

Pedagogías de lo (in)visible: las políticas educativas interculturales en Latinoamérica como mapas de derechos

EDUARDO S. VILA MERINO
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España)

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende dialogar con el presente y el futuro de las políticas educativas interculturales en clave de derechos, cercando ese diálogo en el contexto del proceso de globalización, con las peculiaridades latinoamericanas, y viendo las aportaciones que puede realizar este paradigma intercultural en el marco de los derechos de los pueblos indígenas. Para ello consideramos que es necesario partir de una somera revisión de las políticas educativas emergentes en Latinoamérica desde una necesaria mirada intercultural y emancipadora, de manera que visibilicemos no sólo a quienes han sido históricamente beneficiarios del sistema educativo, sino también a los invisibles, porque su alteridad nos interpela para la construcción de un sociedad donde estemos todos de verdad.

Su sentido último, por tanto, es cuestionar y que nos cuestionemos, como actitud ética y ontológica, de forma que los profesionales y las personas vinculadas al mundo educativo busquemos respuestas desde lo global y lo local, asumiendo al carácter intrínsecamente político de todo acto educativo y evitando planteamientos como el siguiente:

“Los educadores frecuentemente separan las cuestiones políticas e ideológicas de las pedagógicas, y limitan la pedagogía a una serie de métodos y técnicas estipulados, que sacrifican la teoría y la reflexión en el altar de los altos sacerdotes y profetas de la práctica. (...) Sin embargo, las dimensiones teóricas y prácticas de la pedagogía jamás se deben reducir, ya que ellas existen en una tensión dialéctica.” (McLaren y Farahmandpur, 2006, pp. 22-23)

Por lo tanto, además de la contribución al debate público necesario para cercenar las injusticias y denunciar el incumplimiento o ataque a los derechos, en este caso, educativos y culturales, lo que intentan plantear estas líneas es la vigencia del pensamiento de Freire (1997, p. 44), al afirmar que “cuando convivo con lo diferente, me hace aprender con él a luchar mejor contra lo antagónico.”

1. Políticas educativas, exclusión e interculturalidad

En su magnífica novela *Los pasos perdidos*, Alejo Carpentier describe la selva como una gran fiesta de disfraces donde nada es lo que parece ni parece lo que es: los insectos, ramas; las hojas, reptiles... Un festín de camuflajes y juegos al escondite donde las excepciones son las flores y los pájaros, que con sus colores llamativos hacen posible la polinización y crean reglas para la reproducción. De la misma manera que la selva descrita por Carpentier podemos, desde las políticas educativas latinoamericanas, jugar a los

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 50/5 – 10 de octubre de 2009

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

disfraces (para ocultar, acechar, defender, etc.) o exponernos (para generar vida). A los disfraces juegan los organismos internacionales (tipo FMI, BM, OMC, etc.), que concretan en el mundo educativo e 'imponen' a los Estados las premisas de las empresas transnacionales y los núcleos de pensamiento neoliberal, desvirtuando las esencias humanistas y de derechos educativos y culturales.

Y esto es así porque el economicismo y la mercantilización de la educación niegan la alteridad que la constituye, excluyen a ese otro que le da sentido, inhiben las posibilidades de crecimiento y promoción que deben ser consustanciales a los procesos educativos y desgarran los planteamientos éticos que los narran, articulando así sus significados. Reducir por tanto la educación al terreno del capital, la eficacia, la competitividad o el éxito académico, es aherrojarla de piel y huesos, convertir sus órganos vitales en elementos disfuncionales que apenas permiten vehicular su corporeidad y la desvirtúan, la vuelven irreconocible y, en última instancia, provocan que asuma esa máscara impuesta, diluyendo su identidad, haciéndola naufragar. A su vez, vincular la educación con una idea corporativa de normalidad (por definición excluyente, abstracta, casi inhumana), que transforma a las personas en pecios de ese naufragio aludido y posee su valor de uso en el tener y no en el ser, nos debe hacer profundizar en los mecanismos que generan esos procesos de exclusión y discriminación para luchar contra ellos descubriendo nuevos caminos. Es en este sentido que los planteamientos interculturales realizan sus aportaciones más significativas, pues la profundización que implican en temas de derechos humanos, y más concretamente en los derechos de segunda y tercera generación, abre puertas a un mayor abanico de posibilidades de desarrollo de los mismos, sobre todo en un contexto tan necesitado de ello como es el de los pueblos indígenas.

