

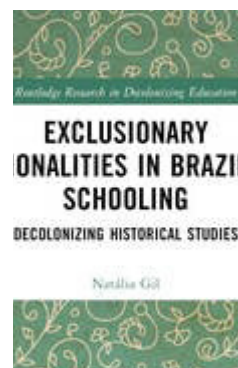
**Gil, N. (2023). Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: Decolonizing Historical Studies (1st ed.). Routledge: New York. 238 pág. <https://doi.org/10.4324/9781003261988>**

Stella Escandell<sup>1</sup>

Natalia de Lacerda Gil, profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), propone en su libro un recorrido histórico por el proceso de expansión de la educación primaria en Brasil, con foco en las situaciones de exclusión educativa que acompañan este proceso y que se manifiestan en altos niveles de repitencia y en el abandono de la escolaridad.

A lo largo de la serie de artículos que recopila el libro, y en base al análisis de un sólido corpus documental compuesto por publicaciones especializadas, prensa y documentos oficiales, la autora busca demostrar que en Brasil ha primado un discurso anclado en un patrón eurocéntrico acerca de lo que debe ser la educación, que se imprime a su vez sobre una matriz social en la que, aún al día de hoy, se puede observar la persistencia de componentes racistas. La primacía de este patrón conlleva a que se imponga la permanente sensación de que ese país está atrasado en materia educativa, que sus estudiantes no son lo suficientemente capaces de aprender y que la educación está en una crisis permanente.

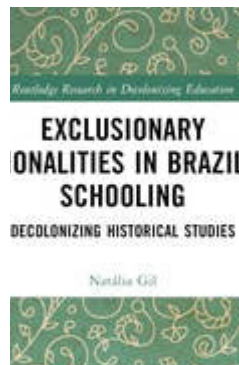
Esta situación, que la autora caracteriza como una colonización del pensamiento, implica que se analicen los avances y desafíos de la educación brasileña con lentes forjados por racionalidades exógenas. Esto no conduce a la autora a desconocer el valor y sentido de la escuela y la educación, pero sí contestar la persistencia del modelo de la escuela graduada como solución universal, y de un concepto de calidad educativa que es producto de la imposición de la



racionalidad de las élites blancas y urbanas.

La investigadora pone el foco en el modo en que la exclusión escolar se visibiliza a través de técnicas y procesos de cuantificación. Por cuantificación se alude, en línea con la literatura propia del campo de la sociología de la cuantificación, a las prácticas sociales llevadas adelante por instituciones públicas y privadas que movilizan números, especialmente estadísticas, en procesos de registro, descripción, clasificación, comparación y competencia para dar cuenta de varios aspectos de la realidad. Como la autora recuerda, lejos de ser una mera descripción de la realidad, los procesos de cuantificación condensados en las estadísticas educativas son recursos que permiten sintetizar aspectos complejos de la realidad que tienen fuerza explicativa. En contra del velo de neutralidad del que aparecen dotadas, estas herramientas presuponen decisiones políticas acerca de qué medir y cómo medirlo. Son objetos construidos que operan como representaciones mentales con alto poder simbólico y tienen el imperio de crear y configurar grupos y poblaciones. En este sentido, la autora realiza un esfuerzo considerable para mostrar cómo, a lo largo del tiempo, seguir la historia de la exclusión escolar en Brasil a partir de los números permite entender la estructuración de procesos, prácticas y representaciones que se insinúan en el siglo XIX, pero que se perciben aún en el siglo XXI. Importan, en este sentido, tanto los números que se muestran como aquello que no se produce o visibiliza; y también el modo en que se los pone en juego para sostener argumentos de diagnóstico de la situación educativa o de soluciones de política educativa.

Por ejemplo, luego de la independencia en 1822, los exámenes tendientes a verificar la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes ocuparon en Brasil un rol central, con carácter de rituales públicos. En un contexto de pocas escuelas y escasas vacantes, el examen era el elemento que definía quien podía seguir participando de la educación básica. Sin embargo, los números que se daban a conocer mostraban que prácticamente no existía reprobación de los mismos. Esta situación ocultaba que

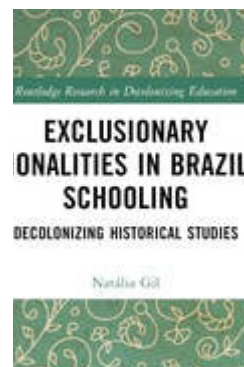


eran pocos quienes accedían a estos exámenes, algo que demuestran las fuentes históricas, por lo cual la omisión de una comparación entre la población escolarizada y quienes rendían estos exámenes permite dar cuenta de la selección previa que hacían los inspectores y maestros que habilitaba que algunos pudieran rendir estos exámenes, pero muchos otros no, tornando invisibles los niveles de expulsión.

