

Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil	Título
Hermida, Jorge Fernando - Autor/a	Autor(es)
Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos	En:
Buenos Aires	Lugar
CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	Editorial/Editor
2006	Fecha
Campus Virtual	Colección
Negros; Afro-descendientes; Educación pública; Políticas de Acción Afirmativas; Escolaridad; Esclavitud; Universidades; Política Educativa; Educación Superior; Alternativas; Brasil;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
<a href="http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719075611/07Hermida.pdf">http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719075611/07Hermida.pdf</a>	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es</a>	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**

**<http://biblioteca.clacso.edu.ar>**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**

**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**

**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**

**[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)**



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Latin American Council of Social Sciences



Hermida, Jorge Fernando. **Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil.** *En publicación: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos.* López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Noviembre 2007 ISBN 978-987-1183-61-6

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/07Hermida.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO  
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>  
[biblioteca@clacso.edu.ar](mailto:biblioteca@clacso.edu.ar)

JORGE FERNANDO HERMIDA\*

## ACCIONES AFIRMATIVAS E INCLUSIÓN EDUCACIONAL EN BRASIL

*Pare Gabriel Hermida (Gaby)*

*Hijo querido, sueño realizado*

ESTE ENSAYO tiene como finalidad realizar un análisis crítico de una de las políticas educacionales más polémicas de los últimos tiempos: las Políticas de Acción Afirmativas para ampliar la inclusión de los estudiantes afro-descendientes y negros en las universidades brasileñas. Si bien el tema no es nuevo, las políticas son colocadas en pauta a fines del siglo XX, cuando sectores que defendían el derecho a la educación pasan a denunciar públicamente la inexistente igualdad de oportunidades educacionales que hay en Brasil. Paralelamente a ello, varios intelectuales comienzan a cuestionar la validez de tales políticas, puesto que, en su opinión, el tema merecería ser tratado con más profundidad.

Partiendo de una perspectiva histórica y dialéctica, el ensayo busca elucidar las premisas axiológicas que inspiran a las dos perspectivas –a favor y en contra– que hoy debaten la política de cuotas para el ingreso de los afro-descendientes y negros en las universidades brasileñas.

El ensayo está organizado de la siguiente manera. Primero presenta una breve historia de la esclavitud, con la finalidad de situar al lector en un tema central de la historia de Brasil, que tiene repercusio-

\* Uruguayo, naturalizado brasileño. Profesor de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), Brasil. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación (UNICAMP).

nes sociales hasta el día de hoy. Seguidamente, son analizados algunos índices educacionales, enfatizando en las coordenadas raza y escolaridad. Fueron justamente estas estadísticas educacionales las que alentarón a la sociedad civil, defensora de los derechos ciudadanos de los afro-descendientes, a movilizarse y son las que motivaron la emergencia de las Políticas de Acción Afirmativas para la educación superior en el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva. El texto sigue con la elucidación de las premisas axiológicas que inspiran a las dos perspectivas (a favor y en contra de la adopción de políticas afirmativas), que debaten tales políticas. El trabajo concluye con la presentación de las conclusiones.

El estudio aquí realizado defiende la tesis de que las Políticas de Acción Afirmativas no son las más adecuadas para solucionar el problema de la exclusión educacional de los afro-descendientes y negros en las universidades. Al ser uno de los temas más complejos, el asunto merecería un tratamiento más profundo, ya que la adopción de medidas apresuradas puede conducir al agravamiento de la problemática educacional.

## BREVE HISTORIA DE LA ESCLAVITUD EN BRASIL

El tema de las Políticas de Acción Afirmativas para ampliar la inclusión de los negros y afro-descendientes en el sistema de enseñanza superior de las universidades brasileñas viene despertando gran interés en medio de la masa crítica y es uno de los temas más polémicos de los últimos tiempos<sup>1</sup>. De hecho, sectores pertenecientes a la sociedad civil, defensores de derechos de la población afro-descendiente, tuvieron el ímpetu de colocar en debate, y con gran repercusión en los medios de prensa, una de las injusticias sociales más antiguas de las que se tenga conocimiento, a saber, la de la inexistente igualdad de oportunidades educacionales con uno de los sectores más significativos de la población, por su valiosa contribución histórica a nuestro país a través de su fuerza de trabajo y su cultura, pero que a lo largo del tiempo sufre una injusta herencia histórica, inspirada en uno de los preconceptos más brutales de la historia de la humanidad que azotó –y aún azota– a la sociedad brasileña: *el drama del racismo*. Esto en un país en donde, de acuerdo a investigaciones y censos recientes, la población negra y afro-descendiente oscila en alrededor de 70 millones de personas –aproximadamente el 45% de la población total de la República Federativa del Brasil (IBGE 2003).

---

1 Este trabajo entiende por Políticas de Acción Afirmativas al conjunto de políticas reformistas que buscan garantizar, bajo la forma de ley, derechos de minorías históricamente discriminadas. Este trabajo se remite a analizar el caso del ingreso de los estudiantes afro-descendientes y negros en las universidades brasileñas.

El debate sobre la inclusión educacional de los afro-descendientes y negros, rico en datos históricos, cuantitativos y cualitativos, se apoya, lógicamente, en los vergonzosos índices educacionales, producto de siglos de explotación esclava y racista, y en el casi inexistente ingreso de los representantes de la población afro-descendiente y negra en las universidades públicas brasileñas. Como todo es comprensible a la luz de la historia, para poder entender mejor esos índices educacionales es necesario apelar, aunque sea de forma breve, a la historia de la esclavitud en Brasil.

Todos los países de América (Central, del Sur y del Norte) tuvieron, en sus suelos y sociedades, esclavos africanos. Históricamente, la esclavitud en Brasil se extendió a todo el territorio nacional, envolviendo todas las clases sociales. La esclavitud del negro fue la forma encontrada por los colonizadores europeos para explotar las enormes tierras descubiertas en ultramar.

La colonización desarrollada por medio de la agricultura tropical, en la cual los portugueses fueron pioneros, fue la solución encontrada para valorizar económicamente las tierras descubiertas, y también la forma de garantizar la propiedad a través de la ocupación de la tierra. La ocupación y producción tropical (agricultura), garantizaban y valorizaban las tierras descubiertas por los portugueses. Esa estrategia (ocupación y producción) fue diferente de la adoptada por los colonizadores españoles, que tuvieron como principal motivación la explotación mineral. Independientemente de las estrategias adoptadas, la expansión comercial incluyó la colonización entre los procesos que buscaban superar las barreras creadas en la Edad Media, que obstaculizaban el desarrollo de la economía mercantil y el fortalecimiento de las comunidades urbanas y burguesas.

La economía colonial era altamente especializada. El capitalismo comercial que generó la colonización buscaba concentrar sus actividades en la producción de unos pocos productos comerciables en Europa, al tiempo que hacían de las colonias centros consumidores de los productos europeos. De este modo eran establecidas, de manera monopolista dos formas de generar lucros.

La forma de producir productos coloniales estaba subordinada a la lógica del sistema, o sea, la producción debía posibilitar amplia margen de lucros. Para alcanzar ese objetivo, se impusieron en las colonias regímenes de trabajo obligatorios, semi-esclavos y esclavos. Como la posibilidad de utilizar trabajo libre, mas productivo y rentable, era obstaculizada por la existencia de abundantes tierras (¿quien querría trabajar para otros si existía la posibilidad de tener sus propias tierras?), se apeló al trabajo esclavo y servil. Es justamente en función de esta realidad que renace, en la época colonial, la esclavitud y otras formas de relaciones de trabajo servil. Todo ello ocurría cuan-

do en Europa se consolidaba una tendencia de dirección contraria: la difusión del trabajo asalariado.

Si bien en sus orígenes, en las plantaciones de caña de azúcar predominaba el trabajo esclavo indígena, al poco tiempo fue suplantado por el trabajo esclavo de negros. La sustitución de los indios por negros no respondió a la tan difundida inaptitud del indio brasileño para el trabajo agrícola. En realidad, la historia verdadera muestra que la reacción de los indios contra su esclavitud fue heroica y determinante:

Ella se transformó en una peligrosa amenaza en las Capitanías de Espírito Santo y Marañón. Además de la lucha armada, los indios reaccionaron de otras maneras, ocurriendo fugas, alcoholismo y homicidios como forma de reacción a la violencia establecida por la esclavitud colonial. Todas esas formas de reacción dificultaban la organización de la economía colonial, pudiendo así comprometer los intereses mercantilistas de la metrópolis, dirigidos a la acumulación de capital. Se destaca también la posición de los jesuitas que, preocupados por la catequesis de los indios, se oponían a su esclavitud (Koshiba y Pereira, 2005).

También es necesario recordar que, desde el punto de vista económico, el tráfico negrero era altamente lucrativo, y contribuía a la acumulación de capitales de la metrópoli. En cambio, eso no ocurría con la esclavitud indígena, debido a que el lucro del comercio de indios no llegaba a la metrópoli. Respecto a su procedencia, el esclavo negro era de dos grandes grupos: los *bantus*, de África ecuatorial y tropical, provenientes de Guinea, Angola y Congo; y los *sudaneses*, de África occidental, Sudán y el norte de Guinea. Hasta el año 1681 habían sido “importados” de Angola más de un millón de esclavos (Koshiba y Pereira, 2005).

Los negros siempre resistieron a la esclavitud. Al igual que como lo hacían los indios, las formas más comunes de resistencia eran las fugas de las plantaciones de azúcar, el suicidio y la formación de quilombos. De todas ellas, esta última fue la más importante. Los quilombos eran aldeas creadas por los negros fugitivos, que pasaban a vivir colectivamente para garantizar su subsistencia. En ellos se realizaban plantaciones de subsistencia (arroz, maíz, mandioca, caña de azúcar, bananas, etc.) y también artesanías. Cuando eran descubiertos por los colonizadores, los destruían. El más conocido fue el de Palmares.

Creado en 1630 en Alagoas (nordeste de Brasil), el quilombo de Palmares llegó a ocupar, en la época, un territorio mayor que el tamaño de Portugal. Llegaron a vivir en él más de 30 mil esclavos fugitivos. Fue en ese lugar que nació Zumbi, libre, en 1655. A la edad de cinco años fue capturado; bautizado como Francisco, aprendió portugués y latín, al punto de ayudar en las misas. Cuando contaba con quince años huyó para Palmares, en donde pasó a ser conocido por su astucia, estrategia

y destrezas en el arte de la guerra. En 1678 rechaza una oferta de paz de los portugueses, que ofrecían la libertad a cambio del dominio de la Corona Portuguesa, y se torna líder del quilombo en la lucha contra la opresión y la esclavitud. Quince años mas tarde, los portugueses invaden el quilombo; después de traicionado, Zumbi es capturado y muerto el 20 de noviembre de 1695. Hoy, *Zumbi de Palmares* es considerado héroe nacional y símbolo de la resistencia.

La gran propiedad monocultivada exigía mano de obra permanente, y la utilización de mano de obra portuguesa asalariada era inviable –la intención no era trabajar sino enriquecerse en Brasil. Además, el naciente capitalismo no tenía cómo pagar salarios para todos, y en el caso específico del imperio portugués, en el que la población europea no llegaba a 3 millones de habitantes, la población era por demás reducida como para exportar mano de obra asalariada.

