



## LA EDUCACIÓN EN BRASIL Y SUS MÚLTIPLES SUPUESTOS: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL<sup>1</sup>

LUIZ ANTONIO GOMES SENNA (\*)

**RESUMEN.** El desarrollo de políticas de enseñanza intercultural exige la superación de diversos desafíos, dentro y fuera de la institución escolar. Las sociedades multiculturales –caracterizadas por la convergencia de sus múltiples representaciones y supuestos– tienden a generar la segregación de grupos culturalmente marginales, y que se ven ratificadas en los propios procesos escolares. Más allá de asegurar el simple acceso a la escolarización, las políticas públicas de educación intercultural deben integrarse en macropolíticas de inserción y legitimación de los grupos minoritarios, en el ámbito de los cuales se deben aplicar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los procesos sociales y educativos brasileños señalan aspectos interesantes que se deben considerar, atendiendo a las estrategias de educación intercultural de otros países, de entre las cuales cabe señalar: (i) la diversidad colectiva respecto a los fines de la educación; (ii) los conflictos derivados de las múltiples representaciones y los procesos de aprendizaje desarrollados en la escuela; (iii) las consecuencias de la ausencia de macropolíticas para el desarrollo de sociedades interculturales.

El concepto de educación intercultural<sup>2</sup> se convirtió en políticamente relevante en los estados europeos a partir de la década de los noventa, cuando los gobiernos miembros de la Comunidad Europea asumieron el peso de las comunidades inmi-

grantes de modo que el hecho se trató mediante políticas de integración e incorporación social. La multiculturalidad, que se convirtió en la marca característica en sociedades como la de Francia, Inglaterra o Alemania, especialmente, asociada a

---

(1) Estudio asociado al proyecto *Clasificando Texto e Imagen: aspectos cognitivos de la inter y transtextualidad*, desarrollado en el *Grupo de Investigación sobre Procesos Educativos y Cotidianos en la Escuela*, en el Programa de Magister en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

(\*) Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil.

(2) Conf. SEDANO (1997, p. 11) «La educación multicultural pretende responder adecuadamente a las necesidades de formación humana de la sociedad multicultural. No se puede diseñar ni realizar sino en un contexto social determinado: en una sociedad múltiple, con unos pueblos en relación de convivencia pacífica en una situación política general y cultural determinada».

nuevos conceptos de ciudadanía<sup>3</sup> y de unidad nacional<sup>4</sup>, dio como resultante la necesidad de que se establecieran estrategias de integración de grandes masas sociales que se veían marginadas del conjunto de la sociedad, las cuales fueron sintiendo los efectos de la equidad a partir de procesos educativos concretos. La gran novedad de este concepto formal de educación multicultural reside exactamente en el hecho de estar directamente asociado a la implementación de estrategias de estado, con el fin de asegurar el asentamiento de comunidades inmigrantes y el desarrollo social homogéneo.

A decir verdad, la educación multicultural se hizo posible mucho antes de que las iniciativas de los estados europeos se volvieran realidad. Surgió, eso sí, de la legitimación de principios innatos-interaccionistas aplicados para explicar los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento. Éstos, que a su vez suponen la quiebra final del pensamiento estructuralista<sup>5</sup>, se convirtieron en la base para afirmar que los procesos mentales no se subordinan a leyes exclusivamente innatas o comportamentalistas, si no que integran a los estados potenciales del conocimiento factores representativos condicionados a la memoria antropológica legada a los individuos por sus grupos sociales reconocidos como legítimos.

El aprovechamiento de los procesos educativos de naturaleza multicultural depende, con todo, al mismo tiempo, de medidas del gobierno y de factores inherentes a cuestiones asociadas a la lengua adoptada en el medio en que se enseña. En la medida en que entre los procesos

educativos formales y los alumnos existe una irremediable relación de naturaleza representacional, orquestada por la figura del profesor, por medio de un determinado lenguaje adoptado como estrategia de enseñanza, una acentuada pluriculturalidad entre las personas acogidas en tales procesos, resulta irremediablemente difícil en la elaboración de conocimientos comunes. Paralelamente, las mismas dificultades surgen en los estratos sociales, que derivan en:

- personas que construyen conocimientos a partir de la lengua empleada en la experiencia de la enseñanza y;
- personas que no construyen conocimientos a partir de la lengua empleada en la experiencia de la enseñanza.