En este proceso tres conceptos resultan clave: interculturalidad, pluralismo y derechos colectivos. En todo caso, como ya comentaba en otro lugar (Vila, 2006), posiblemente cuando hablamos de globalización y de exclusión como fenómenos, en realidad no nos podemos referir a un solo tipo de ambas, ya que evidentemente no afecta de la misma manera la globalización a un niño de zonas urbanas que rurales, ni tampoco de igual manera a personas de distintas comunidades o contextos socioculturales, a las que cuales no se les permite el mismo acceso, permanencia, expectativas y provecho del sistema educativo y social. De la misma manera, no es igual el tipo de exclusión que sufre el campesino, la mujer, un indígena, los ancianos o algunas personas de las denominadas de forma segregacionista como minusválidas. Al mismo tiempo, si en alguna de estas personas coincide la pertenencia a dos o más de estos colectivos de excluidos o con riesgo de exclusión, la situación se multiplica, y todavía de manera más exponencial en caso de que estas situaciones se vean acompañadas de pobreza económica (máximo elemento diferenciador neoliberal).

En una sociedad donde manda el dinero, la diferencia entre incluidos y excluidos se encuentra en gran parte determinada por esa despolitización a la que aludía y por su reconocimiento de derechos, más allá de la precariedad, donde los que están legitiman el sistema con su labor individualista, y la mayoría de los que no están se encuentran, a veces, más preocupados por poder entrar en el círculo de explotación que por cuestionarlo. Todo esto, claro está, configura un panorama poco halagüeño en las sociedades latinoamericanas, pero, es necesario partir de estas condiciones generales para después adentrarnos en las excepciones y las formas de lucha contrahegemónicas que existen y pueden generarse para conseguir una sociedad sin exclusiones y con una democracia verdaderamente participativa, donde los pueblos indígenas tengan voz e identidad propia desde lo político, lo social y lo educativo.

Los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y se encuentran más extendidos, afectando a un número mayor de personas y de comunidades, empujándolos a unas condiciones de vida indignas y privadas de gran parte de los derechos a los que como seres humanos todos debemos tener acceso, lo cual nos lleva, extrapolando las ideas de Barton (1998), a pensar en que en realidad es la sociedad la discapacitada y no las personas que sufren las injusticias derivadas del modelo neoliberal, las cuales están generando situaciones de desarraigo social provocadas por cuestiones vinculadas a la propia configuración de las redes relacionales que se han establecido hegemónicamente en el entorno institucional, educativo, familiar y laboral; situaciones que se encuentran en la propia raíz del sistema y que van más allá de las limitaciones provocadas por la pobreza económica, incardinándose en las consecuencias que tienen para la salud, la educación, la vivienda, el trabajo y el empobrecimiento de las experiencias sociales y mundos de significados a los que se vinculan las personas y colectivos oprimidos, como es el caso de los pueblos indígenas.

Lo que está claro es que estas situaciones se acaban convirtiendo en un círculo vicioso de compleja solución, sobre todo si nos obcecamos en tratar la sintomatología obviando la casuística de la exclusión social. Desde aquí el papel de las políticas educativas debe convertirse en un alegato a favor de la diversidad humana, y no en un instrumento que enmascara, tras la etiqueta del fracaso escolar, lo que en realidad es en todo caso un fracaso de la escuela y de la sociedad, utilizándolo encima para dar rienda suelta a los procesos de privatización, más o menos encubierta, del sector educativo. Las políticas educativas conservadoras y las oleadas de privatizaciones encubiertas que se han dado en Latinoamérica son un claro ejemplo de todo ello, puesto que, ya sea de manera explícita (segregando al alumnado que se salga de la norma - abstracción idealista) o implícita (mediante la rigidez curricular, la evaluación entendida como calificación meritocrática y atendiendo sólo a criterios de tipo academicista, o permitiendo el diagnóstico psicopedagógico como etiquetaje con pruebas estandarizadas), promueven y legitiman la desigualdad, condenando a los límites de la exclusión social a un número creciente de alumnos de los sectores más desfavorecidos cultural, lingüística y socioeconómicamente, y marginando el derecho a la educación por políticas sociales de control y regulación, lo cual es más visible aún todavía en el terreno de la educación superior y del acceso a la misma. Esto es así, entre otras cuestiones, porque