El monocultivo, la gran propiedad y el trabajo esclavo formaban la base económica que exportaba productos tropicales para las metrópolis europeas, a cambio de los productos manufacturados que las colonias necesitaban. Las elites siempre defendieron la exportación de materias primas simples y el mantenimiento de las estructuras tradicionales de producción, cuya base se sustentaba en el sistema de trabajo esclavo y en la gran propiedad.

Con la declaración de la Independencia en 1822 nada cambió, ya que las elites brasileñas optaron por un régimen monárquico, reafirmaron su vocación agraria y se opusieron a las tímidas tentativas de desarrollo industrial y a las presiones inglesas que buscaban la abolición del tráfico de esclavos. Ni siquiera la Ilustración y la ideología liberal (que marcaban la formación cultural e intelectual de las elites) hicieron cambiar su forma de pensar. Las elites dejaron de lado las premisas más radicales del pensamiento liberal, transformándose en una ideología conservadora y antidemocrática. Por ejemplo, en el proceso de reorganización política e independiente del nuevo imperio, en el Parlamento todos recitaban el credo liberal –al menos, teóricamente. La Constitución de 1824 había incorporado el espíritu liberal que la Declaración de los Derechos del Hombre consagraba: garantías individuales, libertad e igualdad para todos delante de la ley, que era considerada la expresión máxima del pueblo. También estaba explícito en la carta constitucional el derecho de propiedad, que, dígame de paso, generó situaciones conflictivas.

Al defenderse la propiedad como uno de los derechos inalienables e irrenunciables del hombre, se mantenía la contradicción que era generadora de numerosos conflictos: se hacían revoluciones en nombre de la libertad, mas en nombre del derecho de propiedad, la nación mantenía esclavizado a más de un millón de hombres (Viotti da Costa, 1999: 274).

Los números de la época hablan por sí solos. Después de proclamada la independencia, vivían en Brasil 2.813.351 habitantes libres y 1.147.515 esclavos. Estaban repartidos en el territorio de forma desproporcionada, la población era escasa y mal distribuida, y el país tenía una inmensa extensión de tierras despobladas. La legislación facilitaba la expansión de la gran propiedad, al punto que hacia el año 1865, cuatro quintos de las tierras estaban en manos de los grandes propietarios. La gran propiedad de tierras asociada a la esclavitud era autosuficiente, al punto de hacer que las corrientes migratorias se dirigieran hacia otras regiones, en donde existían perspectivas más atractivas.

Ser dueño de tierras y de esclavos eran los ideales del tiempo. Poseer esclavos era señal de prosperidad y daba prestigio social. Hasta mediados del siglo no era raro oír hablar de las bondades del “trabajo servil”, considerado superior al trabajo libre y como siendo el único compatible con los grandes cultivos (Viotti da Costa, 1999: 280).

Esta tendencia socio-histórica iba a contramano de la historia. A comienzos del siglo XIX, el sistema colonial mundial comenzaba a manifestar señales de una crisis irreversible. La Revolución Industrial ocurrida en algunos países de Europa propició el desarrollo de nuevas formas de capitalismo; paralelo a ello, ocurría el avance de las ideas liberales que conducía a la emancipación política de las colonias de América. En el contexto europeo, en donde florecía la Revolución Industrial, los nuevos grupos asociados al capitalismo industrial comenzaban a tener una pesada influencia política que, entre otras cosas, condenaba la esclavitud. De esta forma comenzaba el largo proceso de desmembramiento del sistema esclavista a nivel mundial.

El tráfico de esclavos para las colonias fue prohibido en 1807. Con la llegada de la Corte Portuguesa para Brasil, el rey Don Juan VI se comprometió junto al gobierno británico a cooperar en la campaña contra el comercio de esclavos, al tiempo que el Congreso de Viena decidía la interrupción del tráfico de esclavos al norte de la línea del Ecuador. En 1817, Inglaterra obtiene el derecho de visitar navíos negreros en alta mar, una vez que el gobierno portugués poco o nada había hecho para prohibir su comercio. Al proclamarse la independencia en 1822, el gobierno del Brasil reafirma los acuerdos anteriormente firmados, para poder ganar el apoyo de los ingleses. Es así que en 1831 una ley decreta libres a todos los esclavos llegados del exterior y prevé severas penas para los traficantes de esclavos. De todas formas, la ley resultó ser ineficaz: la represión al contrabando era difícil; las oligarquías locales tenían mayor poder político y administrativo que el propio Imperio; con las prohibiciones el contrabando de esclavos pasó a ser lucrativo como nunca antes lo había sido; los negros, jurídicamente libres, seguían siendo vendidos como esclavos; y estadísticas de la épo-



ca calculan que entre los años 1840 y 1850 entró a Brasil un promedio de 50 mil esclavos por año.

No obstante, los ingleses no se quedaron quietos. El gobierno inglés aprobó en 1845 el *Bill Aberdeen*, que declaraba legal la búsqueda y captura de cualquier embarcación empleada en el tráfico de esclavos. Sus tripulantes eran considerados culpables por actos de piratería y eran juzgados. A pesar de que las autoridades imperiales lo consideraban una invasión de soberanía, con el aumento de la tensión internacional el Senado pasa a ser favorable a la represión del tráfico de esclavos. Como el tráfico seguía siendo tan intenso como antes, el Imperio optó por medidas más severas. Con la ley aprobada el 4 de septiembre de 1850, los traficantes extranjeros eran expulsados del país y las autoridades pasaban a ejercer mayor fiscalización. El contrabando de esclavos siguió, aunque de forma reducida, hasta el año 1865, cuando ocurrieron los últimos desembarcos.

Con la suspensión del tráfico internacional se intensificó el tráfico interno de esclavos. Con la expansión de los cultivos de café en el sur y el descenso de la producción de caña de azúcar en el nordeste del país, el tráfico se estableció entre las regiones norte y nordeste para la región sur. La alta tasa de mortalidad de la población esclava, asociada a la también alta tasa de mortalidad infantil –estadísticas de la época indican que la tasa era del 88%–, hizo triplicar el precio de los esclavos entre los años 1855 y 1875. Al final de cuentas, el estanciero que compraba un lote de esclavos tenía, tres años más tarde y en el mejor de los casos, una cuarta parte de ellos aptos para el trabajo.

Las elites, que habían apoyado la esclavitud de manera unánime hasta 1870, comenzaban a ceder a las presiones nacionales e internacionales a favor de la abolición de la esclavitud; diez años más tarde, la abolición era inminente. El Parlamento, presionado interna y externamente, pasó a aprobar una legislación abolicionista y gradual; en 1871 los niños hijos de esclavos pasaban a ser libres; en 1885 era decretada la libertad para aquellos esclavos mayores de 65 años. El movimiento abolicionista pasó a tener cada vez más fuerza, al punto de desarrollar la conciencia de los esclavos, que se organizaban para abandonar en bandos las cosechas. Finalmente, el 13 de mayo de 1888 era votada la ley que abolió la esclavitud en Brasil.

Promovida principalmente por blancos, o por negros presionados por la elite blanca, la abolición libertó a los blancos del peso de la esclavitud y abandonó a los negros a su propio destino (Viotti da Costa, 1999: 364).

Después de la abolición de la esclavitud no ocurrió el caos social que la oligarquía tradicional que estaba en el poder y se identificaba con la monarquía anunciaba. Lo que sí ocurrió fue un desplazamiento del poder

político, que avaló los fundamentos sociales del sistema monárquico al punto que, un año más tarde, era proclamada la República en Brasil.

Con la concentración del poder económico en el sur y sudeste del país, el comienzo de procesos de urbanización, la valorización del trabajo libre, la introducción de innovaciones tecnológicas (máquinas) en los campos, la naciente industrialización y mejora de las condiciones de transporte en esas regiones a través de la construcción de caminos y vías para tren, comenzaba a articularse una nueva oligarquía, que por conveniencia económica y fuerza de las circunstancias dejaba atrás la explotación esclava y comenzaba a experimentar el trabajo libre. Esas nuevas condiciones permitieron que los inmigrantes empezaran a interesarse por llegar a la región en grandes números. Con ello, el desarrollo económico se aceleró y comenzaron a prevalecer los procesos de urbanización y de desarrollo industrial. En ese nuevo contexto, los ex esclavos, salvo raras excepciones, no conseguían competir en el mercado de trabajo con los extranjeros, puesto que el estilo de vida al cual estaban habituados les dificultaba su adaptación a las nuevas formas de producción. Ante esa nueva realidad socioeconómica, una inmensa masa de hombres libres (ex esclavos) pasaba a ser marginada de la nueva vida social, laboral, económica y política.

El abandono de la población negra a su propio destino se fue agudizando con el pasar del tiempo. Ello se tradujo en datos en el Censo Oficial de 1950. De acuerdo con esas estadísticas, el 60% de la población total se definía técnicamente como blanca, cerca del 25% mulata y el 11% como negra. Las estadísticas escolares evidenciaban el alto grado de abandono al que eran sometidos negros y mulatos: en la enseñanza primaria, el 10% de los alumnos eran mulatos y el 4% negros; en la enseñanza secundaria, el 4% eran mulatos y el 1% negros; a nivel universitario, el 2% eran mulatos y menos del 1% eran estudiantes negros. Promediando la mitad del siglo XX, el preconceito y la discriminación contra la población negra eran intencionalmente escondidos a través del mito de la *democracia racial*.

Como puede observarse, el derrumbe del sistema colonial en América evolucionó de forma diferenciada y pasó a depender de las condiciones políticas, económicas, sociales e ideológicas de cada lugar. En unas regiones, la abolición de la esclavitud se hizo de manera pacífica; en otras, desencadenó luchas sangrientas. Más que nunca, la emancipación de los esclavos pasó a depender del ritmo de transformación del sistema colonial de producción.

La diferencia entre los países latinoamericanos y esclavistas radica en que, de todos ellos, ninguno practicó un sistema de tráfico y explotación de esclavitud tan cruel y grande como lo hizo Brasil. De acuerdo con Alencastro (2005), del total de 11 millones de africanos deportados hacia América, cerca de 5 millones –el equivalente al 44% del total– vinieron a territorio brasileño en el período 1550-1850.

El otro gran país que explotó la esclavitud de los negros fue Estados Unidos; a diferencia de lo ocurrido en Brasil, en ese país la esclavitud se mantuvo durante un siglo, de 1700 hasta 1808. Del total de esclavos traficados hacia América, EE.UU. recibió a 600.000 –el 5,5% del total.

Los datos históricos presentados permiten constatar que Brasil fue el país de América que recibió el mayor número de africanos, y que también practicó durante mayor tiempo la esclavitud. En el contexto internacional, fue la única nación independiente involucrada con el tráfico de esclavos en el siglo XIX; y si se toma en cuenta el tamaño del país, el sistema de esclavitud era de dimensiones continentales. A pesar de las insistentes presiones internacionales para decretar ilegal el comercio y tráfico de esclavos, este siguió siendo legal en Brasil hasta 1850. La esclavitud sólo fue abolida en el año 1888.

A través de un decreto elaborado el 14 de diciembre de 1890 por el Ministerio de Economía y de una circular (Nº 29) del 13 mayo de 1891, el gobierno determinaba que se quemara toda la documentación relativa a la esclavitud en Brasil. Con ello se intentaba apagar la memoria histórica de la institución para ennoblecer aún más el gesto de la abolición de la esclavitud, establecer la solidaridad entre todos y facilitar así la concesión de ciudadanía para los ex esclavos, negros y mulatos. Para Ianni (2004), la consciencia liberal de los dueños del poder intentaba encontrar una solución simple, puesto que se pensaba que quemando documentos se quemarían también los hechos del pasado.

