

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 339 ENERO-ABRIL 2006

El laberinto de la educación pública: globalización, participación,
diferencia y exclusión social

Eduardo S. Vila Merino



El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

Resumen:

Este artículo pretende aportar elementos para la reflexión en torno a la función y situación actual de la educación pública en un contexto de globalización como el que nos envuelve, incidiendo principalmente en la cuestión de la participación de la comunidad educativa en la misma, la atención a las diferencias en nuestro entorno multicultural y los procesos de exclusión social y educativa que conlleva la puesta en práctica de políticas educativas que no contemplan el fenómeno de la desigualdad, ni fomenten procesos interculturales como elementos clave para el futuro de la calidad de la educación en una sociedad plural y democrática.

Palabras clave: educación pública, globalización, multiculturalismo, comunidad educativa, exclusión social.

Abstract: *The maze of public education: globalization, participation, difference and social exclusion*

The purpose of this article is to provide elements for reflection on the function and current situation of public education within a globalization context. Special emphasis is paid to the participation of the educational community in it, the attention to the differences in our multicultural environment, and the social and educational exclusion processes involved in the implementation of educational policies that do not provide neither for inequality nor for the promotion of intercultural processes as key elements for the future of education quality in a plural and democratic society.

Key words: public education, globalization, multiculturalism, education community, social exclusion.

Borges, que amaba los laberintos, se sentiría complacido, por lo intrincado de sus recovecos y lo difuso de sus límites, con la complejidad que está adquiriendo en nuestras sociedades capitalistas informacionales el laberinto educativo, sobre todo en lo referente a la educación pública, donde niñas y niños, madres y padres, maestras y maestros, nos vemos obligados a tirar del ovillo de Ariadna para no perdernos irremisiblemente en las escarpadas paredes que lo cotidiano construye alimentándolo. La burocracia administrativa, las concepciones didácticas instrumentalizadas, la merma de consideraciones éticas en nuestras acciones, la homogeneización de la cultura escolar o la carencia de participación democrática real en los centros educativos son algunos de los elementos que más alimentan este particular laberinto, del cual surgen dos ramificaciones necesariamente interconectadas: la primera, la globalización, para situarnos en el contexto social que nos rodea y el papel de la educación pública en el mismo, abogando por una concepción participativa que deje de ver la educación como algo aséptico, conservador y tendente al elitismo normativo; y la segunda, la exclusión social, como expresión del mayor desafío al que se enfrenta la escuela pública desde su responsabilidad para dar respuesta a la diversidad humana desde los principios de la equidad y la justicia social.

La cuestión es que resulta algo tristemente evidente que en el mundo actual las relaciones sociales se encuentran mediatizadas por la economía. Por lo tanto, el estudio del funcionamiento de la economía, de sus discursos y del modo en el que ha colonizado el mundo de la vida (como diría Habermas) y fagocitado las relaciones sociales, la política, el comportamiento social y la subjetividad de las personas, constituye un camino ineludible para comprender cualquier fenómeno social o individual en la actualidad. En este sentido se puede afirmar que la economía neoliberal tiene una finalidad auto referente a la que subordina el resto de objetivos sociales: el crecimiento económico en términos financieros, lo que implica entender la producción y el crecimiento como fines en sí mismos y ver, por tanto, la educación como un mero instrumento a su servicio.

La constitución de la economía globalizada como la lógica dominante del mundo actual exige una mirada sobre las dinámicas locales, estatales y mundiales como condición para un adecuado conocimiento de las dinámicas de acción social, de manera que seamos capaces de ver que lo particular está en lo general y viceversa, en un análisis dialécticamente construido, ya que al diseccionar un aspecto particular de la vida cotidiana aparecen entramados complejos de interrelaciones que lo configuran y que dotan de significados las políticas educativas actuales, por lo que se hace necesario mostrarlos y explicitarlos.