Un sentimiento de marginalidad cultural –aquel que verdaderamente causa la segregación de los grupos sociales minoritarios– emerge, entonces, preferencialmente, en las relaciones entre los alumnos y sus profesores, no exactamente a partir de aprobados o suspensos, sino desde el propio extrañamiento de las lenguas. Este extrañamiento se observa, por ejemplo, en casos de niños que no consiguen desarrollar satisfactoriamente actividades propuestas por el profesor en el ámbito del raciocinio lógico-formal (incluso en situaciones lúdicas, como juegos de asociación de formas o palabras), al tiempo que muestran una dudosa destreza en la aplicación de tales operaciones mentales en situaciones cotidianas, siempre fuera de la escuela, dentro de su

---

(3) Se entiende como novedad en el concepto de ciudadanía la incorporación del principio de legitimación de los individuos –dejando de lado cualquier patrón de comportamiento– y sus derechos de representación por y para el Estado.

(4) Unidad nacional como concepto que traspasa las fronteras territoriales, ante la necesidad de hacer viable la consolidación del conjunto de naciones que se asocian, surgidos en este final de siglo.

(5) Cf. DOSSE (1991, capítulo IV, pp. 303-474).

contexto de vida, de sus representaciones mentales más genuinas.

Las estrategias de educación intercultural tratan, sobre todo, de reducir los costes del aprendizaje surgidos del conflicto lingüístico y, también, de reducir (o eliminar) la acción marginalizadora ejercida por la escuela sobre los alumnos. La consideración de que la lengua causa exclusión en la escuela, dada su relación con los procesos interactivos propios del proceso enseñanza-aprendizaje, se torna más relevante aún que el de la simple garantía de acceso a los sistema de educación. Sin duda, las estrategias de gobierno destinadas a garantizar el acceso a la educación formal dependen tanto de las plazas en las escuelas, como de las investigaciones sobre medios y procesos educativos basados en diversas lenguas, pero más en este segundo aspecto que en cualquier otro. No se debe entender aquí la expresión «diversas lenguas» como un simple conjunto de medios de expresión, como diferentes idiomas, formas de expresión artística, etc. Lo que se entiende por lenguaje en el ámbito de los supuestos culturales consiste exactamente en las diferentes formas de representación y ordenación de hechos y conceptos, aunque a través de un mismo código de expresión.

En lo cotidiano, el profesorado brasileño aprendió –a base del ejercicio de enseñar y no a través de su formación profesional– tanto el sentido de los conflictos interculturales presentes en la escuela en todos los grados de enseñanza, como a hacer de ellos el objeto generador de individualidades. Los procesos de educación multicultural desarrollados hoy en Europa se pueden beneficiar de la experiencia brasileña en educación popular, especialmente en lo concerniente a los resultados de la escolarización iniciados tras la década de los setenta, e incluso durante el período del gobierno militar. Considerando la educación intercultural que se lleva a

cabo actualmente en Europa como parte de una política de extensión del derecho a la plena ciudadanía para las comunidades inmigrantes –lo que en Brasil, en las tres últimas décadas, se tradujo en el intento de extensión del derecho a la ciudadanía a las comunidades marginales– es necesario evaluar el impacto de el proceso de democratización del acceso a la escolaridad, sea desde el punto de vista interno de la escuela, sea desde el punto de vista del conjunto de las políticas de desarrollo social. Si observamos, incluso, el proceso de formación de la sociedad brasileña, se pueden sacar conclusiones acerca del futuro de las sociedades con alto índice de afluencia de inmigrantes y las posibles consecuencias sobre la idea pública de la educación.

La finalidad de este trabajo es apuntar las cuestiones que puedan ser rescatadas como ayudas para la planificación de estrategias de educación intercultural, considerando los siguientes aspectos:

- Consecuencias de los procesos de formación de la sociedad brasileña en lo que concierne al aprovechamiento de la educación formal como herramienta de autorrealización y desarrollo de la población.
- Consecuencias socioculturales de los procesos educativos desarrollados en las décadas de los setenta y ochenta, tomados como marcos en las reformas de la enseñanza en Brasil.

La óptica preferente del estudio y la tensión entre las prácticas adoptadas en el proceso educativo y las múltiples diversidades que habitan la enseñanza pública, incluso en pequeñas esferas, como ciudades o barrios. Y por esta óptica, transito por medio de las lentes de Darcy Ribeiro, especialmente con la herramienta que nos legó en *El pueblo brasileño: la formación y*

*el sentido de Brasil*<sup>6</sup>, su último libro y resumen de los planteamientos que experimentó en la educación pública, años antes, en el Estado de Río de Janeiro. Con el fin de trasladar con eficacia la antropología de Darcy Ribeiro a la educación, sin perder de vista el eje preferencial del análisis, llevo conmigo, también, a Lilian del Valle, con su *Escuela imaginaria*<sup>7</sup>, un estudio memorable sobre el supuesto social de la educación brasileña, en contraposición con las líneas doctrinarias universales y políticas del desarrollo promulgadas por el Estado.