Ese es el espíritu que hace que los gobernantes del pasado y del presente, o sus técnicos e investigadores, cancelen los datos estadísticos [...] Para conservar imágenes y situaciones, principalmente cuando ellas no corresponden a las tendencias más profundas del proceso histórico, es preferible componer o inventar imágenes y situaciones (Ianni, 2004: 112-113).

Esa perspectiva de cuidar las apariencias hizo que en los censos de 1900 y 1920 no se incluyera una pregunta para averiguar el color de la población. En 1940 y 1950 se incluye una pregunta sobre el color de las personas, mas los datos no fueron interpretados. Recién en el censo de 1950 se pueden obtener informaciones sistemáticas sobre los negros y mulatos. En 1960 la pregunta existió, pero los datos no fueron tenidos en consideración. En 1970, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística no incluyó la pregunta sobre el color de las personas. En el censo de 1980 se volvió a preguntar sobre el color de la población.

La precariedad de las estadísticas permite negar o minimizar los hechos. Además de que, como dice el técnico o investigador blanco o al servicio del blanco, la noción de color es muy subjetiva. Lo que no se puede medir es secundario o no existe como hecho social. Por eso,

se suprimió la pregunta sobre el color de las personas en el censo de 1970. De esta forma, el blanco, el amarillo, el mulato, el negro, el indio, el cafuzo (mestizo de negro e indio) y el mameluco (mestizo de indio y blanco) pueden considerarse iguales. Eso quien lo dice es el blanco, que en general está en la posición política, económica o académica para afirmar verdades de ocasión (Ianni, 2004: 110-111).

Lejos de alcanzar su ciudadanía, del punto de vista histórico se puede afirmar que, después de abolida la esclavitud, la población afro-descendiente y negra fue abandonada a su propio destino...

## RAZA Y ESCOLARIDAD EN LAS ESTADÍSTICAS MODERNAS

La lectura de los diferentes censos e investigaciones realizadas a partir de la década del cincuenta conduce a la fácil constatación de que, en la historia de la educación brasileña, el tema de la igualdad de oportunidades educacionales siempre fue complejo. Índices significativos de repetición y evasión escolar, y la falta de calidad que caracteriza a las acciones educativas en la educación primaria y secundaria (producto de la mala formación de sus profesores, la inexistencia de políticas de formación continuada y los escasos recursos destinados para esos sectores de enseñanza públicos), sumados al histórico problema del analfabetismo en sus dos versiones (total y funcional), hacen que hoy el problema de la educación sea definido por las propias autoridades nacionales como caótico<sup>2</sup>.

El análisis de las estadísticas referidas a esos temas conduce a otra conclusión perversa: los históricos problemas educacionales sufren variaciones si su lectura se realiza a partir de categorías tales como *raza, color, región, clase y origen social*<sup>3</sup>. Por ejemplo, de acuerdo con la Relatoría sobre el Desarrollo Humano en Brasil, de 1996, el número medio de años de estudio de los ciudadanos brasileños de color negro o pardo en 1990 (3,3 y 3,6 años de estudio) es bien inferior al número medio de años de estudio de los ciudadanos blancos y amarillos (5,9 y 8,6 años de estudio respectivamente). Los datos de los censos anteriores,

---

2 En este estudio se adoptó la definición oficial del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, que considera analfabeto funcional a aquella persona que, a pesar de saber escribir y leer su propio nombre y otros textos simples, es incapaz de aprehender el contenido de las frases leídas.

3 Entre las categorías comunes adoptadas en los discursos oficiales y sus principales organismos (Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas-IBGE, Ministerio de Educación y Cultura-MEC, Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas-IPEA, entre otros) están, como las principales: género (hombre; mujer), color (blanco; "preto", versión popular de negro; pardo; amarillo), región (norte; nordeste; centro-oeste; sur; sudeste), nivel educacional (educación infantil; enseñanza primaria; enseñanza secundaria; enseñanza superior), dependencia administrativa (público; privado; sistemas de enseñanza municipal, estadual y federal) y localización (urbano; rural).

realizados en 1960 y 1980, demuestran que las diferencias eran aún más acentuadas: en 1960, el promedio de años de estudio de los ciudadanos negros ni siquiera llegaba a 1 (0,9), y el de los mulatos era de 1,1 años. El análisis del número medio de años de estudio de los brasileños en 1960 y 1980, asociado a la tendencia constatada en 1990, ayuda a confirmar la tendencia histórica, característica de la educación brasileña, que coloca la desigualdad educacional entre las razas como una de las tantas malezas históricas a ser superadas en el presente (ver Tabla 1).

**Tabla 1**  
Brasil. Número medio de años de estudios, 1960-1990

	1960	1970	1980	1990
<b>Género</b>				
Hombre	2,4	2,6	3,9	5,1
Mujer	1,9	2,2	3,5	4,9
<b>Color</b>				
Blanco	2,7		4,5	5,9
Negro	0,9		2,1	3,3
Pardo	1,1		2,4	3,6
Amarillo	2,9		6,4	8,6
<b>Regiones</b>				
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4,0	
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7
Sur	2,4	2,7	3,9	5,1

Fuente: PNUD/IPEA (1996).

Estadísticas más recientes confirman la tendencia de la desigualdad educacional entre las razas. De acuerdo con la publicación del IBGE *Censo demográfico 2000. Educación: resultados de la muestra*, existen en Brasil 85,4 millones de personas mayores de veinticinco años. De ese total, 5,8 millones tienen curso superior completo. Los 5,8 millones de diplomados representan el 6,8% del total. Respecto al acceso en las universidades, la proporción de jóvenes blancos de veinticinco o más años de edad es cinco veces mayor que la de los jóvenes negros, mulatos e indios. Los datos del *Censo Demográfico 2000*, relacionados con los datos del censo anterior, realizado en 1991, revelan que en poco menos de una década hubo un crecimiento de diplomados del 17,2%, ya que de la población de 67,2 millones de jóvenes mayores de veinticinco años censada en 1991, 3,8 millones eran titulados a nivel de grado y posgrado.

El *Censo Demográfico 2000* también indica que entre la población de veinticinco o más años de edad, hay más mujeres tituladas con nivel superior completo (3,1 millones) que hombres (2,6 millones). Esos números corresponden al 55% (mujeres) y el 45% (hombres) respectivamente (ver Gráfico 1). No obstante, a nivel de estudios de posgrado los géneros se invierten, ya que los posgraduados hombres son el 57% contra el 43% de mujeres (ver Gráfico 2). Esto se explica porque las mujeres en esa franja de edad se encuentran en el pico de su fertilidad. Si se tiene en cuenta que las mujeres deben dividir su tiempo entre trabajo, estudio y vida familiar, esos datos son enteramente comprensibles.

**Tabla 2**

Brasil. Personas con curso de nivel superior terminado, por color o raza, según color y áreas generales de formación, 2000

Áreas generales de formación	Personas con curso de nivel superior terminado					
	Total	Color o raza (%)*				
		Blanco	Negro	Amarillo	Pardo	Indígena
<b>Total**</b>	5.890.631	82,8	2,1	2,3	12,2	0,1
<b>Educación</b>	659.886	79,7	2,7	1,0	16,0	0,1
<b>Artes, humanidades y letras</b>	659.999	79,6	3,0	1,5	15,4	0,2
<b>Ciencias sociales, administración y derecho</b>	2.314.816	84,4	1,9	2,1	11,1	0,1
<b>Ciencias, matemática y computación</b>	546.265	80,9	2,2	2,9	13,5	0,1
<b>Ingeniería, producción y construcción</b>	567.093	85,7	1,3	4,0	8,5	0,1
<b>Agricultura y veterinaria</b>	126.228	83,4	1,1	3,6	11,6	0,0
<b>Salud y bienestar social</b>	889.409	83,2	2,0	2,8	11,4	0,1
<b>Servicios</b>	54.726	82,1	1,9	1,3	14,0	0,3

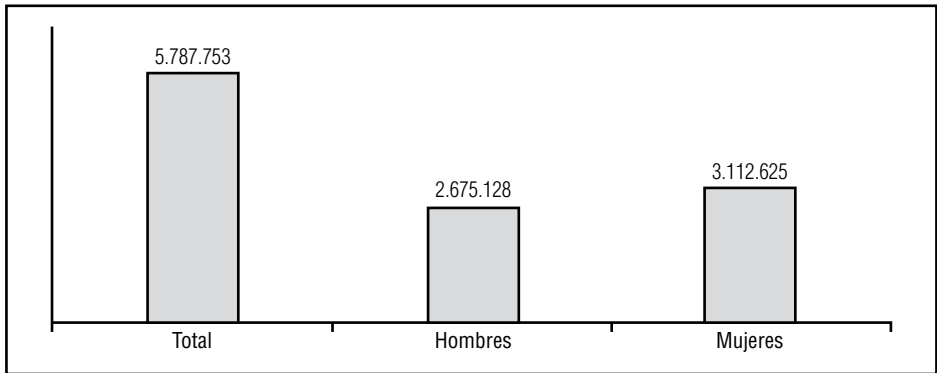
Fuente: IBGE (2003).

\* Excluye las personas sin declaración de color.

\*\* Incluye las áreas de formación mal especificadas.

**Gráfico 1**

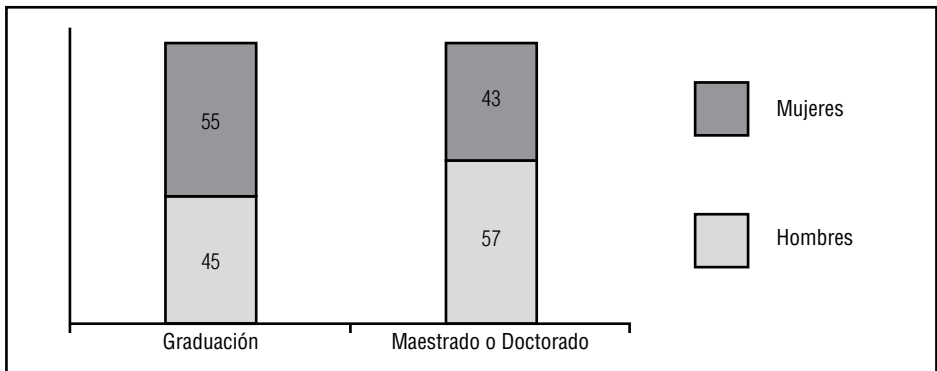
Brasil. Distribución de la población de 25 años o más de edad, por grado o nivel terminado, según sexo, 2000



Fuente: IBGE (2003).

**Gráfico 2**

Brasil. Distribución de las personas con nivel superior terminado, por sexo, según nivel (grado-posgrado), 2000



Fuente: IBGE (2003).