Además, otro aspecto que hay que considerar es que las inmensas fuerzas productivas del mundo actual conllevan poderosas dinámicas de desigualdad y enajenación, tanto social como individual. Las relaciones entre las personas están ocultas por relaciones entre los objetos. Lo social y convivencial no se construye desde la voluntad de las personas (política) ni desde la virtud (ética), sino desde la economía (mercado) y el interés (consumismo). Las personas somos productores, pero también productos, y esto tiene unas nefastas consecuencias sociales, ya que la

disolución de las barreras para las transacciones económico-financieras está conllevando también unos planteamientos negativos para la organización política (dejando la democracia como una cuestión formal), la configuración social de los colectivos (imponiendo una homogeneidad excluyente en la construcción de las identidades sociales) y las formas de interacción cultural (como es el caso de las educativas) en las que nos encontramos inmersos.

Por lo tanto, lo que nos queda claro es que vivimos en una economía global, que no es lo mismo, tal y como nos dice Manuel Castells, que una economía mundial, ya que esta última existe aproximadamente desde el siglo XVI. Para el propio Castells (1994, p. 37-38): «Una economía global es una economía en donde todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Esto es, una economía en la que el flujo de capital, el mercado de trabajo, el mercado, el proceso de producción, la organización, la información, y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial.» . Sin embargo, también es cierto que no es lo mismo el hecho de la globalización, que entendida como mundialización ha sido una aspiración histórica de múltiples corrientes filosóficas (cada una «a su manera»), desde Kant, Hegel, Marx y las narrativas de emancipación más conocidas, que la ideología del globalismo neoliberal, cuya única intención es *mundializar* el libre mercado y minimizar la normativización y regulación pública y ética en el mundo financiero, para lo cual no duda en excluir a todo aquel que no sirva a sus intereses e instrumentalizar al resto, formando un mundo virtual al margen de las personas y donde todo es tan pobre que sólo se basa en el dinero y en las relaciones de poder.

Hay que distinguir claramente entre esa complejidad de la globalidad y la nueva simplicidad del globalismo, entendido éste como dominio del mercado mundial que impregna todos los aspectos y lo transforma todo. Por tanto, no se trata de condenar las relaciones (mundiales) económicas, sino de descubrir lo que propiamente encierran la primacía e imposición del mercado mundial defendidas por la ideología neoliberal y que influyen en todos los aspectos de la sociedad; se trata de un economicismo anacrónico que se difunde a enorme escala, de una renovación de la metafísica de la historia, de una revolución social apolítica que se pretende ha de realizarse desde arriba. Lo que propiamente constituye una amenaza es la posibilidad de quedar deslumbrados por los «reformadores mundiales (del mercado)» neoliberales (Beck, 1998, p. 163).

Por esto no puede confundirse el globalismo neoliberal con la búsqueda de universalidad de los derechos humanos y los valores democráticos como normas básicas de convivencia. Pero, al mismo tiempo, no puede ignorarse la injusta realidad del neoliberalismo globalizado, por lo que hay que reformular los fundamentos de la modernidad tradicional al hilo de dicha globalización. Valores, culturas, ecología, mundo laboral... todo cobra una dimensión que es necesario analizar, más si cabe dentro del mundo de la educación, si bien siempre teniendo como referentes los derechos humanos y la dignidad de las personas.

El proceso de globalización económica ha hecho que las mercancías y capitales se adelanten y privilegien respecto a las personas y las instituciones, que se han quedado en muchos casos al margen de las dinámicas que se están generando en torno a las cuestiones financiero-especulativas que desarrollan estas nuevas formas de imperialismo cultural y pensamiento único que se pretenden imponer, siendo las estrellas de esta forma de producción todo lo emergente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De nuevo aquí resulta fundamental el papel de las instituciones educativas.