La tesis de que las lenguas en conflicto generan pérdidas de calidad en el aprendizaje se puede comprobar en *¿Entenderá el alumno lo que se dice en la escuela?*, de Elisabeth Silveira<sup>8</sup>, dispensándome así, de dedicar espacio aquí en su defensa. En lo tocante a principios innato-interaccionistas de aprendizaje, me refiero a lo que se presenta sintetizado en *El currículo en la Escuela Básica: caminos para la formación de la ciudadanía*<sup>9</sup>, resaltando un referencial epistemológico de base integradora entre el innatismo de J. Piaget<sup>10</sup> y la epistemología de cuño socio-interaccionista de Vygotsky<sup>11</sup>, en la que se evidencia la participación del «lenguaje» como elemento intermediador entre la experiencia y el conocimiento resultante en el individuo.

## LOS PROCESOS INTERCULTURALES EN LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD BRASILEÑA

La formación de la sociedad brasileña sufrió la influencia de un conjunto de culturas que, sumadas, se pueden contar por cientos. El diverso granero de hábitos y valores circulantes por las calles y casas de todo el país es tan evidente que, aún en los comienzos de este siglo, los intelectuales brasileños considerados dentro de la vanguardia cultural latinoamericana, definían a Brasil como un país sin identidad. Si no fuera porque emergió la voz de Mario Andrade, en su epopeya *Macunaima*, tendríamos todavía hoy en nuestra memoria que la intelectualidad modernista brasileña había despreciado la singularidad cultural del país como una visión única y característica de su identidad.

El hecho es que, como señala Darcy Ribeiro<sup>12</sup>, Brasil no se formó por una coordinación de culturas distintas, algo que podría, por ejemplo, reducirse a una simple cuestión de territorialidad o localización simplista de cada segmento cultural de forma aislada. La cultura brasileña se formó a través de la síntesis de las culturas en histórico contacto de unas con otras. Las tolerancias e intolerancias que marcan el contacto entre grupos culturalmente distintos

(6) Cf. RIBEIRO (1996).

(7) Cf. VALLE (1997, p. 25), de donde se aprende: «... las preocupaciones por fechar el nacimiento de la escuela pública siempre surgieron de la intención de desvelar, desde los orígenes, su “verdadera naturaleza”, que los discursos enmascaraban. Así, una vez probada, la distancia entre los ideales proclamados y la fisonomía empíricamente observable de la escuela, sólo serviría para confirmar la *impostura* de esos ideales: he aquí cómo todo interés testimoniado en el terreno de las representaciones escolares, acaba por disolverse enteramente en la conclusión de que un formidable arsenal de construcciones ideológicas, perfectamente ilusorias, se encaminaría a enmascarar los “verdaderos intereses”, las “verdaderas finalidades” de la escuela y, por tanto, su “verdadera” naturaleza social».

(8) Cf. SILVEIRA (1997).

(9) Cf. SENNA (1997).

(10) Cf. PIAGET (1970).

(11) Cf. VYGOTSKY.

(12) Cf. RIBEIRO (1966, pp. 19-22).

no se manifiestan en Brasil del mismo modo que lo hacen en otros países. A pesar de existir fuertes indicios de racismo contra grupos minoritarios universales, como los negros, por ejemplo, los sistemas sociales brasileños son capaces de distinguir miembros más o menos tolerables por la mayoría cultural, en la medida en que el sumatorio de sus características socioculturales se aproximen más o menos a las características predominantes. En Brasil, ser negro, blanco o indígena, no significa necesariamente tener la piel de cierto color, sino poner en práctica rasgos típicos de cada una de estas etnias.

El fenómeno intercultural en Brasil derivó, por tanto, hacia patrones de comportamiento que, al ser adoptados, señalan un estado en la jerarquía social. Tales patrones son, todavía, graduales, en el sentido de que varían conforme al contexto en el que cada individuo se encuentre. La mayoría de los brasileños es bicultural, es decir, desarrolla una cultura de afinidad familiar —en la cual se inserta ante las situaciones de la vida en las que actúa informalmente— y una cultura social, construida por la fuerza de la necesidad de aparentar afinidad en relación con los patrones de comportamientos llamados dominantes. Tal biculturalidad brasileña es fruto de una historia de intelectualización muy particular, de la que trataré en la próxima sección. Es un hecho, por consiguiente, que entre los brasileños son raros aquellos que, en el ejercicio de acciones sociales, no permitan reducir ciertos rasgos de la cultura dominante a la forma de representación equivalente en su cultura familiar, resultando de este modo que las prácticas socialmente dominantes en Brasil generalmente están repletas de características de otras culturas no dominantes.