Esos índices empujaron a Brasil a iniciar una reforma educacional, que continúa hasta el día de hoy. La reforma fue puesta en discusión después que la nueva Constitución Federal dotó de legalidad y legitimidad al sistema político brasileño, en octubre de 1988, después de pasar por un breve período de transición<sup>4</sup>. Con la aprobación de la nueva Constitución Federal de 1988, se dejaba atrás el régimen militar que gobernó

<sup>4</sup> Recuérdese que, por primera vez en la historia constitucional, los artículos que tratan temas educacionales ganaban la forma de capítulo (Capítulo III –De la Educación, de la Cultura y del Deporte, artículos 205 a 214 del Título VIII –Del orden social, artículos 193 a 232).

el país por más de veinte años, y se adoptaba un sistema político democrático, republicano y representativo.

Si bien el proceso reformista de la educación nacional comenzó en 1988, recién adquiere protagonismo a mediados y fines de la década del noventa y a comienzos del nuevo siglo. En ese período de tiempo fueron aprobadas una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN –Ley 9.396, de 1996), una vasta legislación que la reglamenta (conocida como la “legislación complementaria a la LDBEN”) y un nuevo Plan Nacional de Educación (PNE –Ley 10.172, del 9 de enero de 2001). Concomitantemente a la elaboración, discusión y aprobación de las diversas leyes de la educación nacional, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso desarrolló un conjunto de estudios e investigaciones que ayudaron a orientar al proceso reformista. Por ejemplo, uno de los documentos elaborados por el Ministerio de Educación en 1998 declara que la realidad excluyente encontrada condujo al gobierno a luchar con determinación contra aquello que fue denominado un “atraso secular”, ya que:

El descaro de las elites brasileñas con la educación de masas es la faz más perversa –porque es auto-reproductiva– de la injusticia social. La décima economía del mundo llega a las vísperas del siglo XXI con índices educacionales que colocan al Brasil en situación desventajosa dentro de la propia América Latina y son el principal obstáculo, a largo plazo, para la reducción de la pobreza y de la exclusión social (MEC, 1998: 04).

Esa realidad excluyente, predominante, hizo que el proceso reformista no estuviera libre de dificultades. En otro documento escrito por el Ministerio de Educación es posible leer ciertos análisis que llevan a constatar, en términos educacionales, la existencia de una gran correlación entre poder de renta, analfabetismo y exclusión social. A pesar de que el documento reconoce nuevamente que Brasil está situado entre las diez mayores economías del mundo –debido a su Producto Bruto Interno, que en el año 2000 fue de un trillón, 89 billones y 688 millones de reales–, el país presenta una de las tasas más altas de concentración de renta del mundo, resultante “de un modelo de desarrollo que hizo al país crecer de una forma increíble –fue el país que más creció, entre 1880 y 1980– pero que se mostró incapaz de distribuir la riqueza” (MEC, 2001: 4). Otros datos interesantes del documento indican que la renta del 10% de la población más rica representa el 50% de las riquezas del país; la renta media de ese 10% representa 30 veces la renta media del 40% más pobre; las tasas de analfabetismo están subordinadas a la exclusión social a que los analfabetos están expuestos en la vida cotidiana. Según el documento, al ser Brasil el último país en abolir la esclavitud, en 1888, tuvo en sus ex esclavos y descendientes “la primera gran masa de excluidos”. Desde el punto de vista económico, las consecuencias son sentidas hasta hoy, ya que:



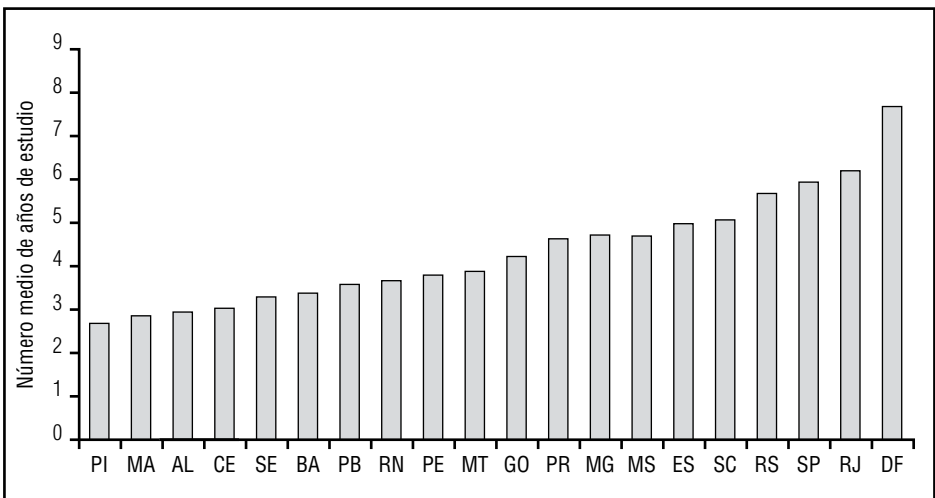
Si bien el 45% de los brasileños son negros y mestizos, de acuerdo con la Investigación Nacional por Muestras a Domicilio ellos constituyen cerca del 70% del total de pobres y miserables. La tasa de analfabetismo entre los blancos es de 8,3% y entre los afro-descendientes, de 21%. Mientras la población blanca con más de 10 años tiene, en media, 6,7 años de estudio, los negros y mestizos tienen 4,5 años de estudio (MEC, 2001: 4).

Finalmente, el documento es tajante, pues el origen de las diferencias de renta y la exclusión social es explicado de la siguiente manera:

Las desigualdades sociales y la concentración de renta tienen su origen, en gran parte, en el atraso educacional de décadas y en la baja escolaridad media de la población brasileña. Las desigualdades regionales también fueron acentuadas por la falta de prioridad a la educación (MEC, 2001: 4).

La lectura del Gráfico 3 confirma la constatación hasta ahora realizada, pues como se puede observar, el nivel de escolaridad en años de estudio de los nueve estados peor colocados de la República Federativa del Brasil –todos ellos localizados en las Regiones Administrativas Norte y Nordeste, las más pobres del país–, no alcanza siquiera a cuatro años de estudio. En compensación, el nivel de escolaridad de los seis estados mejor colocados –todos pertenecientes a las Regiones Sur, Sudeste y al Distrito Federal, las más ricas del país–, supera la media de cinco años de escolaridad.

**Gráfico 3**  
Brasil. Nivel de escolaridad por unidad, 1996



Fuente: PNUD/IPEA (1996).

Respecto al analfabetismo, el Censo del año 2000 ofrece datos interesantes. Casi el 84% de la población total de cinco o más años de edad está alfabetizada. El restante 16%, que corresponde hoy a más de 24 millones de brasileños, es analfabeto. Esos datos se tornan más dramáticos si se observa que, del total de la población indígena (652 mil personas), el 30,2% es analfabeto; la población negra, que de acuerdo al Censo 2000 es de 9,2 millones, tiene un 23,2% de analfabetos; la población de mestizos, de 58,7 millones, tiene un 21,2% de analfabetos; entre los 82,4 millones de ciudadanos autodeclarados blancos, existe un 10,9% de analfabetos; de los 720 mil ciudadanos descendientes de orientales (amarillos), el 6,6% no está alfabetizado.

Los datos presentados hasta ahora echan luz sobre una evidencia: que sea cual sea la fuente estadística o el período analizado, la educación brasileña es desigual y perjudica a los mismos colectivos de siempre, históricamente marginados. Entre ellos, los afro-descendientes. Para superar esas malezas históricas, el gobierno brasileño comenzó a participar de encuentros y congresos organizados por organismos internacionales, que colocaban en agenda la discusión de políticas públicas para la enseñanza superior. No obstante, la distancia que existe entre los objetivos proclamados por las autoridades y los objetivos reales alcanzados es enorme.

Un buen ejemplo de ese tipo de distancia es el bajo porcentaje de jóvenes que logran acceder al derecho de la educación superior. Del conjunto de países pertenecientes a América Latina, Brasil es uno de los que presenta índices más bajos de acceso a la enseñanza superior. El porcentaje de matriculados de la población de 18 a 24 años alcanza a menos del 12% del total. Comparados con el 39% que presenta Argentina, el 37% de Chile, el 35% de Uruguay, el 29,5% de Venezuela y 20,6% de Bolivia, los números brasileños son preocupantes. Peor aún cuando los datos estadísticos corresponden a un país que, en términos económicos, en 2005 se sitúa en el 16° lugar en el orden de las economías mundiales.

La realidad de la educación superior es tan negativa que ni siquiera es compatible con los análisis desarrollados por López Segrera en sus "Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial". En ese texto, el autor afirma que América Latina y el Caribe es la región con mayor desigualdad de distribución de riquezas del planeta. Producto de ello, la matrícula universitaria de la franja de edad de 18 a 23 años (por 100 mil habitantes) en 2001 llegaba a una media de 17,4% –número bien distante del índice alcanzado por los países desarrollados, que oscila alrededor del 60%. Entonces, ¿qué decir del 12% de matrículas universitarias alcanzadas por los estudiantes brasileños? Respecto a las desigualdades sociales existentes, los datos brasileños siguen las tendencias enunciadas por López Segrera, en el sentido de

que resulta paradójico que la 16° economía mundial tenga índices de desarrollo humano (IDH) inferiores (Brasil no logra superar el 70° lugar en los tres últimos índices anuales presentados por la Organización de las Naciones Unidas) a países de la región muchísimo más pobres, pequeños y con economías no tan poderosas como la brasileña (Chile, Argentina y Uruguay generalmente han oscilado en esos estudios entre el 30° y el 42° lugar).

Las tendencias transformadoras detectadas en el sistema de educación superior brasileño siguen las mostradas por Atilio Boron (2004) para América Latina y el Caribe. Entre ellas, la masificación (expansión de matrículas), privatización de los sistemas educativos y declive de la calidad de la educación superior. A semejanza de lo ocurrido en el contexto internacional, las universidades brasileñas experimentaron un rápido crecimiento, concretizado a través de la expansión de sus matrículas. Hubo expansión significativa en la red de instituciones de educación superior, en especial en el sector privado. También hubo aumentos significativos en el número de matrículas universitarias, independiente de la dependencia administrativa. Para Boron (2004), el aumento del sector privado de enseñanza superior responde al cumplimiento del gobierno brasileño de las principales recomendaciones establecidas por el Consenso de Washington; entre ellas, aquella que considera a los sistemas educativos como parte integrante del mercado. Para facilitar el proceso de mercantilización de la educación, en muchos países de América Latina las estructuras jurídicas fueron flexibilizadas para favorecer la privatización y desregulación del sistema de enseñanza superior. Si a mediados del siglo XX las universidades públicas dominaban la realidad educativa de los países de América Latina, en los últimos 25 años la situación se modificó radicalmente.

En la actualidad la matriculación en las universidades privadas da cuenta de cerca del 40% del total del cuerpo estudiantil de nuestra región. No obstante, casi el 60% de todas las universidades de ALC son privadas. Una mirada más atenta a los casos nacionales demuestra que en países como Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana y El Salvador, la mayoría de los estudiantes están inscriptos en universidades privadas, mientras que en Argentina, Guatemala, México, Paraguay y Venezuela (todavía) ocurre lo contrario. En Brasil, de las cinco universidades más grandes (medidas por la matrícula estudiantil) tres son privadas, y la mayor de todas también lo es. En Argentina y México, el enorme estudiantado inscripto en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras grandes universidades públicas, es un freno a la desproporcionada gravitación que las universidades privadas han adquirido en otros países de la región (Boron, 2004: 5).