“Los análisis de políticas educativas y las evaluaciones frecuentes del sistema escolar insisten en su fracaso sin llegar a interrogarse en qué límites humanos operan tanto el sistema cuanto las políticas y, sobre todo, los educandos. Si reconocemos lo que los movimientos sociales apuntan (que la garantía del derechos a la educación está enmarañada con la garantía o negación de los derechos humanos básicos) las políticas educativas deberían ser programadas y evaluadas de manera integrada con otras políticas sociales pro-derechos básicos de la infancia, adolescencia y juventud. La función social del sistema educacional tendría que ser orientada para contribuir a la garantía de los derechos básicos junto con otros sistemas públicos. Políticas y sistemas integrados son el horizonte de las propuestas de los movimientos sociales y de los gobiernos comprometidos con los derechos de los sectores populares.” (Arroyo, 2006, p. 126)

Lo contrario nos lleva a tener que insistir en lo que hegemónicamente se entiende como consustancialidad de la exclusión, que se está transformando en algo cotidiano y que, desde esa cotidianidad, se nos presenta de esta triple forma:

- Como algo natural, que es así y así debe ser, como algo inevitable, consustancial a esta sociedad, que se nos vende a su vez como la única viable o posible.

- Esa naturalización provoca que la exclusión se vuelva un fenómeno invisible, al que los medios de comunicación de masas nos acostumbran desde el espectáculo de su contemplación ajena a nosotros (sin rostro, deshumanizada) y sin que nunca se cuestionen sus causas.
- Si acaso, se nos muestra desde la vertiente negativa o legitimadora de su existencia, presentando a las personas y colectivos marginados y segregados desde ópticas como la criminalización a la que se ven sometidas la pobreza y la inmigración, los pueblos indígenas, la terapeutización y la negación de su ser a la que se ven sometidas las personas con algún tipo de handicap físico, cognitivo o sensorial, y la trivialización que bajo el halo del eslogan de la igualdad de oportunidades se realiza de las relaciones de género, etnia o religión.

En definitiva, cabe decir que la cuestión de la exclusión social desde la educación es un tema complejo, máxime en el difícil y plural entramado sociopolítico latinoamericano, al que hay que enfrentarse teniendo en cuenta múltiples factores, tales como la lucha contra las desigualdades, la crisis de los valores, la realidad multicultural de nuestras sociedades, la convivencia en las aulas y fuera de ellas, la educación para y en democracia, la heterogeneidad de los ritmos de aprendizaje o la disyuntiva entre la universalidad del conocimiento y su validez ecológica. Si a esto le unimos el proceso de criminalización de la pobreza y las consecuencias de retroceso para el derecho a la educación que está teniendo, sobre todo en los territorios periféricos, podremos analizar cómo lo que son derechos se ven subyugados por conceptos como control, orden, seguridad o disciplina, legitimando así la segregación o expulsión, la aplicación de medidas punitivas como respuestas a problemas de conducta, la asunción de procesos discriminatorios en lugar de cuestionamientos sociales y educativos que permitan dar respuestas en función de las causas estructurales que provocan los episodios de conflicto o violencia (simbólica o física) en los centros educativos. La falta de integración de los sectores empobrecidos o en situaciones limítrofes con la exclusión, sobre todo asumiendo la poca significatividad de los discursos escolares para una parte importante de los mismos, como es el caso de los discursos curriculares neocoloniales para los pueblos indígenas, no puede ser motivo de justificación de su mal llamado fracaso en las instituciones educativas. Y es que lo diferente es tan deseable como inaceptable la desigualdad, aspectos estos en los que la educación pública debe ser ejemplo y punta de lanza a favor de la inclusión, en condiciones dignas y justas, de todo el alumnado.