Otro aspecto que resalta el libro de Lacerda Gil es el de las clasificaciones de los estudiantes. Dando cuenta de la predominancia de la psicología como disciplina central en educación hasta entrados los años 60 del siglo XX, los estudiantes eran evaluados en función de test de inteligencia y/o test de maduración que producían su clasificación en función de categorías que denotaban el peso de ideas que sutilmente se podían emparentar con concepciones eugenistas: estudiantes normales, estudiantes ignorantes o retrasados. Estas clasificaciones no hacían, para la autora, más que trasponer al análisis social las asunciones biológicas para la explicación de las desigualdades de la población, contribuyendo a sostener prejuicios raciales acerca del escaso potencial de los niños pobres, negros o marrones. Sólo la falta de inteligencia parecía ser la razón de ser de estas categorías, sin mención a las condiciones materiales o socioeconómicas que impactaban en los procesos de escolarización.

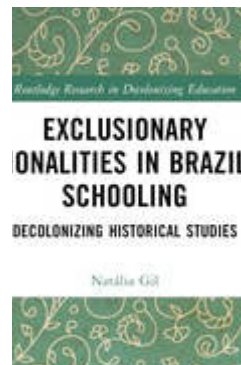
Resulta ilustrador el análisis que realiza la autora respecto de la evolución de los centros de producción oficial de estadísticas educativas y su reputación, la estabilidad en la producción de los números educativos, los acuerdos tendientes a garantizar la recolección de datos en el contexto de un país federal y sus focos de interés, a partir de evidenciar cuáles eran las categorías y desagregaciones utilizadas (o no). El estudio de todos estos elementos abona a comprender el modo en que la producción y circulación de estadísticas educativas contribuye a la construcción de la imagen de una educación en déficit; y a soslayar dimensiones clave de la exclusión educativa.

Durante un largo período, desde la creación de las primeras oficinas de estadística en 1871 hasta avanzado el siglo XX, el foco de la medición de las desigualdades



educativas en Brasil estuvo puesto en las asimetrías en la cobertura educativa entre las regiones. Sin embargo, esto no se acompañó, tanto desde ámbitos oficiales como académicos, de una indagación sobre las características socioeconómicas de los estudiantes excluidos. Por ejemplo, aun cuando la cuestión de la repitencia era objeto de discusiones en el campo educativo brasileño desde 1930, sólo a partir de 1972 se incorporó en las estadísticas oficiales la categoría de estudiantes repitentes: hasta ese momento sólo se daba cuenta de la matrícula inicial y de la cantidad de estudiantes aprobados al final del año.

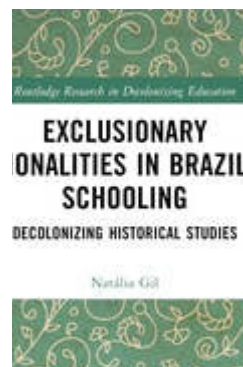
Los análisis especializados, a su vez, mostraban que la expansión de la escolarización en el nivel primario se acompañaba de altas tasas de repitencia y abandono pero no se indagaba sobre quienes eran aquellos estudiantes que repetían o abandonaban. Esta fue una constante hasta la década de 1980. En las estadísticas oficiales, inicialmente la única distinción era por sexo. En los años 50 del siglo XX se agregó la edad de los estudiantes. Pero el color de piel de los estudiantes no aparecía como objeto de registro, a pesar de que los censos nacionales recolectaban estos datos. Como muestra, y respecto de las situaciones de exclusión, el censo escolar de 1964 sólo incorporaba las siguientes categorías para medir las razones de la repitencia y el abandono: discapacidad, falta de escuela o vacante, trabajo, pobreza, haber ya completado el nivel y otras razones. Recién en 2005 específicamente en las estadísticas educativas recolectadas por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organismo federal responsable de producir los números educativos desde 1937, se introdujo por ejemplo la categoría color de piel como una desagregación estable en la publicación de números educativos. Este cambio fue en respuesta a las demandas de grupos de la sociedad civil, especialmente del movimiento reivindicatorio de la negritud. Paradójicamente, la autora resalta que esta desagregación ya estaba presente en las evaluaciones estandarizadas en los cuestionarios de contexto que contestaban los estudiantes desde los años 90. El hecho de que el registro de color



de piel de los estudiantes se convirtiera en una categoría de relevamiento estable en las estadísticas educativas a partir de una demanda social merece resaltarse, ya que a lo largo de todos los artículos del libro la autora tiende a minimizar que las estadísticas también pueden posibilitar la movilización colectiva por parte de otros actores más allá del Estado, por ejemplo para plantear alternativas de medición como en este caso, algo que nos recuerda Demortain (2019).