También hubo regresión de la calidad de la educación en el sistema de educación superior brasileño. Son muchos los factores que explican este lamentable retroceso. Entre los factores responsables de la progresiva pérdida de la calidad educacional en la enseñanza superior brasileña están aquellos que habían sido destacados por Boron (2004) en la conferencia dictada en el Congreso Universidad 2004, realizado en la ciudad de La Habana: la falta de calificación del personal docente (donde solamente el 7% de los profesores tienen doctorado); la contratación de docentes con contratos de trabajo precarios; el crecimiento (expansión) cualitativo y la creciente masificación del cuerpo estudiantil. Gran parte de la responsabilidad por la regresión cualitativa es debido al sistema privado de enseñanza superior, que poco o nada se preocupa por hacer que las universidades cumplan con la función social que debería caracterizarlas.

Las (ilusorias) expectativas creadas por el vigoroso crecimiento de las universidades privadas –en el sentido que, tal como asegura la propaganda neoliberal, ellas contribuirían a mejorar la calidad de nuestra vida académica– demostraron ser irreales.

Pese a su bajísimo nivel académico, o tal vez a causa de él, estas instituciones privadas fueron extraordinariamente exitosas desde el punto de vista de su rentabilidad comercial, y este es el motivo por el que continúan prosperando tan fuertemente en esta parte del mundo (Boron, 2004).

Parafraseando a Boron, es posible afirmar que después de veinte años de vida democrática, la deuda social y educativa del gobierno brasileño es tan impresionante como imperdonable. Si bien el fomento de la educación en todos sus niveles, así como el apoyo a la investigación científica y tecnológica, es proclamado, en la realidad concreta todo queda reducido a bellas palabras. Como se afirmó anteriormente, en materia educativa es alarmante la distancia que existe entre los objetivos proclamados por las autoridades educativas y los objetivos reales alcanzados.

## LA EMERGENCIA DE LAS POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como ya fue explicitado en el comienzo de esta introducción, el tema de las Políticas de Acción Afirmativas para la inclusión educacional de afro-descendientes no es nuevo; en lo que respecta a Políticas Afirmativas para negros y afro-descendientes vinculadas al racismo, al trabajo y a la educación, es relativamente reciente<sup>5</sup>. Tomó notoriedad en las

---

5 Recién la Constitución de 1988 admite como un crimen el racismo contra negros y sus descendientes.

últimas elecciones nacionales de 2002, cuando el asunto ocupó la pauta de los debates, discursos y plataformas electorales de los principales candidatos a la Presidencia de la República.

Las Políticas Afirmativas comenzaron a formar parte, cada vez más, de debates académicos, libros y revistas. La presión de sectores organizados de la sociedad civil defensores de la causa negra tuvo grandes repercusiones en un espacio corto de tiempo: representantes de partidos políticos adhirieron al discurso de las Políticas Afirmativas; ellas pasaron a formar parte de la agenda de los congresos organizados por la Asociación Nacional de Docentes de la Enseñanza Superior/Sindicato Nacional (ANDES/SN)<sup>6</sup>; integrantes del Movimiento Negro Brasileño y del Núcleo Conciencia Negra de la Universidad de San Pablo ganaron espacio en los medios de comunicación de masas (radios y televisión) y en revistas académicas para difundir sus propuestas; Brasil comenzó a participar oficialmente y presentó un texto titulado “Informe del Comité Nacional para la Reparación de la Participación Brasileña” en la III Conferencia Mundial de las Naciones Unidas Contra el Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia e Intolerancia Correlacionada<sup>7</sup>, realizada en Durban, África del Sur, del 31 de agosto al 7 de septiembre de 2001. Cuando Luiz Inácio Lula da Silva asume la Presidencia de la República el 1º de enero de 2003, es sancionada la Ley 10.639 que altera la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, e incluye en el currículo escolar oficial la obligatoriedad de la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña y de África. Tres meses más tarde, la Presidencia de la República crea la Secretaría Especial de Promoción de la Igualdad Racial, vinculada a la Casa Civil de la Presidencia de la República. Para asumir la Secretaría de la Igualdad Racial es indicada Matilde Ribeiro

---

6 El 22º Congreso Nacional de ANDES/SN, realizado en la ciudad de Teresina, PI, entre el 8 y el 12 de marzo de 2003, aprobó un Plan General de Luchas que incluye en su ítem 51 el siguiente texto: “Luchar contra opresiones, desigualdades y discriminaciones de clase, etnia, cultura, religión, género, orientación sexual, edad, nacionalidad y religión, intensificando la construcción, durante el año de 2003, de estrategias para insertar el ANDES/SN en las luchas más generales con el conjunto de los movimientos organizados” (ANDES/SN, 2003).

7 El informe presenta propuestas gubernamentales interesantes para ser adoptadas a favor de la población indígena. Entre ellas, se destacan: 1) Creación de la Coordinación General de Educación Escolar Indígena, subordinada al MEC; 2) Instalación de 1.666 escuelas indígenas, a ser administradas y colocadas en funcionamiento por 3.041 profesores indígenas; 3) Implementación del Proyecto Tucum, para la formación y capacitación de profesores indígenas para la enseñanza primaria de las comunidades indígenas del estado de Mato Grosso/MT (Xavante, Porecf, Apiaká, Irantxe, Nambikwara, Umotina, Rikbaktsa, Munduruku, Kayabi, Borôro y Bakairi). El proyecto es coordinado por la Secretaría de Educación del Estado de MT, por la Fundación Nacional Indígena (FUNAI) en convenio con la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT); 4) Proyecto para la enseñanza de nivel superior indígena, para implantar tres cursos de Licenciatura Plena en la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), para formar 200 profesores indígenas (Munanga, 2003).

—una mujer negra, que a su vez decreta al día 21 de marzo como el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial.

Para finalizar, las reivindicaciones más valiosas del Movimiento Negro Brasileño: en una medida completamente inédita, la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) implanta, a partir del proceso selectivo de 2001, una prueba de ingreso (vestibular) con un sistema de cuotas mínimas para universitarios autodeclarados negros<sup>8</sup>. Profundizando esa medida, el gobierno federal lanza, en diciembre de 2005, el programa Universidad para Todos (ProUni), a través del cual más de 536 mil inscriptos compitieron por 112.436 cupos universitarios en instituciones de enseñanza superior privadas<sup>9</sup>.

Otro documento elaborado por el actual gobierno de Lula da Silva que coloca en la agenda el combate de la desigualdad social para con los afro-descendientes es la versión preliminar de “Orientaciones estratégicas de Gobierno del Plan Plurianual 2004-2007”. De acuerdo con el documento, el Plan Plurianual 2004-2007 será construido en dos grandes fases. La primera corresponde a la definición de la base estratégica, en la que serán definidos los objetivos estratégicos para los próximos cuatro años teniendo como base el programa de gobierno. En la segunda, de nivel táctico-operacional, serán elaborados los programas que traducen las orientaciones estratégicas en unidades de gestión capaces de alcanzar los objetivos deseados. El Desafío N° 9 de las “Orientaciones estratégicas de Gobierno del Plan Plurianual 2004-2007” es definido como la “promoción de la reducción de las desigualdades sociales” y está compuesto por las siguientes directrices: combate a la discriminación y al preconceito racial; promoción de políticas de acción afirmativas; promoción equitativa del acceso a los servicios públicos y a los derechos sociales básicos; y garantía de condiciones de trabajo iguales, extendiendo todos los derechos a todos, independientemente de la raza (MPPG, 2003: 12).

El conjunto de las acciones realizadas por esos significativos sectores de la población y la sociedad civil y política, defensores de la causa de la población afro-descendiente y negra, busca elaborar propuestas en beneficio de esa comunidad, que compensen a las víctimas del racismo

---

8 La UERJ fue la primera en realizar un proceso selectivo de vestibular (ingreso) garantizando un número mínimo de cuotas para negros en Brasil. De acuerdo con la nueva versión del proceso selectivo, el 50% de los lugares fueron reservados para alumnos pertenecientes a la red de enseñanza pública; otro criterio daba cuenta de garantizar que el 40% de los aprobados fuera autodeclarado negro o afro-descendiente. El 40% de los lugares para los afro-descendientes debía formar parte de la reserva de lugares para los alumnos de la red de enseñanza pública (Domínguez, 2003).

9 El Programa Universidad para Todos fue creado por una Medida Provisoria (MP 213/2004) y ofrece becas de estudios en regímenes total o parcial para alumnos carentes. En contrapartida, las instituciones universitarias se libran de pagar impuestos al Estado.

y diversas discriminaciones raciales a través de la adopción de medidas reparadoras, que superen las desigualdades hasta hoy existentes. Ellas se apoyan en la discriminación positiva descrita en la Constitución Federal de 1988, que garantiza la igualdad racial.

Las repercusiones descritas, ocurridas en un momento singular de la historia del país, dejan en evidencia uno de los mitos más exitosos de la historia del capitalismo brasileño: *el mito de la democracia racial*. Tal mito tuvo sus orígenes a fines del siglo XIX, cuando los movimientos a favor de la abolición de la esclavitud y la proclamación de la república hicieron que la disputa de la hegemonía política entre las elites ya existentes tuviera que apoyarse, entre otros tantos asuntos, en la formulación de una identidad nacional. En la década del cincuenta, el mito de la convivencia armónica de las razas comenzó a tener repercusión internacional, una vez que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) decide enviar una misión para conocer la “experiencia brasileña” de la “mezcla de razas”.

A diferencia de lo ocurrido en Brasil, la experiencia racial de otros países era tensa, intolerante y violenta (EE.UU., África del Sur, y en otros lugares). Sorprendentemente, los delegados de las Naciones Unidas acabaron descubriendo en nuestro país una nueva forma de racismo muy particular: el “racismo cordial”. El mito de la democracia racial alcanza su momento de gloria en la época de la dictadura militar, al punto que en el censo de 1970 no existió ningún ítem que tratase temas tales como el color y la raza. De hecho, en la realidad concreta, las cosas ocurrían de manera diferente... Los datos estadísticos demuestran que esas diferencias también se concretizaban de una manera deshumanizada en la arena educacional. En vez de ser la escuela el lugar ideal para la democratización del saber, ella fue el instrumento ideal a través del cual la sociedad capitalista reprodujo la desigualdad social, en todas sus versiones. Producto de las iniciativas emprendidas por el Movimiento Negro Brasileño y de las políticas recientemente implementadas por el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (electo presidente en las Elecciones Nacionales de 2002), el mito comenzó a ser debidamente desmitificado.

Si bien esta desmitificación es evidente, el asunto no está libre de dificultades. Por ejemplo, existen hoy en la sociedad brasileña enfoques diferentes respecto a cuál sería la mejor forma de discutir y solucionar esa deuda social histórica. Por un lado, tenemos a los movimientos negros brasileños que, unánimemente, defienden las Políticas de Acción Afirmativas para garantizar el ingreso de estudiantes afro-descendientes y negros a través del sistema de cuotas en las universidades. Por otro, tenemos a estudiosos del asunto que afirman que la implementación de Políticas Afirmativas no ataca al problema desde su raíz, puesto que así como se pensó en la inclusión educacional de los afro-descendientes y

negros a través del sistema de cuotas, debería pensarse, también, en la inclusión de otros grupos étnicos y razas que históricamente sufren el mismo problema social. Es justamente con este grupo que el autor de este trabajo se identifica, como investigador y ciudadano.

