula (desde 2003), la oferta de educación pública, gratuita y de calidad para la población efectivamente creció. Pero, entonces, ¿por qué digo que, en esencia se ha conservado una cultura y una política de exclusión? Uno de los motivos es que se mantiene una antigua jerarquía de responsabilidades donde el gobierno federal cuida principalmente los niveles educativos superiores, quedando a cargo de los gobiernos estatales y municipales, respectivamente, la enseñanza media y básica.

Esa situación crea, por lo menos, tres distorsiones importantes. Primero, una desigualdad regional. No siempre las autoridades locales tienen los recursos o la voluntad para ofrecer una enseñanza de calidad. Así, se continúa un problema crónico, presente desde la “República de los Coroneles”. Las poblaciones dominadas por el clientelismo, o, simplemente, de regiones pobres, son deficientemente atendidas, al contrario de lo que sucede en los grandes centros urbanos, donde la presión sobre las autoridades públicas es siempre mayor.

Finalmente, es también evidente la otra desigualdad que una política educativa, así estructurada, reproduce: presionada entre la necesidad del trabajo y la pésima calidad de la educación, los alumnos y las alumnas pobres aunque accedan al sistema, no pueden permanecer en él. No permanecen, no consiguen tener éxito en la escuela, sea porque están restringidos en su alimentación, y salud (con todos los déficit cognitivos, de ahí las repercusiones), o sea - y aquí entra el papel fundamental del lenguaje - por no tener “tiempo que perder” con un lujo de “gente rica”. Esa misma escuela es muy diferente para los alumnos de las clases más favorecidas (que, de cualquier manera, tienen la alternativa de las escuelas particulares). Además de estar bien alimentados y no vivir bajo la presión del trabajo, esos alumnos no sufrirán los efectos de una educación deficiente pues además participan de otras formas variadas de educación complementaria, y una cultura letrada en su medio familiar o social. Por eso también es importante, en Brasil (al contrario de lo que ocurre en la mayoría de otros países latinoamericanos) el efecto perverso que la escuela de “medio tiem-

#### **p. 46**

-po” tiene en la reproducción de las desigualdades. Escolares que permanecen sólo medio periodo en la escuela irán a sufrir de “deseducación” en lo que resta del día, si y apenas si, no tuvieran a su disposición un ambiente cultivado extra clase. Hace mucho que otros países saben que, si estamos realmente de acuerdo con el discurso de universalización y calidad de la educación, el lugar de los alumnos en las escuelas debe ser de tiempo completo.

La combinación entre desigualdad regional, entre niveles educativos y de clase social provoca que un sector de la población - la mayoría - no haya tenido la oportunidad de gozar de una buena educación básica, y difícilmente podrá disfrutar del lugar donde las políticas educativas mejor funcionan: en los niveles de educación subsiguientes. Quien sufre una escuela básica deficiente deberá, como penalidad adicional, permanecer lejos de lo que, comparativamente, es la buena escuela: la educación superior. Esa es la escuela que más se beneficia de la planeación de los recursos públicos. Por eso, en Brasil, es común que la persona de bajos ingresos pague caro por la enseñanza básica particular, pues de otra manera, se encontrará en desventaja en la disputa por los “lugares” en las universidades federales: muchas veces las mejores, y siempre gratuitas.

## 5. Leguaje hablado y lenguaje vivido: desigualdad en la diversidad

Otros discursos importantes, que ya mencioné, son el de la valoración de la cultura local y la “descentralización” de las decisiones y políticas públicas. ¿Como funciona eso, en la práctica para quién asiste a la red pública educativa en Brasil? Vimos que la descentralización aún es deseable como un elemento de fortalecimiento de la ciudadanía y del proceso democrático, pero en el caso de la educación, puede tener efectos nocivos, promoviendo la desigualdad. La dinámica puede revertirse, no por ser un discurso vacío, más exactamente por ser efectivo. Como habíamos dicho, son las poblaciones pobres a las que más afecta, en un círculo vicioso, los efectos de una educación deficiente (con pocos recursos, con la escuela de “medio tiempo” etc.) Lo mismo acontece cuando una cultura local - el modo de vida, los quehaceres domésticos, el hablar -, es valorado en el ámbito de la escuela y de la educación formal, principalmente en educación básica, pero no hay una contrapartida de expresión de esa cultura en el proceso de inserción social, como por ejemplo, el acceso al trabajo bien remunerado, o el acceso a los servicios públicos de calidad.

Quiero decir que la misma persona que recibe una educación “cultura”, de calidad, con todos los elementos del saber moderno occidental, y en nombre de una valorización local, es, más adelante penalizada por la sociedad, exactamente por no exhibir los efectos de una formación educativa de calidad. Educación de calidad *versus* cultura local. Presento, a modo de ilustración dos ejemplos: los concursos públicos en educación (una oportunidad tradicional de ascenso social en países en desarrollo, como Brasil) y la política lingüística en la prestación de los servicios públicos. En esas dos instancias, el dominio del buen portugués hablado y escrito, y todo un repertorio comportamental asociado al lenguaje culto, son requisitos mínimos para el acceso. Y no solo el uso de la lengua culta, pero el propio establecimiento del portugués como única lengua oficial, ya representa un impedimento en un país con poblaciones (por pequeñas que sean), con hablantes de 180 lenguas indígenas aproximadamente (Gordon Jr., 2005).

