

POLÍTICAS EDUCATIVAS GLOBALES EN CLAVE DE DERECHOS: UN ANÁLISIS DESDE LA EQUIDAD Y EL RECONOCIMIENTO*

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

RESUMEN

El propósito de este artículo parte de un análisis crítico de las políticas educativas globales desde la órbita de los derechos y la perspectiva intercultural, enfatizando la necesidad de conjugar como respuesta a los presupuestos neoliberales políticas de igualdad y de identidad desde la equidad y el reconocimiento para construir modelos educativos y sociales más inclusivos y justos.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas, derechos humanos, globalización, inclusión, equidad, reconocimiento.

ABSTRACT

«Global educational policies in key to rights: an analysis from equity and recognise». The purpose of this article is to provide elements for a critical analysis from the global educational policies having the reference of the human rights and a multicultural perspective. Special emphasis is paid the need to mix equality and identity from equity and recognise like answer to the neoliberal proposals to build educative and social models more inclusive and justice.

KEY WORDS: Educational policies, human rights, globalization, inclusion, equity, recognise.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende hablar de preguntas, ausencias y deseos. Las primeras nos van a servir para hacernos andar en este proceloso mar que constituye la globalización como fenómeno económico y cultural; las segundas, para recordarnos que la invisibilidad de la exclusión debe ser uno de los centros de nuestra lucha, en este caso contextualizada en una revisión de las políticas educativas emergentes desde una necesaria mirada intercultural y emancipadora; y los terceros, para ir construyendo nuevos mares para navegar donde quepamos todos y todas, y donde aterricemos en los efectos de las políticas globales sobre las prácticas educativas (Núñez de la Cruz, 2005) y visibilicemos la alteridad de nuestros semejantes para educar(nos) con ellos.

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 el 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.»

2. LOS DILEMAS

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 jugar a los disfraces (para ocultar, acechar, defender, etc.) o exponernos (para generar vida). A los disfraces juegan los organismos internacionales (tipo FMI, BM, OCDE, OMC, ERT, 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 niega la alteridad que la constituye, excluye a ese otro/a que le da sentido, inhibe 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 academicista, es ahorrarla 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, provoca

* Fecha de recepción: 20/02/2010. Fecha de aceptación: 26/06/2010.

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.

Por desgracia, los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y se encuentran más extendidos, afectando a un número mayor de personas y comunidades y empujándolos a unas condiciones de vida indignas y privadas de gran parte de los derechos a los que como seres humanos todas y todos debemos tener acceso. Las injusticias derivadas del capitalismo postindustrial 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.

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 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 alumnas y alumnos de los sectores más desfavorecidos cultural, lingüística y socioeconómicamente, y marginando el derecho a la educación por políticas sociales de 'control' y regulación. 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 derecho 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 (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 frente a lo cual ya 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 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 John Rawls o Charles 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:

Situar 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).

Por eso es necesario tener claro tanto las confluencias como las diferencias de los dos paradigmas, que podemos ver en el cuadro de la página siguiente, basado en las ideas desarrolladas por Fraser y Honneth (2006, pp. 22-24), para concluir en la necesidad de complementariedad de los mismos.

A esto hay que añadirle las implicaciones de estas concepciones para las políticas educativas, ya que valorarlas 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 de un sistema etnocéntrico y neocolonial, igual deberíamos empezar a plantearnos si incluso la categoría 'desigualdad social' (no precisamente porque no exista) posiblemente ya

	REDISTRIBUCIÓN	RECONOCIMIENTO
CONCEPTO DE INJUSTICIA	Socioeconómico, enraizado en la estructura económica de la sociedad (explotación, marginación, privación económica).	Cultural, enraizado en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (dominación cultural, no-reconocimiento, falta de respeto).
SOLUCIONES A LA MISMA	Reestructuración económica (redistribución de la riqueza, reorganización de la división del trabajo, cambio de la estructura de la propiedad, democratización de las tomas de decisiones de inversión o transformación de otras estructuras económicas básicas).	Cambio cultural o simbólico (revaluación ascendente de las identidades y productos culturales no respetadas, valoración positiva de la diversidad cultural o transformación de la totalidad de patrones sociales, de manera que cambiara la identidad social de todos).
COLECTIVIDADES QUE LAS SUFREN	Clases sociales desfavorecidas por el mercado o los medios de producción.	Grupos culturales de bajo estatus social.
DIFERENCIAS DE GRUPO	Las diferencias entre grupos son resultados socialmente estructurados de una economía política injusta.	Las diferencias entre grupos deben reevaluarse desde una deconstrucción de los términos en los que se elaboran actualmente las diferencias, para no desvirtuarlas.

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 (Vila, 2007), 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 culturación, 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.