“En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si la variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir con ella y a desenvolvernos en esa realidad. (...) La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, se enfrenta (mejor: debería enfrentarse) de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tanta más variedad se acumula en su seno. Las prácticas educativas –sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente– se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Ante tal hecho caben dos actitudes básicas: tolerarlo, organizándolo, o tratar de someterlo a un patrón que anule la variedad.” (Gimeno Sacristán, 2000, pp. 72-73).

Las políticas educativas hegemónicas parecen optar por la segunda actitud, si bien se han producido avances a través de experiencias locales en los últimos años que ojalá las corrientes neoconservadoras no acaben eliminando a base de dar pasos hacia atrás, ya que no se trata de integrar las diferencias en un marco normalizador, sino de darles la oportunidad de convivir en mundos de significados compartidos donde se generen armoniosamente confluencias entre los intereses colectivos y las identidades de las personas, conjugando políticas de igualdad con políticas de identidad, pero siempre

partiendo del análisis de que tanto unas como otras tienen su denominador común en la búsqueda de justicia social desde la redistribución (equidad) y el reconocimiento. (Fraser y Honneth, 2006). Históricamente se han entendido ambas como referentes del liberalismo y el comunitarismo, respectivamente, con autores como Rawls o Taylor como representativos, desde la generación de teorías de justicia basadas en la redistribución y el reconocimiento, es decir, haciendo énfasis en factores socioeconómicos o identitarios, aunque sin perder de vista que en los dos casos tenemos que trascender las visiones encorsetadoras de los análisis filosóficos dicotómicos en aras de una perspectiva más dialéctica, donde las políticas se recrean en interacción. Pero ese origen también ha provocado que para muchos investigadores se hayan visto las políticas que se pueden desarrollar desde uno y otro lado como antagónicas o, cuando menos, incompatibles. Parece que cuando hablamos de redistribución tuviésemos que ceñirnos a cuestiones de clase o de revaloración de las identidades en el caso del reconocimiento, sin tener en cuenta que existen elementos comunes a ambas, desde las políticas feministas, antirracistas, etc., que van más allá de los discursos de clase o de identidad en el sentido clásico. En definitiva, se trata de tener en cuenta cuestiones como las que plantea Zigmunt Bauman:

“Situación la cuestión del reconocimiento en el marco de la justicia social, y no en el contexto de ‘autorrealización’ (de acuerdo con la tendencia ‘culturalista’ actualmente dominante) puede tener un efecto desintoxicador: puede eliminar el veneno del sectarismo (con todas sus consecuencias escasamente atractivas) del agujón de las reivindicaciones de reconocimiento. Las demandas de redistribución proclamadas en nombre de la igualdad son vehículos de integración, mientras que las reivindicaciones de reconocimiento reducidas a la pura distinción cultural promueven la división, la separación y, finalmente, una quiebra del diálogo” (Bauman, 2003, p. 93)

Estos aspectos deben ser destacados en toda propuesta educativa intercultural, ya que valorar las mismas desde el binomio redistribución-reconocimiento nos permite resituirlas con una capacidad más amplia de análisis, como es la que nos ofrece de manera transversal la interculturalidad. Así, si partimos de que las desigualdades sociales que se intentan legitimar desvirtuando las diferencias culturales provienen de causas estructurales vinculadas a las injusticias del sistema neoliberal etnocéntrico, igual deberíamos empezar a plantearnos si incluso la categoría desigualdad social (no precisamente porque no exista) posiblemente ya no sirva por sí sola para narrar la exclusión, para explicar los mecanismos de ruptura, marginación y crisis de identidad que caracterizan muchos procesos vitales de las poblaciones empobrecidas o que se salen de los márgenes, de las fronteras de lo permisible o económicamente cuantificable (rentable), marcadas por la tensión cultural desde la construcción de mundos de significados híbridos donde se conjugan valores, espacios, relaciones y estatus a veces difusos y otras inalcanzables. Y aquí, ¿qué papel juega la educación? ¿Dónde la situamos como derecho? ¿Hacia dónde miran los sistemas educativos? De nuevo surge la imagen de la invisibilidad, y de ahí que coexistan en la actualidad situaciones fácticas antiguas junto a otras nuevas, a medio camino en un doble proceso de exclusión y aculturación que tanto se ha sufrido en muchos territorios latinoamericanos, ya que éste se da tanto en su sentido simbólico interior de las personas como a través de su correspondiente reflejo en las representaciones mentales e ideológicas generadas socialmente bajo este prisma. Es más, esto puede conducir incluso a procesos de deculturación, donde la pérdida de referentes culturales no se sustituye, siquiera instrumentalmente, por los vigentes en la sociedad hegemónica, o bien se muestran como lejanos horizontes de falsos sueños enlatados.