A pesar de que el número real de culturas con influencia en las prácticas sociales brasileñas es muy elevado, un amplio conjunto de rasgos culturales forman vectores antropológicos que permiten reducir el grueso cultural brasileño a cuatro o cinco. A saber:

- Vector indígena: congregando hábitos y valores comunes a las comunidades indígenas que habitaban el país, antes de su descubrimiento.
- Vector ibérico: congregando hábitos y valores comunes a los pueblos ibéricos, especialmente a los portugueses, que llegaron al país a partir del siglo XVI; más tarde, llegaron otros pueblos de origen romano y católico, los cuales, manteniendo las correspondientes proporciones se alinearon culturalmente a los ibéricos.
- Vector anglo-germánico: congregando a los pueblos europeos de origen anglosajón y germánico (ingleses, holandeses, alemanes, etc.).
- Vector africano: congregando a los pueblos africanos traídos a Brasil como mano de obra esclava.
- Vector asiático y medio-oriental reuniendo, especialmente, a japoneses, coreanos y chinos por un lado, y árabes y libaneses por otro, y que llegaron a Brasil ya en este siglo XX.

Cada uno de los respectivos vectores significa más que un conjunto de personas o hábitos aislados, al estar directamente relacionados a determinados modelos de representación del conocimiento y de las relaciones sociales<sup>13</sup>. Si al principio a cada uno de ellos se le relacionaba con determinados tipos étnicos, medios sociales o elementos afines, con el paso del tiempo se

(13) Cf. RIBEIRO (1996, pp. 269-272).

convirtió en un modelo de «existir», a condicionar, al mismo tiempo, el tipo de experiencia con preferencia a ser seleccionada como fuente de conocimiento, religión u ocio, y el tipo de actividades adoptadas como forma de planificación de la vida. En este esquema de pre-representaciones culturales, hacerse miembro de la sociedad dominante implica adoptar rasgos de uno de los vectores europeos, preferentemente el ibérico, el cual permite perpetuar las relaciones de servilismo y dominación con respecto a los demás vectores. Por otro lado, hasta hace muy poco tiempo, actuar explícitamente bajo la influencia de otros vectores implicaría la segregación social, independientemente de la etnia, apellido familiar o función social.

Un caso interesante de organización social al margen de los vectores culturales europeos puede observarse en las favelas. Vivir en las favelas es lo mismo que habitar una choza, en la cual todos se integran en un sistema cultural mantenido al margen de los patrones dominantes de la ciudadanía occidental. La escolarización es apenas necesaria, en la medida en que las manifestaciones culturales legitimadas en las actuaciones colectivas son predominantemente orales y/o corpóreas. La ley vigente se sucede a sí misma mediante pactos oralmente definidos por personas representativas, muchas veces de forma independiente de los códigos legales oficiales. El Estado, históricamente, se ha mostrado muy reacio a actuar en las favelas, siendo muy recientes (menos de veinte años) las inversiones públicas en saneamiento y otras facilidades urbanas. Ser de las favelas es ser «negro» y esto, independientemente del prejuicio implícito, significa desarrollarse culturalmente en el modelo africano de cultura. El propio término «favela» se emplea hoy como alegoría aplicada a barrios y poblaciones urba-

nas donde predominan habitantes no blancos.

La migración interna en Brasil —acentuada a partir de mediados de los años cincuenta, bajo el incentivo de las recientes facilidades de locomoción entre regiones del país y de la falla en los planes de desarrollo regional trazados por el Estado— derivó en un nuevo proceso cultural en Brasil, a pesar de no interferir sustantivamente en las características de los vectores ya construidos anteriormente. Con todo, el impacto de choque entre brasileños de grandes centros con los del interior sacó a la luz una realidad: el país estaba dividido en dos. Uno avanzaba en el sentido del modelo de desarrollo norteamericano, con una sociedad ágil, abierta a transformaciones en el ámbito de sus propios valores, sintonizada con los cambios en los medios de producción, que demandaban sistemática actualización y presteza intelectual. El otro (el país emigrante) traía consigo hacia las grandes aglomeraciones una población que solamente podía establecerse en servicios no especializados, en su mayoría en la construcción civil y en las casas de familias de clase media<sup>14</sup>. Debe añadirse a esto, además, el hecho de que la distancia entre los dos países se mostraba hasta tal punto tan acentuada, que los que migrados no conseguían adecuarse definitivamente al modelo de vida que llevaban los brasileños urbanos, segregándose en guetos propios, en los cuales el sentimiento común de encontrarse fuera de su tierra natal, desarraigados, era el que imperaba. Los brasileños urbanos, a su vez, se ocupaban de segregar a los migrados, sobre todo los «nordestinos» (oriundos de la región nordeste del país), cuyo acento er seguida los identificaba como ciudadanos de segunda clase, nacidos para servir.

---

(14) Cf. RIBEIRO (1996, pp. 193-207).