3. LOS ENCUENTROS

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: 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 la educación (intercultural) 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 práctica, 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 posiciones políticas conservadoras y las posturas academicistas embestidas de cínica asepsia que hablan de los niños y niñas, jóvenes y personas adultas sin contar con sus voces ni con sus saberes.

Llevando todo esto de nuevo al terreno de la exclusión social, podríamos decir que Hegel tenía razón al afirmar lo siguiente: «Si llamo criminal a alguien que ha cometido un delito, lo reduzco a ese acto y olvido todos los demás aspectos de su persona y su vida». Y más todavía si esa condena la realizamos sin «delito» por medio y sin posibilidad de defensa, sobre todo en el caso de las niñas y niños marginados y segregados a los que se les niega el derecho a la cultura y a la convivencia democrática en las escuelas.

Para evitar esto debemos romper con la cultura meritocrática que discrimina y fomenta la ruptura de las barreras de todo tipo que la sociedad genera y, en el caso de las escuelas, trascender no sólo los mecanismos de exclusión sino también los de integración, entendidos como adaptación de unas personas o colectivos a la cultura hegemónica dominante de manera acrítica, lo cual nos debe llevar a optar por mecanismos dialógicos que promuevan la inclusión social desde los principios de la equidad y la justicia, analizando las propias contradicciones que nuestro sistema genera con el fin de poder así combatir las desde un cambio de paradigma social y una inquebrantable opción a favor de las personas y colectivos más desfavorecidos, que es desde donde cobra sentido y sustantividad la perspectiva intercultural.

En esta línea, podemos visualizar algunas de las cuestiones antes planteadas en torno a las políticas educativas, incluyendo el análisis de las mismas desde el binomio centro-periferia, en el tratamiento que se le está dando al concepto de educación permanente. El discurso de la educación permanente como concepto inclusor que busca otorgarle practicidad al principio de universalización de la educación para todas y todos, generado principalmente a partir de diferentes Conferencias Internacionales promovidas por la UNESCO (principalmente Jonteim (1990) y Dakar (2000)) y refrendado en diversos documentos de los principales organismos internacionales (OCDE, FMI, OMC, BM, UE...), debe ser (re)pensado a partir de la desigual consideración del principio respecto a la periferia, donde parece que los derechos se 'flexibilizan' sin ningún pudor.

El debate de fondo, entonces, tenemos que situarlo en el hecho de si la educación permanente como constructo se está convirtiendo en otro instrumento de legitimación de las desigualdades Centro-Periferia, o si realmente debemos reivindicarla como una necesidad social y estrategia para el cambio. En el primer caso, hablaremos de un concepto atravesado por las lógicas neoliberales, donde la distin-

ción entre educación y mercado laboral se minimiza o extingue y donde «el aprendizaje de por vida es sinónimo de acreditación de por vida» (McLaren y Farahmandpur, 2006, p. 249).

En tal caso, 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. 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 de la globalización económica.

Contextualizando lo explicitado por este autor desde una perspectiva educativa y de derechos, debemos plantearnos porqué al hablar de educación para todas y 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 veces 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 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).

En este sentido, significativas han sido en los últimos años experiencias como las protestas docentes y cívicas en lugares como Oaxaca, donde sobre todo las comunidades indígenas rurales ven cercenado su derecho a la educación a través de políticas de ajuste, privatización y desmantelamiento de lo público, incluso desde las escuelas normales donde históricamente se ha formado al magisterio de esas zonas. El caso de Oaxaca es sintomático y tristemente célebre por la brutal represión ejercida sobre el magisterio, pero no algo aislado en los países latinoamericanos (Cortés, 2006).

Otra ejemplificación puede partir de lo explicitado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtein, 1990) al explicitarse lo siguiente:

Para la educación básica serán necesarios aumentos de recursos sustanciales y de largo plazo. La comunidad global, incluyendo agencias e instituciones intergubernamentales, tiene una responsabilidad urgente de aliviar los estreñimientos que previenen a algunos países de lograr el objetivo de educación para todos. Esto implicará la adopción de medidas que aumenten los presupuestos nacionales de los países más pobres o que sirvan para aliviar la carga pesada de la deuda. Los acreedores y deudores tendrán que desarrollar métodos innovadores y equitativos para resolver estas cargas, dado que la capacidad de muchos países en vía de desarrollo para responder con eficacia a la educación y a otras necesidades básicas dependerá en gran medida de las soluciones al problema de la deuda.

En relación a esto hay que decir que la cuestión de la deuda externa es otro factor que no podemos obviar en el contexto planteado, que merece la pena tratar siquiera someramente. Aparte de la valoración ética y política del problema de la deuda externa, el cinismo de muchos Estados respecto a esta cuestión y las injusticias derivadas de 'paradojas' tales como que algunos de los países más empobrecidos del mundo sean de los que tienen mayores recursos naturales, agrícolas, energéticos, etc. (obviamente las empresas transnacionales tienen una responsabilidad ineludible en estas situaciones), la deuda externa nos pone frente a una vergüenza para todas y todos.