Por lo tanto, si queremos realizar un análisis de las políticas educativas desde la realidad de la exclusión, pero con el referente de la interculturalidad, debemos dar respuesta, siguiendo a García Canclini

(2005, p. 45), a tres procesos ontológicos en permanente interacción y síntesis, los cuales se encuentran presentes, de forma más o menos explícita, en el proyecto constitucional boliviano: la desigualdad (desde la no redistribución), la diferencia (entendida desde el no reconocimiento) y la desconexión (como negación de acceso a redes comunicacionales y posibilidades de convivencia). Aquí, el reto se encuentra en cómo, desde el desarrollo legislativo y práctico de los principios constitucionales y la concepción educativa emergente de los mismos, se da respuesta a estas tres caras de la exclusión, aludidas dentro del discurso de los derechos humanos sin que las personas concretas, que sufren sus consecuencias, se vean desprovistas de su propio ser-sujetos en una abstracción que, en la praxis, los vuelva de nuevo invisibles aunque sean nombrados (más bien, cuantificados), lo cual es una realidad más común de lo que nos gustaría cuando, desde las que han sido tristemente cotidianas posiciones políticas conservadoras, se habla de los niños, jóvenes y personas adultas sin contar con sus voces ni con sus saberes.

2. Los derechos educativos como referentes para la inclusión

Una condición inexcusable en los principios debe ser que realmente se vinculen con todas las realidades de forma equitativa, ayudando a eliminar las vergonzosas circunstancias en las que vive gran parte de la población de nuestro planeta. Es por ello que en su análisis no puede excluirse, o simplemente verse de manera residual o gregaria, su aplicación en función de unos criterios que no hacen más sino profundizar las atroces desigualdades que el neoliberalismo fomenta en el mundo, a partir de una doble dinámica de desigualdad y exclusión que opera, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 207), a través de tres mecanismos: "transferencia del sistema de exclusión al sistema de desigualdad; división del trabajo social de exclusión entre el espacio público y el espacio privado, diferenciación entre varias formas de exclusión según la peligrosidad y su consecuente estigmatización y demonización", de forma que lo que se pretende no es eliminar la exclusión, sino controlarla (mediante pautas de regulación) para que se mantenga dentro de unos niveles de tensión socialmente aceptables, lo cual se hace más patente si cabe en los países empobrecidos. Esto hace que sus efectos sean cada vez menos visibles, ya que las causas que la generan se sitúan en un ámbito global, transnacional, a pesar de que se sufren a nivel local, con personas concretas, y que cada vez más los fenómenos de desigualdad y exclusión se relacionan con el conocimiento y la tecnología al servicio del economicismo global.