En síntesis, por tanto, la sociedad brasileña está hoy basada en dos ejes generadores de procesos interculturales. A saber:

- El eje transcultural, resultante de la confluencia de vectores culturales diversos, interferentes en el proceso de construcción de la sociedad brasileña.
- El eje intracultural, formado a partir de los mismos vectores, resultante, con todo, de desniveles en el proceso de desarrollo interno de las regiones de Brasil, ahora en contacto, por vía de migraciones internas.

La tensión entre todas las peculiaridades culturales presentes en la sociedad brasileña se hará sentir más hondamente en los procesos formales de educación, toda vez que en la escuela todos los supuestos subyacentes a cada modelo de comportamiento social convergirán en un solo deseo: *garantizar el acceso a la ciudadanía*<sup>15</sup>.

#### LA INTELLECTUALIZACIÓN Y LOS VECTORES CULTURALES EN BRASIL

A imagen de lo que se observa en todos los países del nuevo mundo, la intelectualización brasileña se dio de fuera hacia dentro, creándose, desde el siglo XVII, una aristocracia de intelectuales cuya escolarización tuvo lugar en Europa, especialmente en Portugal y Francia. La europeización de la intelectualidad brasileña derivó no solamente en un distanciamiento inmenso entre el aspecto académico y la realidad cultural del país, sino también en un sentimiento de ilegitimidad en relación con las prácticas generales de la cultura nacional. Paralelamente, con todo,

dada la situación dominante de los agentes de intelectualización brasileña en la sociedad, resultó que el modelo aristocrático de intelectualidad no tardó en consolidarse como ideal en la diversidad colectiva<sup>16</sup>.

En un contexto en el que «ser intelectualizado» significaría necesariamente despreciar la legitimidad de la cultura nacional, se formó en Brasil un supuesto propio acerca de la escolarización, en el ámbito del cual se anhelaba principalmente dominar el conjunto de contenidos y comportamientos que asegurase a las personas actuar conforme a los patrones dominantes en la sociedad. El distanciamiento entre el discurso académico y las prácticas sociales desembocó, a su vez, en dos sentimientos encontrados:

- el sentimiento de auto-rechazo, surgido en la medida en que se tomaba conciencia del hiato entre el modelo de pensamiento académico europeo y los modelos interculturales vigentes en Brasil;
- el sentimiento de que la intelectualización apenas sería utilizada más que con el fin de construir ciertos patrones artificiales de comportamiento, llamados a ser usados como meros instrumentos que atendieran a una especie de rito de socialización.

Los sentimientos alrededor de la intelectualización brasileña tendrán efectos desastrosos en la formación de la sociedad brasileña, pues, además de derivar hacia personas interesadas en desnaturalizar la cultura nacional, a favor de la construcción de una «nueva Europa tropical», determinan la elitización de los medios educativos, no exactamente a través de la

(15) Cf. VALLE (1997, pp. 118-123).

(16) Cf. VALLE (1997, pp. 33-36, 123-128).

restricción del acceso a la escolarización, sino a través de la adopción de una perspectiva de arrogancia y desprecio respecto de los rasgos culturales brasileños.

Cuando en el siglo XIX el estado brasileño acometió medidas para la creación de escuelas, con el fin de generar mano de obra calificada para los nuevos medios de producción urbanos, se pretendió, en realidad, generar nuevos «intelectuales», tendiendo a interferir en la formación cultural del brasileño. En el fondo, se deseaba construir una sociedad de «blancos» con una sola cultura (europea), en perjuicio de los rasgos culturales sincréticos de la población, formados ya a lo largo de los tres siglos anteriores.

La escuela brasileña surge, entonces, como una aberración instalada en la sociedad y violentando su fisonomía cultural. Apoyada en la legitimidad, así surgió la escuela, tal como se ha explicado y tal como la propia formación de la intelectualidad nacional se había formado y queda descrita. Dicha situación permaneció inalterable hasta el tercer cuarto de este siglo, momento en que se dan circunstancias externas y prácticas de enseñanza que trajeron modificaciones sustanciales en la diversidad pública de la educación brasileña.

#### LOS SUPUESTOS DE LA EDUCACIÓN Y EL PROCESO DE GENERACIÓN DE IDENTIDADES

Atrapada entre un supuesto intelectual y una serie de supuestos culturales no reconocidos, la educación brasileña terminó convirtiéndose en un espacio de *selección a priori* entre aquellos que obtendrían, o no, algún certificado de escolarización y, consecuentemente, algún tipo de carta de identidad ciudadana, o, dicho de otro modo, una especie de pasaporte para el ejercicio profesional. Había, por tanto, una especie de

consenso entre todos los segmentos culturales del país, en lo que se refiere al papel de la escolarización como etapa necesaria previa al proceso de construcción de la ciudadanía individual, entendiéndose como parte de las funciones paternas promover el ingreso de los hijos en la escuela. El consenso colectivo en cuanto al papel del Estado en la formación individual implica un macroconcepto de la escolarización, asentado en la legitimidad del supuesto intelectual y en la legitimidad de las culturas subyacentes a la formación social del país.