Si se tuviera que definir el problema de este ensayo, podría explicitarse la siguiente sentencia: si bien el objetivo común es discutir cuáles es la mejor forma de democratizar el acceso a la enseñanza superior de la población afro-descendiente y negra, existen hoy en la sociedad brasileña perspectivas antitéticas y diferentes. Eso sí, ambas perspectivas tienen como objetivo la solución del problema de la exclusión educacional de uno de los sectores más significativos y expresivos de la población nacional.

Este ensayo defiende la hipótesis de que las Políticas de Acción Afirmativas no son las más adecuadas para solucionar el problema de la exclusión educacional de los afro-descendientes y negros en las universidades brasileñas. Ese tipo de política no hace más que maquillar un problema social gravísimo, ya que no se trata de la defensa de un número de cuotas mínimas, y sí del ingreso y permanencia de los estudiantes afro-descendientes y negros en los diversos sistemas de enseñanza (primaria, secundaria y profesional), y en especial en las universidades públicas brasileñas.

Para poder defender esta hipótesis, primero se procurará identificar cuáles son las tesis que orientan la defensa de las Políticas de Acción Afirmativas para la inclusión educacional en la enseñanza superior. A continuación, se presenta lo que en la opinión del autor de este ensayo constituye el método y el eje central a partir del cual la problemática debería ser discutida.

Para alcanzar ese objetivo, será analizada una serie de fuentes –en este caso, discursos recientes y argumentos utilizados tanto por los defensores como por los opositores de la existencia de una política de cuotas– para posteriormente explicitar algunas de las tesis axiológicas que inspiran los discursos y argumentos corrientes de los defensores de cada una de las dos perspectivas.

## TESIS DEFENSORAS DE LAS POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

El tema de las Políticas de Acción Afirmativas para la inclusión educacional (y también la inclusión en el mundo del trabajo) de los afro-descendientes y negros no sólo es un tema reciente en Brasil, sino que también lo es en la historia de las ideologías anti-racistas a escala internacional. Según Munanga (2003), estas políticas fueron inicialmente implementadas en diversos países del mundo (EE.UU., Inglaterra, Ca-



nadá, India, Alemania, Nueva Zelandia, Australia, Malasia, etc.) para intentar ofrecer un tratamiento diferenciado a los grupos discriminados y excluidos de la sociedad, víctimas de racismo y otras formas de discriminación social. El caso más conocido es el de EE.UU., cuando a partir de la década del sesenta los negros comienzan a obtener un tratamiento diferenciado. Entre las medidas adoptadas está aquella que obligó a las universidades públicas americanas a implementar políticas de cotas favorables a la población afro-descendiente y negra. En paralelo a esta medida se desarrollaban programas de toma de conciencia racial, para hacer reflexionar al conjunto de la población americana sobre el racismo y las formas de combatirlo.

Para Munanga (2003), la lógica de las Políticas de Acción Afirmativas adoptada para combatir el racismo en EE.UU. trajo importantes cambios sociales para la población negra.

Fue gracias a ella que se debe el crecimiento de la clase media afro-americana, que hoy alcanza al 3% de su población, su representación en el Congreso Nacional y en las Asambleas Estaduales; hoy hay más estudiantes negros en los niveles de enseñanza que corresponden a nuestra enseñanza secundaria y universitaria; más abogados, profesores en las universidades –inclusive en las más reconocidas– más médicos en los grandes hospitales y profesionales en todos los sectores de la sociedad americana. A pesar de las críticas contra las acciones afirmativas, la experiencia acumulada en las últimas cuatro décadas en los países que las implementaran, no deja lugar a dudas sobre los cambios alcanzados (Munanga, 2003: 1).

Son justamente ese tipo de experiencias exitosas las que alientan al conjunto de los defensores de las Políticas Afirmativas a colocarlas en debate junto a la sociedad civil y las autoridades nacionales. Sin ánimo de reproducirlas de una forma descontextualizada, lo que sus defensores buscan es rescatar lo positivo de las experiencias exitosas, para que sirvan de inspiración para la elaboración de políticas nacionales y alternativas.

Otro tipo de datos utilizados para justificar las políticas son los recogidos de investigaciones, censos y estadísticas por el propio Ministerio de Educación, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística y el Instituto de Investigaciones Educativas. De hecho, los datos emanados del conjunto de esas investigaciones conducen a una serie de preguntas que precisan ser urgentemente respondidas: ¿Cómo es que después de 117 años de la abolición de la esclavitud el contingente de estudiantes universitarios negros –que provienen del 45% del total de la población– representa solamente el 2% de la población universitaria? ¿Por qué del 100% de la población universitaria, los estudiantes blancos representan el 97% y los descendientes de orientales el 1%? ¿Por qué, según el censo

oficial realizado en la Universidad de San Pablo –reconocida como una de las universidades más importantes de América Latina– el porcentaje de estudiantes negros representa el 1,3% de los 38.930 estudiantes de los cursos de graduación? Si la problemática de la exclusión educacional de los negros en las universidades genera estas preguntas, imaginen lo que ocurriría si nos dispusiéramos a reflexionar sobre la exclusión educacional de los negros y sus descendientes en el resto de los sistemas de enseñanza. La lista de preguntas se volvería interminable.

Retornando al tema central, es posible afirmar que esos dos factores (las experiencias de Políticas Afirmativas de otros países y las encuestas educacionales brasileñas) son los que inspiran el afinado discurso de los defensores de este tipo de medidas. Este colectivo defiende la idea de que los exámenes de ingreso en las universidades deberían destinar cuotas fijas para aquellos inscriptos que se autodenominan negros. Si bien no existe consenso sobre cuál debería ser el porcentaje ideal, el mismo oscila entre los 40% aprobados para el examen vestibular de 2001 de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y los 30% propuestos por Antonio Joaquín Severino en un artículo recientemente publicado<sup>10</sup>. Este tipo de políticas incidiría apenas en la discriminación racial educacional y cuantitativa –principalmente en el ámbito de la enseñanza universitaria–, ya que el racismo continuaría cualitativamente presente en otros campos de las relaciones sociales capitalistas. Más aún cuando se considera que al no tener directrices básicas específicas para combatir al preconceito, la escuela pasa a ser un aparato ideológico a favor de la transmisión de la cultura de la intolerancia (Santos, 2003).

Otro punto común a favor del sistema de cuotas, fácil de encontrar en los diversos artículos analizados, es aquel que denuncia la existencia de un racismo institucional, que se esconde bajo las armadillas que el sistema político representativo y los discursos defensores de la igualdad formal tienden para los ciudadanos. También se considera que las Políticas Afirmativas recientemente aprobadas por el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva conducirán, con el pasar del tiempo, al desarrollo de una conciencia racial más explícita.

---

10 En el mencionado artículo, Antonio Joaquín Severino propone una amplia acción afirmativa anti-racista. Según él, la creación de un régimen de cuotas para el ingreso de negros en las universidades debería ser acompañada de otras medidas concretas y efectivas de apoyo, como por ejemplo la articulación del sistema de cuotas a una inversión socio-pedagógica sistemática de los niños, adolescentes y jóvenes afro-descendientes desde el primer año de la escuela primaria y secundaria. A través de esta se garantizaría la matrícula de todos los niños negros, que recibirían una especie de “atención diferenciada” a lo largo de toda su vida escolar. Según la lógica del autor, a partir de los exámenes vestibulares de 2015 no habría más necesidad de cuotas, puesto que el ingreso de negros en la enseñanza superior comenzaría a presentar índices compatibles con el conjunto de la sociedad.

También se observó algo paradójico: el conjunto de los artículos analizados deja transparentar un cierto preconceito e ironía contra aquellos que son contrarios a las Políticas Afirmativas, además de haberse detectado también posturas poco amistosas contra quienes se proponen debatir sobre cotas defendiendo perspectivas diferentes. Por ejemplo, son comunes los comentarios que hacen referencia a que las políticas autoproclamadas universalistas, defendidas por los intelectuales de izquierda y por el entonces ministro de Educación de Fernando Henrique Cardoso en los gobiernos de 1995-1998 y 1999-2002, Paulo Renato de Souza, no traerían los cambios significativos esperados por la población negra; un artículo considera a esos “sectores informados y esclarecidos” con su imaginación “cubierta por el mito de la democracia racial” (Munanga, 2003). En otro artículo es posible leer que, irónicamente, “oponerse al sistema de cotas hoy significa, en el plano internacional, estar de lado de la elite racista e imperialista norteamericana”; más adelante, el mismo autor afirma:

Está ahí la responsabilidad de todos ustedes que son contrarios a esta medida compensatoria. Oponerse a las cotas y no presentar nada de alternativo para enfrentar la desigualdad de oportunidades entre negros y blancos en el campo educacional, es hacer el juego del opresor, que hace 503 años dirige al país con una política de exclusión y racismo (Domínguez, 2003).

Para ilustrar los argumentos que se tejen en contra del mantenimiento de las políticas universalistas se incluye un párrafo final de uno de los artículos más polémicos sobre el asunto. En él, puede leerse:

Las políticas públicas a favor del igualitarismo social y económico, que buscan atender a todos los excluidos de forma universalista, no pueden servir más para disimular la irresponsabilidad con relación al combate a las formas de discriminación que no se fundan sólo en lo económico, como es el caso de la discriminación contra mujeres, homosexuales, deficientes físicos, indios y negros (Praxedes e Praxedes, 2002).

Resumiendo: este conjunto de citas deja en claro el argumento de que, en la vida política, el universalismo es sinónimo de discriminación e irresponsabilidad social.

Fue justamente esta serie de argumentos la que alentó al gobierno del presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva, a elaborar y aprobar a través de una Medida Provisoria (MP 213/2004) el programa Universidad para Todos (ProUni). De acuerdo con el programa, más de 535 mil estudiantes inscriptos compiten para ocupar uno de los 112.834 lugares abiertos en universidades privadas. Como fue mencionado anteriormente, al aceptar esos alumnos especiales, las instituciones de enseñanza superior privadas son exoneradas de pagar impuestos

al gobierno federal. Con la política de cuotas, el gobierno busca aumentar la cantidad de alumnos afro-descendientes, negros e indígenas. El programa también busca alterar el cuadro negativo existente, debido a que actualmente en Brasil el 12% de los jóvenes de entre 18 y 24 años están matriculados en cursos universitarios. Ese dato contrasta con lo ocurrido en otros países, por ejemplo Argentina, donde el porcentaje alcanza un 39%, y Chile, en donde llega al 37%. El programa Universidad para Todos también busca reglamentar el Plan Nacional de Educación, de 2001, en el cual se manifiesta la voluntad de que el porcentaje llegue a, por lo menos, el 30%.

Finalmente, es posible afirmar que la categoría central que orienta la reivindicación de Políticas de Acción Afirmativas para implementar el sistema de cuotas para el ingreso en las universidades es la categoría *raza*. Esta abandonó la concepción biológica que la definió en el pasado para asumir otra diferente, de cuño ideológico y político. La perspectiva ideológica y política hace que hoy la categorización de los ciudadanos ocurra por autodefinición. Este tipo de criterio es el que viene siendo usado por técnicos e investigadores en los últimos censos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.