Contextualizando lo explicitado por este autor, desde una perspectiva educativa y de derechos, debemos plantearnos porqué al hablar de educación para todos se establecen jerarquías en las políticas educativas de manera que las recomendaciones (y realidades) de los organismos internacionales que controlan la agenda educativa global al servicio de las empresas transnacionales convergen en defender esa concepción de educación permanente en el Norte (más cercana a una formación permanente-continua de corte empresarial), mientras que en el Sur no se deja de hablar de otra cosa que de Educación Básica para su universalización. Y para ello no basta con recurrir a argumentos economicistas, de desarrollo de los territorios bajo el prisma del modelo neoliberal, porque precisamente el empobrecimiento de esos territorios proviene de la desigualdad necesaria para el enriquecimiento de una minoría hegemónica. En ese sentido, entraríamos en una especie de tautología perversa donde los argumentos en contra de la posibilidad real de universalización de la educación permanente se justifican a partir de las condiciones de partida de los diferentes Estados, situación ésta que, no hay que dejar de insistir en ello, tiene su origen precisamente en las injusticias generadas por la mercantilización de la sociedad y las culturas (y, por ende, de la educación).

Un ejemplo claro de lo contrario lo podemos vislumbrar a través de los efectos que tuvo el aterrizaje del Banco Mundial en las políticas educativas, que provocó que el derecho a la educación fuera fagocitado por el discurso del acceso a la educación, restringiendo las prácticas políticas al planteamiento de las condiciones de acceso (y permanencia) en los sistemas educativos, en el mejor de los casos, haciendo al mismo tiempo que la obligación de los gobiernos de garantizar la educación gratuita fuera reemplazada por inversiones condicionadas por las tasas de rentabilidad. (Tomasevski, 2004).

Otro planteamiento de estas cuestiones vinculadas a las políticas neoliberales lo podemos percibir desde la cultura de la evaluación meritocrática que se está institucionalizando en todo el mundo, y en particular en el contexto latinoamericano, y que supone una recentralización del poder en manos de unos intereses mercantilistas, que utiliza indicadores de rendimiento como dádiva o moneda de cambio donde las personas se diluyen y sus derechos con ellas. Y en este discurso esencialista y neoliberal dos palabras se tornan en letanías sagradas e incuestionables, a pesar de su intencionado vacío semántico y del oscurantismo político que las promueve: eficacia y excelencia. (Torres Santomé, 2006). Ambas pretenden vincular el sistema educativo a las necesidades del mundo empresarial y frenar las políticas de bienestar recortando las inversiones económicas en la educación pública, a la que se tilda de poco rentable, ineficaz, de insuficiente calidad, etc., como estrategia para seguir recortando sus fuentes de financiación en lo público (lo cual supone asumir altas dosis de cinismo en el argumento) y seguir introduciendo la iniciativa privada en el mundo educativo, tal y como propugnan los principales organismos internacionales ya aludidos (BM, FMI, OMC, OCDE), que, por cierto, casualmente, son los patrocinadores de las principales pruebas estandarizadas de medición de calidad de los sistemas educativos (caso de la OCDE con el Informe PISA), que tanto están condicionando las políticas educativas de los Estados.

Se trata de una nueva vuelta de tuerca al positivismo, con tintes postmodernos eso sí, donde se aceptan los lenguajes de caja negra del conductismo aplicadas a las políticas educativas: calidad, gerencialismo, indicadores, estándares, competencias, rentabilidad, competitividad, mercado, libertad de elección de centros, privatización, eficacia, rankings de centros, empleabilidad, excelencia, cheques escolares, resultados,... todos ellos términos promovidos por las instituciones que tienen entre sus fines, como hemos ido diciendo, acelerar la implantación de modelos económicos neoliberales, en este caso, en el ámbito educativo, y por eso es tan importante que los países salgan de esos círculos viciosos para enfrentar sus políticas educativas desde su soberanía y contando con los pueblos insertos en su seno, como las experiencias en el marco de la plurinacionalidad y el plurilingüismo que emergen dentro de los Estados más progresistas en el marco latinoamericano.

Esto tiene, además, otro factor fundamental a tener en cuenta, derivado de lo anterior. En palabras de Jurjo Torres:

“Los procesos de mercantilización a los que está sometido el actual sistema educativo, le llevan a incorporar de una manera acrítica toda una serie de conceptos y modelos de análisis que tiene como consecuencia una mayor presencia de las tecnologías de la medición y de control de los contenidos que circulan en las aulas. El aula vuelve a convertirse en el principal y único foco de atención y, por tanto, la calidad y eficacia de lo que en ella acontece pasa a ser responsabilidad del profesorado y, como consecuencia del oportunista eslogan de la cultura del esfuerzo, del alumnado. Cualquier otro tipo de explicaciones y causalidades son silenciadas y, por tanto, otras instancias políticas y de la Administración, liberadas de responsabilidades.” (Torres Santomé, 2006, p. 163).