Sucedía, además, que —también debido a la ausencia de políticas públicas que garantizaran la escolarización— las prácticas de la educación nacional preconcebían un perfil ideal del estudiante, en el cual ciertos márgenes de tolerancia dentro de la cultura nacional eran admitidos, mientras que otros, no. Naturalmente, estos márgenes de tolerancia se ceñían a rasgos culturales derivados de los ejes o pautas europeos (predominantemente ibéricos hasta los años setenta y, a partir de ahí, ibéricos y anglosajones), anulando aquellos rasgos culturales marcadamente africanos o indígenas en un grado de extrañamiento en el lenguaje escolar de tal índole, que los empujaba precozmente a escoger otras formas de inserción social independientes de la escolarización, incluso so pena de permanecer al margen de los segmentos sociales dominantes. Por esta causa, los índices de analfabetismo en el país hasta la década de los años setenta eran sorprendentemente elevados.

Bien fuera por los acogidos en la escuela, bien por los excluidos de ella, la educación nunca consiguió alcanzar el deseable objetivo de ser una realidad necesaria tendente a cumplir expectativas personales, ya que ninguno de los supuestos culturales del país conseguía ser contemplado por el supuesto intelectual de la

escuela. Esto llevó a un sentimiento anárquico<sup>17</sup> en relación con la escolarización, hasta el punto que el proceso se convirtió en casi irrelevante ante la importancia de poder obtener un certificado final. Una parte insignificante de la cultura blanca brasileña alimentaba un secreto deseo de formarse para dar forma a una cierta aristocracia intelectual. La aplastante mayoría de la población, por otro lado, deseaba tan sólo cumplir el rito de la escolarización y establecerse en el mercado de trabajo, valiéndose del macroconcepto de educación para el hecho de la enseñanza.

Al comienzo de los años setenta, el Estado promulga de la ley sobre la obligatoriedad de la enseñanza para niños desde los 7 hasta los 14 años, obligando así a la escuela a mantener matriculados a todos los niños del país. Esta medida no tardó en convertirse en un escándalo público, en la medida en que obligaba a permanecer en proceso de escolarización a todos los alumnos y, obviamente, todos ellos eran portadores de la diversidad cultural que traían a la escuela<sup>18</sup>. De este modo se implantaba una verdadera crisis en las relaciones escolares, en la medida en que la gran masa de no blancos excluidos era obligada a permanecer en la escuela, lo que mostraba la incapacidad real de asistir al pueblo brasileño. Se generaba así una primera conmoción en el supuesto intelectual brasileño, que tendría sus efectos en relación con el alumnado solamente a partir de la década siguiente.

Atónitos y dándole vueltas a un claro sentimiento de incapacidad, propia de los alumnos, los profesores, incentivados por el proceso de transición política entre los gobiernos militar y civil, se permiten por primera vez en la historia de la educación brasileña, abrir la mano del supuesto inte-

lectual, a fin de permitir que los supuestos no blancos tuviesen cabida en la escuela. A lo largo de los años ochenta, arrancó un fenómeno educativo de proporciones inimaginables, apoyado por los movimientos de reforma social, derivados de los movimientos contraculturales, incentivados tanto por los medios de comunicación de masas, como por la consciencia colectiva devenida por el fracaso del pensamiento estructuralista. En la medida en que la televisión presentaba modelos alternativos de organización social (especialmente en lo que concierne al modelo de familia, sexualidad y religión), la escuela daba voz a los alumnos, permitiendo que éstos exteriorizaran en situaciones formales de aprendizaje sus respectivos supuestos culturales. Se iniciaba así un proceso de legitimación de culturas propias, a través del cual se comenzaron a desarrollar auto-identidades.

A pesar de la enorme resistencia de los segmentos más conservadores de la escuela, la enseñanza pública invirtió, de manera inédita, en el desarrollo de conceptos de liberación social y de ciudadanía, basándose en el principio de que cada segmento cultural podía organizarse políticamente, en el caso en que, por ejemplo, emergieran sus deseos y valores (sus supuestos culturales, por tanto) y se fijasen estrategias que conjugaran esfuerzos colectivos a favor del bien común. La politización de los procesos educativos generó la legitimación de las culturas del país y, consecuentemente, permitió que las representaciones sociales en los medios públicos dominantes pasaran a incluir los respectivos supuestos «imbricados» en las culturas marginales.

Ya en el primer cuarto de la década de los noventa, los grupos marginales de la

---

(17) Cf. RIBEIRO (1996, pp. 245-267).