El libro señala que recién en 1991 aparece algún tipo de análisis estadístico que problematiza la repitencia ligándola con las condiciones socioeconómicas. Y sólo a partir 1997 el INEP incorpora el indicador de sobreedad, que da cuenta de la distorsión edad real versus la edad teórica que corresponde al grado al que asisten los estudiantes. La ausencia de detalle sobre las características de los estudiantes en las estadísticas educativas y sus trayectorias escolares es, a su juicio, una de las razones por las que le llevó tanto tiempo al país centrar el debate en torno a que las desigualdades educativas no eran sólo por falta de vacantes en algunas regiones, el foco principal hasta avanzado el siglo XX de diagnósticos y análisis tanto en la prensa como en publicaciones especializadas. Desde su perspectiva, la omisión de detalle sobre el vínculo entre exclusión escolar, género, color y status socioeconómico favoreció la persistencia de ideas sobre talento y mérito como las diferencias decisivas que explicaban el desempeño escolar.

Para la autora, los números sobre las discontinuidades de las trayectorias escolares presentados y analizados sostenidamente como “distorsiones” evidencian cómo el proceso de cuantificación se convirtió en uno de los elementos centrales que permitió establecer y reforzar la imagen de ciertas situaciones como “normales” —léase la trayectoria de los estudiantes blancos urbanos de clase media— y otras como “problemas educativos”, deslizándose la idea de que la pobreza u otro color de piel configuran una anomalía. Prueba de ello es que en el tratamiento mediático de las estadísticas educativas que predomina hasta la actualidad, aparece más la idea de déficit educativo que el hecho de que sea la escuela la que se tenga que adaptar a las poblaciones que se fueron sucesivamente incorporando a la escuela. Y



esto aún cuando la expectativa de que todo niño asista y complete la educación primaria está instalada en Brasil como un sentido común social. A juicio de la investigadora, esto marca el modo en el que las élites han logrado reificar la calidad educativa de acuerdo a sus concepciones de escuela y de sociedad.

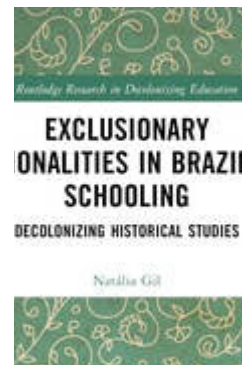
Reconociendo el excelente análisis que realiza respecto de la configuración de la educación primaria en Brasil, debe señalarse que la cuestión del registro de poblaciones por grupos étnicos —que se intuye es un enfoque compartido por la autora— no aparece problematizada, siendo que existen a la fecha discusiones y debates a nivel mundial respecto a la adopción de este enfoque en las estadísticas oficiales como también con relación al modo en el que se construyen las categorías de grupos étnicos.

Más allá de esta crítica puntual, resulta un libro recomendable que no tiene un correlato en Argentina, en donde se registra una vacancia en lo que respecta al análisis histórico de la configuración de los espacios de producción de estadísticas educativas. Tampoco han sido problematizadas las definiciones adoptadas acerca de qué medir, porqué medirlo y cómo medirlo. Esta omisión no deja de ser llamativa toda vez que el Relevamiento Anual — instrumento central de generación de estadísticas educativas llevado adelante conjuntamente por el Ministerio de Educación nacional<sup>2</sup> y los 24 ministerios jurisdiccionales— ya lleva 26 años de funcionamiento.

### Referencias bibliográficas

Demortain, D. (2019). Los juegos políticos del cálculo. Hacia una sociología de la cuantificación en la gobernanza. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13, 4(4), 991-1008. Cairn. info. <https://doi.org/10.3917/rac.045.0991>

Gil, N. (2023). *Exclusionary Rationalities in Brazilian Schooling: Decolonizing Historical Studies* (1st ed.). Routledge: New York. 238 pág. <https://doi.org/10.4324/9781003261988>



## Notas

<sup>1</sup> Lic. En Ciencia Política (UBA). Magister en Administración Pública (UBA). Egresada del Programa Regional de Formación en Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas Instituto Internacional de Planeamiento Educativo – UNESCO sede Buenos Aires. Doctoranda en el Doctorado en Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Martín. Correo electrónico: [sescandell@unsam.edu.ar](mailto:sescandell@unsam.edu.ar)

<sup>2</sup> Actualmente el Ministerio de Educación nacional es una Secretaría dentro del Ministerio de Capital Humano