Volvemos al mito de la competitividad y la igualdad de oportunidades (desigualdad e indiferencia) en detrimento de la igualdad de condiciones (redistribución-equidad desde las diferencias). Si la culpa en última instancia se encuentra en los niños y jóvenes, en su esfuerzo, en sus capacidades-competencias, entonces, ¿qué culpa tiene el sistema, las políticas educativas o el mercado? Este es otro reto importante para el que el proceso intercultural ponga nuevos y renovados mimbres en políticas educativas decididamente progresistas, inclusivas y atentas al establecimiento de una verdadera pedagogía de la alteridad (Vila, 2006 y 2007) en el marco latinoamericano. Para ello, igual debemos recordar una vez más que los derechos humanos, como es el caso del derecho a la educación, no se otorgan ni se cuestionan, sino que se tienen, lo cual no quiere decir que no deban ser perfectibles, pero eso no puede ser utilizado para su negación o para la legitimación de su no puesta en práctica.

Esto es así, y regresamos con ello a la diatriba de la necesidad de conjugar las políticas educativas con las sociales, porque lo contrario supone fragmentar, aherrojar, descontextualizar, parchear o sobredimensionar los efectos de reformas educativas parciales que, al margen de su intencionalidad potencial, no introducen factores de cambio real ni cuestionan las estructuras de injusticia de partida. Por ello, debemos reflexionar con Carnoy sobre el hecho de que:

“No es accidental que las reformas educativas en los veinte años pasados se hayan enfocado a la descentralización, la privatización, la reforma del plan de estudios, nuevas pedagogías y la participación de los padres. Éstas son reformas relativamente baratas, generan una gran energía y satisfacen las demandas políticas de que algo debe hacerse para mejorar la educación. Desde luego, lo único que ellos no hacen es mejorar el bienestar de los niños que necesitan mayor ayuda. No quiero decir que estas reformas son parte de una conspiración para evitar el verdadero cambio, pero a no ser que se ejerza presión política para hacer algunos cambios significativos, una mayor equidad educativa es posible, pero no de manera que cause mayor equidad económica y social.” (Carnoy, 2005, p. 11).

Desde esta perspectiva, la pregunta a hacer(nos) sería: “¿Cómo mantener el principio de igualdad de todos y el principio de la protección de la persona, mientras se emiten juicios escolares que definen la desigualdad de los alumnos?” (Dubet y Martuccelli, 1999, p. 246). Teniendo en cuenta además que algunos de los ataques más furibundos a la educación pública tienen su origen en los discursos reduccionistas que asolan el humanismo solidario que debe forjar toda política educativa inclusora, a través de una individualización y personificación del fracaso o la falta de calidad del sistema, medido siempre desde indicadores maximalistas intencionadamente estandarizados (al servicio de intereses particulares), de manera que no se centra el debate en los recursos y el destino que se le da a los mismos respecto a las políticas de redistribución y reconocimiento de la diversidad, sino en el desperdicio de los mismos para la obtención de esos resultados, ya anticipados por las propias políticas de exclusión y marginación enmascaradas. Si concretamos esto en contextos legislativos, debemos hablar de establecer pautas de mediación, compensación y equidad para garantizar los derechos de todos.