### **LAS TESIS ALTERNATIVAS: EL PROBLEMA DE LA INCLUSIÓN EDUCACIONAL, MÁS ALLÁ DE LAS POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVAS**

Frente a esa realidad, y desde el comienzo de los debates de las Políticas Afirmativas, estudiosos del tema comenzaron a explicitar puntos de vista diferentes. Para estos, el proceso de implementación de Políticas de Acción Afirmativas no ataca al problema de la inclusión educacional de los estudiantes afro-descendientes y negros en las universidades públicas brasileñas desde su raíz. Es justamente con este colectivo que el autor de este trabajo se identifica, ya que la problemática precisa traspasar las barreras y los engaños que la categoría *raza* tiende.

El argumento principal de quien es contrario a la implementación de un sistema de cuotas se apoya en la idea de que la discusión del problema debe superar las estrictas barreras raciales, para pasar a debatir las razones de por qué los negros y otros grupos étnicos y razas tienen limitado no solamente su acceso al sistema de enseñanza superior, sino que también sufren la exclusión educacional en otros sectores de la enseñanza, es decir, en la escuela primaria, secundaria, etc. La implementación de Políticas Afirmativas no hace más que maquillar un problema social gravísimo. El argumento de quien es contrario a la política de cuotas no es la defensa de un número de cuotas mínimas, y sí del ingreso y permanencia de los afro-descendientes, negros, indios y otros excluidos por el sistema educacional en los diversos sistemas de enseñanza, y en especial

en las universidades públicas brasileñas. En una perspectiva “wallersteiniana”, no se trata de multiplicar los particularismos y sí de reconocer las voces y reivindicaciones de los grupos dominados, para poder alcanzar un conocimiento objetivo de los procesos sociales que caracterizan al modo de producción capitalista<sup>11</sup> (Wallerstein, 1998).

Este punto de vista se apoya en una perspectiva teórico-metodológica de las ciencias sociales diferente de aquella que utilizan y adoptan los defensores de las Políticas Afirmativas. Desde un punto de vista histórico y materialista, las ciencias sociales deberían proponerse discutir el problema de la exclusión educacional teniendo en cuenta la complejidad que caracteriza la dinámica social de las sociedades capitalistas, es decir, aceptando las tensiones entre lo particular y lo universal, reconociendo a la realidad social como contradictoria y en permanente transformación; una ciencia social que incorpore a las experiencias grupales como fundamentales para alcanzar el conocimiento objetivo de los procesos sociales, y que, desde una perspectiva socio-histórica, pueda comprender la complejidad y la historicidad de lo social. Principalmente, que incluya a la utopía no como un simple deseo, y sí como una baliza que oriente la larga caminata en dirección a una sociedad más humana e igualitaria. Así se podría trascender lo que hoy se coloca como inevitable, es decir, el capitalismo, su ideología predominante –el neoliberalismo– y la falsa relación que existe actualmente entre democracia y capitalismo.

Se tomará, para analizar como ejemplo, a la categoría central que orienta los discursos de los defensores de cuotas –la categoría *raza*.

Producto del capitalismo, la raza es una categoría que ya no tiene cómo sustentarse desde el paradigma de la biología –más aún cuando la moderna biología molecular comprobó que es imposible definirla, enterrando de una sola vez el matiz biológico de ese concepto. De esta manera, la raza es un concepto ideológico y político y su utilización sólo se justifica debido a su significado histórico y social. Inclusive hay especialistas que defienden la hipótesis de la existencia de una raza única: *la raza humana*.

Desde un punto de vista histórico, la categoría raza es un producto del proceso de globalización que está en curso. Según Anibal Quijano, se originó cuando comenzó la constitución de América y del capitalismo colonial y moderno. Para poder imponer su lógica y su patrón de poder, el capitalismo creó sus ejes fundamentales:

Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una cons-

---

11 Para Wallerstein, la objetividad “puede ser vista como el resultado del aprendizaje humano, que representa la intención del estudio y la evidencia de que es posible” (Wallerstein, 1998: 11).

trucción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (Quijano, 2003: 201).

El problema radica en lo siguiente: si bien la idea de raza fue concebida con un carácter colonial, la categoría ha probado ser más duradera que el propio colonialismo que la concibió... Paralelamente existe, en consecuencia, otro problema: el de la existencia de una categoría que connota elementos de colonialidad conviviendo con los patrones de poder mundialmente hegemónicos. Así, América Latina se constituyó “como el primer espacio/tiempo de poder, un nuevo patrón mundial” configurando de esta manera la “primera id-entidad” de la modernidad (Quijano, 2003: 202).

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos (Quijano, 2003: 202).

Las relaciones fundadas en esa idea produjeron en América *identidades sociales históricamente nuevas*: indios, negros, mestizos, y por supuesto otras, tales como los términos *español*, *portugués* y *uropeo*, que dejaron de corresponder a procedencias geográficas para pasar a adquirir connotaciones nuevas –la racial, por ejemplo. Después de esto es que surgieron las referencias biológicas que dotaron de sentidos diferentes a tales grupos.

Con el establecimiento de las diferencias vino la legitimación de las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Y en razón de ser del proceso de colonización global, su expansión acarrió también sus aspectos axiológicos.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones dominantes impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevó a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos (Quijano, 2003: 202).

Con la naturalización de las relaciones sociales de dominación establecidas entre europeos y no-europeos, el concepto de raza contribuyó a la distribución de la población mundial en categorías y roles que dependían de las estructuras de poder colonialista. Más tarde, lo que entra

en escena es la división del trabajo. Con ella, ambas categorías comenzaron a ser fácilmente asociadas en la arena de lo concreto –o sea, del capitalismo mundial– dando lugar al surgimiento de otra categoría del mundo capitalista, aún más perversa: la *división racial del trabajo*.

En definitiva, es necesario discutir esta problemática a partir de una perspectiva teórica y metodológica histórica y crítica, ya que el proceso de descomposición que viene sufriendo el capitalismo como sistema histórico universal hace que campee la revalorización del individualismo junto al desprestigio de todo lo que, como afirma Atilio Boron, “huele” a colectivismo: clases sociales, partidos, movimientos sociales, sindicatos, entre otros tantos. No se debe sujetar la discusión del problema del ingreso de los afro-descendientes y negros en las universidades al proceso de fragmentación y alienación que las relaciones sociales de una organización social capitalista imponen. Como afirma Boron, no se trata, de suprimir o negar la existencia de “lo diverso” (definido por el autor como “la otredad”), sino de relacionar lo diverso en su justa medida con la totalidad (Boron, 2001).

Al ser la categoría *raza* una categoría advenida del capitalismo, se debería considerar como superflua su legitimación.

El problema de la educación brasileña y de sus procesos de exclusión debería ser discutido a partir de esta última perspectiva; también debería colocar en agenda, principalmente, la construcción de otra política educacional.

## CONCLUSIONES

Sin duda, el problema de la inclusión educacional de los afro-descendientes y negros en las universidades brasileñas es un tema de los más complejos de los últimos tiempos. Los problemas educacionales brasileños y aquellos vinculados a los procesos de exclusión educacional de los afro-descendientes y negros deberían adoptar una perspectiva que coloque en agenda, como mínimo, la construcción de otra política educacional.

La superación de los problemas educacionales de los grupos históricamente marginados del sistema educacional superior precisa adoptar una perspectiva universalista. En esta perspectiva, el Estado asume la responsabilidad de cumplir con lo establecido en la propia Constitución Federal de 1988, en su artículo 205. Allí se dispone que:

La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, y buscará el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el mundo del trabajo (*Constitución de la República Federal del Brasil*, 1988: 128).

De acuerdo con la Constitución de 1988, el Estado debe garantizar la educación en todos los niveles para todos los nacidos en Brasil.

Ya que la organización social y política que predomina en Brasil es la capitalista, periférica, asociada y dependiente, la solución de los problemas educacionales no pasa por la defensa de uno u otro grupo, o sea, apoyando la discusión, a favor o en contra de las políticas de acción afirmativas para el ingreso en las universidades. No se puede discutir inclusión educacional a partir de categorías del capitalismo que precisan ser superadas. La verdadera solución para los verdaderos problemas educacionales brasileños pasa por la defensa de una propuesta educacional que, inspirada en otros principios axiológicos histórico-críticos y dialécticos, atienda a todos, sin distinción de religión, clases o raza.

Esa propuesta educacional histórico-crítica, alternativa, e inspirada en principios socialistas, debería superar los mitos y contradicciones que caracterizan a la actual política educacional, de naturaleza neoliberal, que fue elaborada y desarrollada por el Ministerio de la Educación en los gobiernos de Fernando Enrique Cardoso (1995-1998 y 1999-2002) y posteriormente mantenida por el gobierno del actual presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva, para el período 2003-2006.

Entre los mitos y contradicciones que precisan ser superados están: los mitos de *la igualdad de oportunidades* y el de *erradicación de la pobreza*, todos ellos sustentados en el papel central que ocupa la educación burguesa en la formación del futuro ciudadano liberal, como medio ideal para alcanzar esos objetivos. Las contradicciones a ser superadas serían las siguientes: las que existen entre *objetivos proclamados* y *objetivos reales*, entre *igualdad formal* y *desigualdad real*, entre *individuo* y *sociedad*, entre *alienación* y *educación libertadora (emancipadora)*, y entre *la naturaleza contradictoria del capitalismo* y *de la escuela* (Hermida, 2006). La superación de esos mitos y contradicciones conseguiría que la educación fuera un derecho de todos, universal, y no una mercancía a ser consumida solamente por aquellos que, por ocupar un lugar privilegiado en las sociedades divididas en clases, pueden acceder a ella.

Cabe destacar que el universalismo aquí defendido poco tiene que ver con la concepción de universalismo de las políticas educacionales aprobadas recientemente. En la tesis de doctorado defendida por el autor de este ensayo en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)<sup>12</sup>, se llama la atención al hecho de que, si bien las actuales políticas educacionales –de cuño universal– que

---

12 “La reforma educacional en el Brasil (1988-2001): procesos legislativos, proyectos en conflicto y sujetos históricos”. Tesis de Doctorado defendida en la Facultad de Educación de la UNICAMP, Brasil, el 4 de marzo de 2002, bajo la orientación del profesor doctor Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.



fueron aprobadas en los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso en el período 1995-2002 procuraban configurar una realidad infra y superestructural nueva, ellas también adecuaron la educación brasileña a los cambios económicos y sociales que vienen ocurriendo en todo el mundo y que buscan incluir a Brasil en la categoría de país capitalista, periférico, asociado y dependiente, y a su educación bajo la orientación de las exigencias explicitadas por los organismos financieros internacionales: Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI). En esta nueva perspectiva, Brasil pasó a ocupar un lugar en la periferia del sistema, asociado y dependiente, experimentando una especie de “vuelta al pasado”:

Después de las reformas liberales, a lo que asistimos hoy es a una especie de vuelta al pasado y, de nuevo, al siglo XIX. Es como si hoy estuvieran más próximos de su integración mundial en 1890 que en la posición alcanzada en su fase “desarrollista” en la segunda mitad del siglo XX (Fiori, 2001: 19).