No hay, en suma, una efectiva correspondencia de valoración cultural local en la educación, así como una democratización lingüística y cultural de acceso, y por tanto, el discurso de la diversidad realmente es efectivo, pero como una especie de condena - para las poblaciones pobres - a permanecer en un medio cultural de exclusión.

## Conclusiones

La ecuación de los problemas educativos en Brasil no es tarea fácil, y además de las dificultades operativas (que ya son inmensas) depende también de una reorganización de prioridades que, desafortunadamente no posee gran aceptación en la cultura brasileña. Un buen ejemplo de la política educativa en el municipio de Sao Paulo, lo encontramos en la gestión de Luiza Erundina (Gadotti e Jacobi, 1994), de 1989 a 1992. Encabezada por el propio Paulo Freire, nombre mundialmente reconocido de la educación democrática y popular (Ghiraldelli, 2006), la experiencia paulista contribuyó para el logro de mayor



*Paulo Freire (1921-1997) aludiendo a su método: La palabra generadora. Povo significa en portugués pueblo. Por André Koehene.*

### p. 47

acceso, pero no rompió con el círculo vicioso de la exclusión. A pesar de participativa y “descentralizada” (y, en alguna medida, por eso mismo) esa escuela se inserta en aquella misma estructura que, como ya argumenté, penaliza preferencialmente a quienes no tienen estímulos y recursos extraescolares. El “método Paulo Freire”, que es una pedagogía concientizadora o de toma de conciencia, necesita de las políticas públicas concordantes para florecer, y en Brasil - la propia tierra de Freire - todavía no ofrece, de modo permanente y universal, esas políticas.

Vianna, Beto. Educación, dominación y lenguaje en Brasil. *Actualizarte - Revista del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal*. Noviembre, Número 9. p. 42-47. México, DF, 2008 - Traducción: R. Alejandro Campos Campos.

Una experiencia en la que se propuso superar ese modelo fue la creación de los CIEPs (Centros Integrados de Educación Pública) bajo el gobierno de Leonel Brizola en el Estado de Río de Janeiro, de 1983 a 1986 (Ribeiro, 1994). Una diferencia importante, en relación a Sao Paulo fue la oportunidad de implementarse la política educativa a nivel estatal con un mayor alcance sobre la realidad educativa de las familias, puesto que, como se dijo anteriormente, la cuestión de la jerarquía de responsabilidades es factor crucial en la universalización y calidad de la enseñanza.



*Darcy Ribeiro (1922-1997) em su candidatura a gobernador por Río de Janeiro en 1986. Fotografia de Frederico Peixoto.*

Bajo la dirección de Darcy Ribeiro, el gobierno de Río invirtió millones de reales en una escuela de calidad, de tiempo integral, con asistencia médica, uso del tiempo libre, actividades deportivas y culturales para los niños, niñas y adolescentes en un programa de capacitación del profesorado. Y tal vez, lo más importante, los CIEPs eran escuelas “costosas”, lo que fue criticado, tanto por la derecha como por la izquierda del espectro político. Entre tanto, eso tiene el mérito de mostrarnos que la escuela pública de enseñanza básica no tiene por que considerarse peor, más “fea” o más pobre que las escuelas particulares o que las instituciones superiores. Desafortunadamente los CIEPs estaban fuertemente ligados a la figura de Brizola (y de Darcy), y, como producto político circunstancial, nunca se ha logrado como un proyecto educativo efectivamente implantado en el contexto nacional.

La política educativa central debe encarar la educación básica como prioridad y su entera responsabilidad, y la política en lingüística para el acceso, tener un alcance universal en Brasil, evitando así la generación de las distorsiones que ya comenté aquí: una formación incipiente - en relación al portugués culto, al saber occidental y la escritura - y una exigencia, en el día-a-día, de apropiación de esos elementos para la inclusión social.

Será necesario esperar, en Brasil, un escenario en que la cultura (y el lenguaje) de la sociedad y la cultura (y el lenguaje) política, conspiren juntos para que la educación básica sea fundamental - prioritaria -, para la sociedad brasileña como un todo, y al lado de eso, que los saberes y lenguas diversos sean efectivamente respetados en las relaciones sociales e institucionales. Todo es posible.

---

Vianna, Beto. Educación, dominación y lenguaje en Brasil. *Actualizarte - Revista del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal*. Noviembre, Número 9. p. 42-47. México, DF, 2008 - Traducción: R. Alejandro Campos Campos.

## Referencias bibliográficas

Bateson, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantines Books, 1972

Dewey, John. *Democracy and education*. New York: Free Press, 1997

Gadotti, Moacir e Jacobi, Pedro. “Participação e Descentralização: a experiência educacional no município de São Paulo na gestão de Luiza Erundina”. In: Freitag, Bárbara (ed.). *Anuário de educação/94*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994

Ghiraldelli, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006

Gondon Jr., Raymond (ed.). *Ethnologue: languages of the world*. Dallas: Sil International, 2005

Ribeiro, Darcy. “Sobre o óbvio”. In: Ribeiro, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

Ribeiro, Darcy. “Educação, sociedade e civilização”. In: Freitag, Bárbara (ed.). *Anuário de educação/94*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994

Ribeiro, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo. Cia. das Letras, 1995

Teixeira, Anísio. “Educação não é privilégio”. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 70, n. 166, p. 435-462. Brasília, 1989

---

Vianna, Beto. Educación, dominación y lenguaje en Brasil. *Actualizarte - Revista del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal*. Noviembre, Número 9. p. 42-47. México, DF, 2008 - Traducción: R. Alejandro Campos Campos.