La escuela, desde luego, no va a crear ni a sustituir a las instituciones globales de las que carecemos. Pero puede desempeñar un papel muy importante en el desarrollo y consolidación de la comunidad moral que debe luchar por ellas y servirles de sustento, pues esta comunidad moral no es otra cosa que la agregación de muchas conciencias morales conscientes de lo que los une. La función de los educadores no es predicar ni despotricar contra la globalización, sino potenciar aquellos valores morales que se necesitan para corregirla y encauzarla, es decir, para gobernarla con el fin de distribuir mejor sus beneficios y sus costes y proteger a los más débiles contra sus riesgos (Fernández Enguita, 2001, p. 60).

Y es que en este contexto de profundos y, sobre todo, vertiginosos cambios (que las más de las veces terminan siendo sólo postmodernamente estéticos y no humanamente éticos y con implicaciones políticas y sociales democráticas), existe incluso quien, como Beck (1998), se pregunta si no estaremos viviendo el surgimiento de una segunda Ilustración en un mundo en crisis como el nuestro y donde este proceso de globalización se configura a partir de recíprocas redes de relaciones, locales y globalmente constituidas, mediatizadas por el (*ab*)uso de los medios de comunicación de masas y la lucha por el desarrollo político (o despolitizado) de los espacios sociales, como es el caso de la educación pública, lo cual nos debe llevar a replantear políticamente las cuestiones referentes a la convivencia y la justicia social en la era de la globalización, puesto que el proceso de desarrollo globalizado no tiene sólo significaciones económicas. Así, entendida de manera general,

globalización significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa, la política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc. Se trata de una relación que lo mismo afecta a la actividad productiva que a la vida familiar, a la actividad cotidiana, al ocio, al pensamiento, al arte, a las relaciones humanas en general, aunque lo hace de maneras distintas en cada caso. (...) Es una nueva metáfora para concebir el mundo actual y ver cómo se transforma. Es también un modelo deseado, temido y vilipendiado; es decir que es una imagen deseada y negada a la vez (Gimeno Sacristán, 2001, p. 76).

Más, como decía, no debemos caer en discursos derrotistas sobre las posibilidades del cambio social hacia formas verdaderamente democráticas de desarrollo de las relaciones humanas a través del diálogo intersubjetivo y en la configuración de la red de significados de la cultura, así como tampoco podemos negar la realidad opresora y operar al margen de ella (en el sentido de no tenerla en cuenta). Se trata, desde mi punto de vista, de (re)conocer y analizar los fenómenos derivados del globalismo y la globalización que influyen y condicionan nuestro existir social y nuestra praxis ciudadana y educativa; pero precisamente ese saber lo que nos debe es alentar en la lucha, que es a la vez ideológica, política, ética y pedagógica, en el sentido de que debe conllevar un posicionamiento contrahegemónico y a favor de la igualdad, la libertad y la justicia en todos nuestros entornos de convivencia y acción, ya sea en la escuela o instituto, el barrio, la familia, etc.

En este contexto las instituciones educativas son imprescindibles, hoy más que nunca, y deben hacer frente a una sociedad donde todo se pretende dictar, donde existe una «crisis» con respecto a la organización y los contenidos de la enseñanza (el debate se queda en el terreno de la eficacia, pero es necesario llevarlo también, sobre todo, al de la ética política), donde el papel del profesorado cambia (o no tanto en la práctica, pero las exigencias sociales, culturales y económicas, sí), donde hay cada vez pluralidades más marcadas en un contexto multicultural sin precedentes y donde paradójicamente se fomenta el llamado «pensamiento único»; nuevas necesidades sociales, nuevas necesidades del alumnado, de las familias, el fascinante desafío de la diversidad humana, la transformación del espacio público y el desarrollo de la sociedad civil, etc.