A través de la adopción de principios liberales y conservadores, la estabilidad monetaria fue declarada prioridad número uno, y con esto el monetarismo y el liberalismo pasaron a ser la “religión oficial” de las políticas económicas, no sólo de los gobiernos anteriores sino también del actual gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir del 1º de enero de 2003. Es por ello que el énfasis de las políticas educacionales de cuño universal aprobadas en los gobiernos anteriores de Fernando Henrique Cardoso atendió a aspectos cuantitativos (la expansión del sistema de enseñanza superior a través del aumento de la cantidad de universidades privadas, apoyadas y subvencionadas por el poder público, asociada a la reducción de los presupuestos para las universidades federales, públicas) y no alcanzó la esencia cualitativa del problema de la enseñanza superior –como mínimo, defendiendo la enseñanza de calidad, la educación pública y gratuita, la expansión de matrículas y el principio que considera indivisibles las actividades de enseñanza, investigación y extensión.

En la actual coyuntura, la función de la institución educacional sería la formación de grupos de ciudadanos, a partir del desarrollo de las competencias que les permitan insertarse en los procesos productivos exigidos por la modalidad de trabajo simple, o sea, adaptarse a las exigencias del mercado. En esta perspectiva, la educación en las sociedades capitalistas desempeña un doble papel en el proceso de producción y de expropiación del valor excedente, es decir, de las ganancias económicas. Por un lado, al impartir las habilidades técnicas y sociales necesarias y las motivaciones correspondientes, la escuela aumenta la capacidad productiva de los futuros trabajadores. Por otro, la educación ayuda a diluir y despolitizar las relaciones de clase, potencialmen-

te explosivas en el proceso productivo; con esto contribuye a perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas a través de las cuales una parte de la producción generada por el trabajo es expropiada. Además, las premisas gnoseológicas y axiológicas de la educación actual contribuyen a la formación de ciudadanos individualistas y alienados.

Es este contexto, las Políticas de Acción Afirmativas para el ingreso en las universidades, como por ejemplo el programa Universidad para Todos (ProUni), buscan minimizar las contradicciones existentes no sólo en el propio sistema educacional, sino también en otros órdenes del sistema capitalista.

La perspectiva universal aquí defendida busca la aplicación de principios éticos, orientados en la búsqueda de la igualdad y la justicia social, a partir de concepciones de ser humano, democracia, sociedad, mundo de la educación, autonomía y gestión escolar radicalmente diferentes de aquella defensa que sectores sociales hegemónicos vienen realizando (desde los gobiernos anteriores de Fernando Henrique Cardoso y ahora desde el gobierno del actual presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva) para mantener la lógica neoliberal, subordinada a los intereses del gran capital especulativo. Al definir a la educación como derecho universal y prioridad número uno, lo que se busca es dotar a la sociedad de los elementos culturales necesarios para propiciar el cambio del modelo social vigente, para transformar a la sociedad brasileña en dirección al rescate de la dignidad y no del mercado.

Esta perspectiva universalista considera que la Educación Fundamental, de 0 hasta 17 años, debería de tener como objetivo general el desarrollo omnilateral de sus educandos –es decir, una educación que permita una formación humana integral, dinámica, transformadora, referenciada en la justicia social y en el ser humano y su dignidad–, para volverlos aptos para participar de la vida social. Para la educación secundaria, determina el principio general de la formación politécnica, necesaria para la comprensión teórica y práctica de los fundamentos de las técnicas utilizadas en los procesos productivos. Al considerar que la educación superior o universitaria debería tener como objetivos la investigación, el desarrollo de las ciencias, las artes y letras, la formación profesional más allá de la difusión y discusión sistemática de la cultura superior –independientemente de la formación profesional que los miembros de la sociedad tenga–, la propuesta universalista aquí defendida se basa en principios socialistas.

El problema no es simple, pero, por suerte, las históricas malezas están comenzando a ser superadas. Aún existen muchas contradicciones y controversias sobre el tema. Por ejemplo, ANDES/SN, que reúne a la casi totalidad de los profesores universitarios que trabajan en las universidades federales públicas brasileñas y que hasta entonces ignoraba el problema de las Políticas Afirmativas en sus congresos y

documentos, está tomando consciencia de la importancia que el asunto congrega. Para estudiarlo mejor, creó el grupo de trabajo de “Etnia, género y clases sociales” en su 19° Congreso, realizado en el año 2000. Recién trató el tema de las Políticas Afirmativas en su 20° Congreso, un año más tarde. En el 22° Congreso, realizado en la ciudad de Teresina (PI) en 2003, deliberó lo siguiente:

- 1 Reconociendo la inexistencia de democracia racial en el Brasil, reafirma su compromiso con las luchas en el sentido de combatir la desigualdad racial, sea cual sea: en el campo económico, en el derecho al acceso y a la permanencia en todos los niveles de enseñanza; al empleo, a la participación en el poder público y a la presencia en los medios de comunicación.
- 2 Defensa del establecimiento de políticas afirmativas, por medio de políticas públicas que tengan como objetivo acelerar el proceso de inclusión social de los diferentes sectores de la sociedad que han sido históricamente víctimas de discriminación social y étnica, como los negros y los pueblos originarios del territorio nacional.
- 3 Que se mantenga, en la pauta permanente del Sindicato, la discusión sobre las cuestiones de etnia, género y clase social, priorizando la sistematización de un cuadro conceptual respecto de los temas: políticas afirmativas y acciones de compensación, enfocadas estructural y coyunturalmente, objetivando subsidiar las futuras deliberaciones del Sindicato.
- 4 Que se explicita, en el contexto de las políticas públicas, la discusión sobre la universalización y las acciones de focalización (políticas afirmativas).
- 5 Realización de un levantamiento, vía sectores sindicales y secretarías regionales, que explicita la implementación de las políticas de cotas en los estados.
- 6 Realización de un seminario nacional sobre democracia racial y acciones afirmativas durante el año de 2003 (ANDES/SN, 2003).

Por otro lado, el ex ministro de Educación, Tarso Genro, manifestó que el tema de la necesidad de adoptar o no cuotas para el ingreso en las universidades debería ser uno de los temas centrales de la gestión en el Ministerio de Educación.

El programa Universidad para Todos (ProUni) ya está en funcionamiento; las matrículas serían ofrecidas gratuitamente por el Ministerio de Educación a las universidades privadas, que las ocuparían con alumnos de baja renta, estudiantes de la red pública de enseñanza, negros, indios, portadores de deficiencias físicas y ex presos. El programa previene

que la estatización de más de 100 mil matrículas en universidades particulares sea ampliada para llegar hasta 300 mil en cinco años. De acuerdo con el Ministerio de Educación, también serán adoptadas medidas para las universidades pertenecientes al sector federal de enseñanza, pues la intención es garantizar, a través de una reforma universitaria, el 50% de las matrículas universitarias federales para estudiantes que hayan realizado estudios primarios y secundarios en escuelas públicas.

Es por todo esto que para analizar el problema de la exclusión educacional se hace necesario adoptar una perspectiva que nos permita reconstruir teóricamente la totalidad histórico-social que caracteriza a la vida en sociedad. Desde la perspectiva histórico-materialista no se detecta en los recientes debates alusión alguna sobre el asunto, el tema debería merecer un tratamiento más profundo, que se apoye en la intensa y rica producción sociológica brasileña e internacional que existe sobre el uso analítico del concepto *raza*, y en los clásicos que profundizan e investigan el tema –Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Nelson do Valle, Gilberto Freire, Caio Prado Jr., Rosenberg, Henriques, Fernando Henrique Cardoso, entre otros. Sólo así se podrá evitar que la adopción de medidas apresuradas conduzca al agravamiento de la problemática educacional del país.

## BIBLIOGRAFÍA

Alencastro, Luís Felipe 2005 *Memoria de la esclavitud*.

ANDES/SN 2003 *Relatório Final do 22º Congresso do ANDES/SN* (Teresina, PI: UFPI).

Boron, Atilio 1998 “Epílogo: ¿Una teoría social para el siglo XXI?”.

Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Sociología, Montreal, Canadá. En <<http://campus.clacso.edu.ar>> acceso noviembre de 2005.

Boron, Atilio 2001 “El marxismo y la filosofía política” en Boron, Atilio (comp.) *Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras*. En <<http://campus.clacso.edu.ar>> acceso noviembre de 2005.

Boron, Atilio 2004 “Reformando las ‘reformas’. Transformaciones y crisis en las universidades de América Latina y el Caribe”. Ponencia presentada en el Congreso Universidad 2004, La Habana.

*Constitución de la República Federal del Brasil* 1998 (Brasilia).

Domingues, José 2003 “Chega de esperar: cotas para negros já!” en *Espaço Acadêmico*, Año II, N° 27. En <[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)> acceso octubre de 2005.

- Domínguez, Sérgio 2003 “Cotas na Universidade: sobre brancos desonestos e negros ‘de alma branca’” en *Espaço Acadêmico*, Año II, N° 23. En <www.espacoacademico.com.br> acceso noviembre de 2005.
- Fiori, José Luis 2001 “O cosmopolitismo de cócoras” en *Educação e Sociedade* (Campinas: CEDES) N° 77.
- Folha de São Paulo 2004 “MEC quer dar isenção fiscal para ter vagas”. En <www1.folha.uol.com.br/fsp/inde17022004.shl> acceso noviembre de 2005.
- Hermida, Jorge Fernando 2006 *A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos* (João Pessoa: Editora Universitária da UFPB).
- Ianni, Octavio 2004 (1987) *Raças e classes sociais no Brasil* (São Paulo: Brasiliense).
- IBGE 2003 *Censo demográfico 2000. Educação: resultados de la muestra* (Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística).
- INEP/MEC 2000 “Evolución de la enseñanza superior: 1980-1998” en Fórum Nacional de Defesa de la Escuela Pública *Caderno del III CONED* (Brasília: CONED).
- Koshiba, Luiz y Pereira, Dense Manzi Frayze 2005 *História do Brasil* (São Paulo: Atual).
- MEC 1998 *Enfrentar y vencer desafios* (Brasília: Ministerio de Educación). En <www.mec.gov.br> acceso noviembre de 2005.
- MEC 2001 *Educación en el Brasil 1995-2001* (Brasília: Ministerio de Educación). En <www.mec.gov.br> acceso noviembre de 2005.
- MPPG 2003 *Orientaciones Estratégicas del Gobierno del Plan Plurianual 2004-2007* (Brasília: Ministerio de Planificación, Presupuesto y Gestión).
- Munanga, Kabengele 2003 “Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil. Um ponto de vista em defesa das cotas” en *Espaço Acadêmico*, Año II, N° 22, março. En <www.espacoacademico.com.br> acceso noviembre de 2005.
- PNUD/IPEA 1996 *Relatório do Desenvolvimento Humano Brasil* (Brasília: PNUD/IPEA).
- Praxedes, Rosângela y Praxedes, Walter 2002 “A favor das cotas para negros” en *Espaço Acadêmico*, Año II, N° 1, novembro. En <www.espacoacademico.com.br> acceso noviembre de 2005.
- Quijano, Aníbal 2003 “La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO).

- Santos, Genivalda 2003 “Governo Lula, para além do discurso de um Brasil sem racismo” en *Espaço Acadêmico*, Año II, N° 23, abril. En <[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)> acceso noviembre de 2005.
- Severino, Antonio Joaquim 2003 “Uma proposta de ação afirmativa anti-racista no campo da educação” en *Espaço Acadêmico*, Año II, N° 23. En <[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)> acceso noviembre de 2005.
- Viotti da Costa, Emilia 1999 *Da Monarquia à República. Momentos decisivos* (São Paulo: UNESP).
- Wallerstein, Immanuel (coord.) 1998 *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (México DF: Siglo XXI).