3. A modo de reflexión final

Por todo lo anterior, resulta imprescindible, en el contexto actual, vehicular los análisis desde el filtro de la lucha contra las injusticias, siendo conscientes de que la justicia cobra sentido y “requiere un currículum contrahegemónico diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos.” (Connell, 1997, p. 64). Por eso, en este sentido, es importante no sólo trabajar juntos, sino

hacerlo con un sentido definido y coherente con nuestros propósitos para la convivencia, la participación y el aprendizaje de todos, haciendo que los principios de derechos cobren vida en el día a día de las escuelas y universidades. Por tanto, es necesario (re)pensar lo que hacemos en nuestro día a día como actores y protagonistas del sistema educativo, como agentes activos del mismo, no receptores pasivos ni burócratas sin cuestionarnos la realidad ni las injusticias que vivimos a través de ella. La mirada intercultural se torna aquí de nuevo fundamental, porque es a través de la misma desde donde podemos asegurar que los grupos y personas desfavorecidas y marginadas dejen de serlo y se sientan partícipes, escuchadas, valoradas y protagonistas de sus propias historias y de las que colectivamente necesitamos construir para darle sentido educativo a la propia interculturalidad: "dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno(a) pronuncie su propia palabra." (Larrosa, 2001, p. 428).

Esa misma mirada intercultural debe estar inserta, a su vez, en un proceso de toma de conciencia y emancipación, porque esa pronunciación de la palabra propia, de las dianas, requiere un aprendizaje que se da con condiciones para su apropiación. No se trata de un simple reemplazo de las voces dominantes por las marginadas, porque sin cuestionar las condiciones de desigualdad e injusticia "estas voces pueden resultar tan forzadas y contraproducentes como las que piensan sustituir, a menudo incluso excluyen a las personas dentro de esas comunidades cuyas voces al parecer son representadas, pero que no son escuchadas (...) Por eso no podemos asumir que la voz marginada sea la voz liberadora." (Flores y McPhail, cit. McLaren y Farahmandpur, 2006, p. 140).

La búsqueda de espacios interculturales, como espacios para la inclusión, se muestra como una necesidad, de manera que se articulen medidas donde visibilizar para incluir sea una prioridad de los sistemas educativos y donde se dé la ruptura con las pedagogías de las consecuencias, reduccionistas e individualistas.

Finalmente, la necesidad de confrontar dialécticamente las políticas y las prácticas educativas nos debe llevar a una última reflexión donde podemos entender que las nuevas formas emergentes de las premisas neoliberales, analizadas desde las políticas educativas, pretenden volver superfluos derechos educativos y culturales de las personas y colectivos, más allá de su anticipado papel en el engranaje instituido, desarrollando prácticas exclusoras para una alta proporción de niños y jóvenes. Lo cual nos lleva a otra idea destacable, cual es el énfasis en que la condición humana básica de la política es la pluralidad, como diría Hanna Arendt. Sin ella no es posible una convivencia real ni un espacio público donde estar-en-el mundo junto a los otros. En este sentido, supone una anátesis del pensamiento totalitario. Por ello debemos insistir en el carácter intercultural que debe estar presente en toda propuesta educativa, coherente con una concepción ética y de derechos (y no subordinada a intereses económicos de orden personalista, corporativo o gregario), ya que la diversidad es consustancial al ser humano, mientras que la desigualdad es producto de injusticias sociales. Si olvidamos esto, seguirán sufriendolo los de siempre.

Bibliografía

- ARROYO, M.G. (2006): La construcción del sistema escolar y el derecho a la educación. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.): La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (1998): Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.
- BAUMAN, Z. (2003): Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI.

- CARNOY, M. (2005): La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp.1-14. <www.rinace.net/arts/vol3num2/art1.pdf> (Consulta; Enero 2009)
- CONNELL, R.W. (1997): Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1999): ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada.
- FRASER, N y HONNETH, A. (2006): Redistribución y reconocimiento. Madrid; Morata.
- FREIRE, P. (1997): A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2005): Desiguales, diferentes, desconectados. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- LARROSA, J. (2001): Dar la palabra: notas para una diálogica de la transmisión. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.): Habitantes de Babel. Políticas y poética de la diferencia. Barcelona: Laertes.
- McLAREN, P. y FARAHMANDPUR, R. (2006): La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Madrid: Ed. Popular.
- SOUSA SANTOS, B. de (2005): El milenio huérfano. Madrid: Trotta.
- TOMASEVSKI, K. (2004): El asalto a la educación. Intermón-Oxfam: Barcelona.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006): Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.): La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Morata.
- VILA MERINO, E. S. (2006): El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación (MEC)*, 339, pp.903-920.