Un tercer planteamiento de estas cuestiones vinculadas a las políticas neoliberales las podemos percibir desde la cultura de la evaluación meritocrática que se está institucionalizando y que supone una recentralización del poder en manos de unos intereses mercantilistas y 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 el oscurantismo político que las promueve, y son: 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 (Montero Soler, 2006), 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, cuando no suponen la legitimación de una imposición de criterios o medidas que ‘casualmente’ también acaban perjudicando la educación pública y, con ella, a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Se trata de una nueva vuelta de tuerca al positivismo, con tintes postmodernos conservadores eso sí, donde se aceptan los lenguajes de ‘caja negra’ del neoconductismo aplicados 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 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 las niñas, niños y jóvenes, en su esfuerzo, en sus capacidades-competencias, entonces, ¿qué culpa tiene el sistema, las políticas educativas o el mercado? 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, aherrar, descontextualizar, parchear y/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).

En todo caso, hay que recordar que existen experiencias interesantísimas que abogan por la equidad y el desarrollo en la práctica educativa de políticas de redistribución, reconocimiento y participación en la educación, entre las cuales merece la pena citar por su trascendencia las Comunidades de Aprendizaje (VV.AA., 2003) o el Proyecto Atlántida (Bolívar y Guarro, 2007), entre otras.

4. CONCLUSIÓN

Las posibilidades de pasar de los dilemas a los encuentros se filtran aquí, en la perspectiva del análisis y la concreción paradigmática de las vías para la transformación desde posiciones donde se visibilicen políticamente y se gestionen educativamente los mapas de exclusión presentes en las comunidades (pasando del análisis global a la acción local) y se generen de forma transversal y simultánea redes y espacios interculturales que sirvan para el desarrollo conjunto de políticas de igualdad e identidad (redistribución y reconocimiento) que humanicen las relaciones y aseguren verdaderamente el derecho a la educación para todas y todos.

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 para la inclusión, a través de una individualización y personificación del 'fracaso' o la falta de calidad del sistema (Domingo Segovia, 2005), medido siempre desde indicadores maximalistas intencionadamente estandarizados (al servicio de intereses particulares), como hemos visto ya, 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 los contextos educativos, podemos establecer pautas de acción de mediación, compensación y equidad para garantizar los derechos de todas y todos.

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 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 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).

Finalmente, la necesidad de confrontar dialécticamente las políticas y prácticas educativas nos debe llevar a una última reflexión, y para ello me parece interesante partir del sugerente ensayo sobre la obra de Hannah Arendt que realiza Fernando Bárcena (2006). La primera idea a rescatar se extrae de su libro *Los orígenes del totalitarismo*. En el mismo, Arendt pone de manifiesto una filosofía de la historia y de la experiencia (manifestada por el horror de la guerra y el holocausto) en la cual se entiende que el ejercicio totalitario consiste en volver *superflua* la vida humana. Extrapolando, sin perder de vista los diferentes contextos, esta afirmación, podríamos entender que las nuevas formas de *totalitarismo* 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 que excluyen a una alta proporción de niños, niñas y jóvenes.

Y esto nos lleva a la segunda idea destacable es el énfasis que pone la filósofa en que la condición humana básica de la política es la pluralidad. Sin ella no resulta posible una convivencia real ni un espacio público donde estar-en-el mundo junto a los otros. En este sentido, supone una antítesis del pensamiento totalitario. Por ello, nuevamente trasladando esta reflexión al terreno actual, 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. Por tanto, combatir y trascender las políticas educativas neoliberales desde la periferia supone, en última instancia, apropiarnos de las palabras de la propia Arendt (1996, p. 202), porque en definitiva: «La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él...».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- 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.
- BÁRCENA, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BOLÍVAR, A. y GUARRO, A. (2007). *Educación y cultura democráticas. Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- 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. Disponible en: www.rinace.netarts/vol3num2/art1.pdf (consulta 2009, 21 de diciembre)
- CORTÉS, J.V. (coord.) (2006). *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*. México: SNTE.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2005). «La escuela, entre la justicia y la desigualdad». *Revista Currículum*, 18, pp. 101-122.
- DUBET, F. y MAARTUCELLI, 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.
- 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: Popular.
- MONTERO SOLER, A. (2006). «Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación». *Educación XXI*, 9, 17-34.
- NÚÑEZ DE LA CRUZ, J. (2005). «Giremos hacia la izquierda». *Revista Currículum*, 18, pp. 57-74.
- SOUSA SANTOS, B. de (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.
- TOMASEVSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- 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. (coord.) (2007). *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación*. Madrid: Popular.
- VV.AA. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.