(18) La misma reacción aún está presente en la actualidad, cuando los sistemas oficiales de enseñanza intentan fijar estrategias de promoción automática en la enseñanza básica.

cultura no blanca brasileña ganaban espacio en la media, logrando así el derecho a legitimar sus formas de representación a través de los medios más considerados por la sociedad brasileña: las redes de televisión. No tardaron, además, en construir un mercado de consumos propio, incluyendo arte, moda, nuevas formas de ocio, etc., con los cuales consagraron la posibilidad de vivir al margen del supuesto intelectual, sin perder calidad de vida.

La legitimación cultural brasileña, en un principio circunscrita al medio no blanco, pronto llegó a los ejes blancos y, eso sí, puso al descubierto un curiosísimo fenómeno que reveló rasgos no blancos implícitos en sus propias representaciones culturales. Donde pesaban las acentuatísimas disputas sociales existentes en Brasil —las cuales desencadenaban verdaderas guerras civiles en las grandes urbes— el supuesto intelectual brasileño dejó de ser el parámetro de formación preferente de la población brasileña, que comenzó a buscar su propia identidad en las formas de representación social.

Evidentemente, esta revolución cultural viene a interferir directamente en el macroconcepto de educación, no exactamente en cuanto a la búsqueda de la ciudadanía, tanto como a través de la absorción del supuesto intelectual implícito a la formación de la escuela brasileña. Se produce así una pérdida en la legitimidad pública de la educación, si atendemos al hecho de que ésta aún no ha conseguido hasta hoy definir y legitimar públicamente procesos educativos a través de los cuales se pueda asegurar la ciudadanía al margen de los modelos convencionales del pasado<sup>19</sup>.

Con todo, curiosamente el proceso de generación de identidades gracias a la liberación de los supuestos subyacentes a las

representaciones nacionales no parece acabar de generar hasta el presente una esperada síntesis de la población brasileña. En la medida en que los diferentes supuestos se confrontan, parece ir en aumento un sentimiento de rivalidad entre ellos por lo que vienen acentuándose las diferencias sociales y las estratificaciones públicas. Como en el caso de los inmigrantes internos, cuyo acento determina su situación social, los demás segmentos culturales del país tienden a estratificarse a partir de «acentos» expresos en sus representaciones sociales, surgiendo por ello un nuevo desafío para la educación brasileña: *la integración de la sociedad en un solo sentimiento de acogida pública al derecho de ciudadanía*.

#### DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Ante lo expuesto en este trabajo, la implementación de estrategias de educación intercultural se condiciona a la observancia de dos aspectos fundamentales:

- en primer lugar, la legitimación pública de los supuestos implícitos en las representaciones sociales que reflejen diferentes naturalezas culturales, mediante la estimulación de las autoidentidades;
- en segundo lugar, la reintegración de los distintos segmentos de la sociedad, a través del desarrollo de estrategias de tolerancia en las diferencias representativas y, especialmente, en los valores implícitos a los diversos supuestos en contacto.

La experiencia brasileña con la educación intercultural demuestra que la

---

(19) Sobre las transformaciones en el supuesto de la educación. Ver VALLE (1997, pp. 151-164).

mera aplicación de estrategias de enseñanza capaces de respetar las identidades y los supuestos culturales en contacto, no generan necesariamente la integración de la sociedad. Al contrario, la legitimación de las múltiples identidades deriva hacia la perpetuación de los estratos sociales y, muchas veces, incita a disputas y conflictos.

El significado pleno de la interculturalidad vendrá dado por medio de experiencias sociales que no precalifiquen a los segmentos públicos según los vestigios de sus culturas, lo que se conseguirá en la medida en que se democratizan los instrumentos de apropiación del poder social. Para que esto se dé, no obstante, es necesario antes de nada, dotar a la escuela de herramientas y lenguajes capaces de generar una escolarización plural, abierta a los múltiples supuestos, sin que, además, perpetúe condiciones de poder o sumisión.

En gran parte, la deficiencia funcional e institucional del Estado —evidente en este fin de siglo brasileño— concurre en el fracaso de políticas de enseñanza intercultural, en la medida en que se dejan de lado parámetros que dirijan los caminos de los diversos supuestos en torno a un ideal de proyección social al que todos pueden aspirar a alcanzar. De este modo, al obtener la legitimidad —o, al construir su autoidentidad— los grupos culturales inmediatamente se dispersan, retornando a aquellos espacios predesignados, sin construir el sentido de la colectividad social, básico en la formación de la ciudadanía.

Políticas públicas de inserción social de las minorías en la sociedad, entendidas como de génesis de ideales de vida, deben preceder a las prácticas de educación intercultural (o coexistir con ellas), so pena de generarse sentimientos de insurrección y choque entre los grupos culturalmente diferentes.

El caso de la educación en Brasil pone sobre aviso de un fenómeno que parece aumentar de forma alarmante en todo el mundo. Aislados entre sí y portando cierto grado de organización, los grupos sociales se enzarzan en graves disputas, generando desde conflictos étnico-religiosos e movimientos de exclusión, hasta guerras civiles, que ilustran la legitimación de estados independientes. El elemento común a todos estos hechos sociales es, desgraciadamente, el mismo: el sentimiento de odio con relación al «otro».

Sucede que, por la falta de una planificación de una macropolítica de inserción social, las escuelas acaban volviéndose, ellas mismas, objeto de selección, de modo que cada grupo en conflicto elige la institución en que colocará a sus hijos. Así, incluso superando los problemas internos que la escuela ha de encarar para lidiar con la diversidad cultural, los problemas externos no llegan a sufrir alteración alguna, pues cada grupo social construye su formación para actuar dentro de su seno. No hay como construir, verdaderamente, hábitos de ciudadanía, a través de un sistema de enseñanza que la propia sociedad —por medio de mecanismos ajenos a las políticas públicas de educación— se encarga de marcar mediante la segregación. En Brasil, por ejemplo, son raras las escuelas públicas que la clase media frecuenta, pues en el supuesto de las clases dominantes la escuela pública es para los pobres de las clases marginales.

Las estrategias para solucionar el problema de la educación intercultural demandan, por tanto, unas dotaciones del poder público que asistan el proceso global de formación de sociedades interculturales. Desde el punto de vista exclusivo del sistema de enseñanza, como ya se ha dicho aquí anteriormente, las medidas que se deben adoptar consisten en (1) la

apertura de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las múltiples representaciones y lenguajes inherentes a cada grupo social y (2) promoción de actividades de integración de los distintos segmentos sociales. Para que esto pueda sufrir el efecto deseado es, no obstante, necesario que el Estado intervenga en el conjunto de la sociedad con una política de integración social, la cual se puede definir, en principio, como el deseo sincero de legitimación pública de los diversos segmentos sociales.

El primer paso, en el sentido de una macropolítica de integración social, consiste en la erradicación de barreras legales en las representaciones sociales y culturales de los segmentos marginalizados, garantizándose así el pleno derecho a la ciudadanía de todos. El segundo paso, consiste en la erradicación de los guetos culturales, promoviendo el mutuo conocimiento y el mestizaje de representaciones culturales. Y el tercer paso, garantizar el acceso común e indiscriminado al bienestar social. La escuela intercultural —y todo el aparato didáctico-pedagógico desarrollado para atender la pluralidad— no puede ser concebida al margen del resto de iniciativas a favor de una sociedad intercultural.

Los resultados del proceso de democratización de la enseñanza básica en Brasil en los últimos treinta años deben servir de alerta a los países que, apenas desde los años noventa, comenzaron a incorporar la enseñanza intercultural a las políticas oficiales de educación. En el caso europeo, donde además de un complejo proceso migratorio —del cual resultan sociedades que congregan supuestos y representaciones más plurales— aún persisten conflictos étnico-religiosos seculares, la observancia de un proyecto educativo intercultural asociado a programas oficiales de formación de sociedades interculturales se puede entender como imperativamente necesario.

Superado el aislamiento de la escuela mediante la adopción de medidas efectivas de formación de una sociedad inter-

cultural, le corresponde a ella promover su propia capacitación para el desarrollo de la enseñanza en clases interculturales. La cuestión de los múltiples supuestos en la sociedad brasileña alerta hacia el hecho de que el conocimiento acuñado en la escuela no se quede en una mera vinculación al derecho de acceso a la escolarización y a las prácticas sociales. Más allá de esto, que son factores indiscutiblemente relevantes y necesarios, queda otro desafío mayor dentro de la educación intercultural: el estímulo en la construcción de conocimientos que impidan generar barreras derivadas del conflicto entre el supuesto académico-cartesiano (modelo tradicionalmente vinculado al pensamiento de privilegio en la escuela) y los supuestos no cartesianos, propios de las culturas no formadas bajo el modelo cultural europeo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE, O.: *Macunaíma*. Reedición: São Paulo, Martins Fontes, 1922.
- DOSSE, F.: *Histoire du structuralisme. II Le chant du cygne, de 1967 a nos jours*. Trad. port.: São Paulo, Ensayo, 1991.
- PIAGET, J.: *Epistemología genética*. Trad. port.: São Paulo, abril, 1970.
- RIBEIRO, D.: *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Cia. Das Letras, 1996.
- MUÑOZ SEDANO, A.: *Educación intercultural. teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española, 1997.
- SENNA, Luiz A. G.: *O currículo na Escola Básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro, Dunya, 1997.
- SILVEIRA, E.: *Será que o aluno entende o que se diz na Escola?* Rio de Janeiro, Dunya, 1997.
- VALLE, L. do: *A Escola imaginária*. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.
- VYGOTSKY, L. S.: *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.