La comprensión del mundo en que vivimos nos habilita, desde nuestra conciencia ética, política y ecológica, para intervenir críticamente en él, y no focalizándonos en los resultados de nuestra lucha (aunque tampoco hay que negar la estrategia, pues el ser 'camisacas sociales' tampoco suele ayudar mucho), sino en ver más lo necesario que lo posible desde nuestra propia coherencia personal y reivindicarlo como eje para el cambio social y político como construcción colectiva. Nuevamente quien mejor ha expresado esto ha sido Paulo Freire, el cual llevó su coherencia y su pasión por la vida y la lucha por un mundo mejor hasta el final de su existencia:

Si, en realidad, las estructuras económicas me dominan de manera tan señorial, si, moldeando mi pensamiento, me hacen objeto dócil de su fuerza, ¿cómo explicar la lucha política y, sobre todo, cómo hacerla y en nombre de qué? Para mí, en nombre de la ética, obviamente, no de la ética del mercado, sino de la ética universal del ser humano; para mí, en nombre de la necesaria transformación de la sociedad de la que se derive la superación de las injusticias deshumanizadoras. Y todo ello porque, condicionado por las estructuras económicas, no estoy, sin embargo, determinado por ellas (Freire, 2001, p. 67-68).

A esta postura ética y política no puede ser ajena la escuela pública, ya sea para oponerse y luchar contra las políticas neoliberales y las injusticias y desigualdades

que generan, como para analizar las consecuencias del mestizaje cultural que conlleva el proceso de globalización, los cambios en las dinámicas de relación, las cosmovisiones del alumnado, la evolución de los procesos de producción y las cambiantes demandas laborales que genera, la tensión entre los valores locales y los globalizados, etc. Por lo tanto, considero que el conocimiento del globalismo neoliberal nos debe permitir, como ciudadanas y ciudadanos comprometidos y educadores críticos:

- Ser conscientes de hasta qué punto, cómo y por qué las estructuras sociales y económicas condicionan nuestra vida y nuestra tarea educativa.
- Superar ese pesimismo fatalista que no es más que una máscara del inmovilismo reaccionario propugnado desde las esferas hegemónicas de poder.
- Y, sobre todo, luchar con argumentos desde nuestra lectura crítica del mundo para trascender los condicionantes de la sociedad y el sistema educativo en los que estamos inmersos con el fin de formar una alternativa emancipadora que nos permita, como seres que nos hacemos humanos desde la ética, la acción y el diálogo, construir un mundo y una educación basada en la (con)vivencia de los valores democráticos y crear, a dentelladas de humanidad (como diría Galeano), una sociedad y una escuela sin exclusiones y donde se valoren las diferencias como lo más hermoso del ser humano (López Melero, 2000).

Educación es un proyecto de vida para la convivencia democrática y la mejora de la calidad de vida, pero como tal sólo tiene sentido como algo compartido. De hecho, la educación es una tarea lo suficientemente compleja como para que no corresponda solamente al profesorado o a las familias por separado, sino que se constituya como algo que incluya una dimensión más comunitaria, la cual debe comenzar por la participación activa como eje vertebrador del encuentro y la construcción de una educación de calidad donde se permita y fomente el desarrollo de los valores democráticos. En una sociedad tan competitiva e individualista como la actual, este trabajo se vuelve necesario, imprescindible, por lo que tender puentes de colaboración entre el entorno comunitario, las familias y el profesorado debe ser prioritario en el quehacer educativo.

Desde mi punto de vista, y relacionado con todo lo anteriormente expuesto, el análisis de las instituciones educativas públicas debe hacerse dentro del contexto donde se encuentran inmersas, pero siempre teniendo en cuenta que en el mundo de la educación no sólo es legítimo sino absolutamente necesario luchar y tener aspiraciones emancipatorias, aun en esta época que llaman postmoderna. Por lo tanto, vamos a introducirnos a continuación en algunas claves que nos deben servir para comprender mejor las instituciones educativas:

- Las escuelas e institutos están constituidos por todo un universo de significados construidos unas veces en el seno de la propia institución y otras veces (las más) impuestos desde agentes exteriores, ya sea directamente desde la Administración o a través de presiones sociales o economicistas.

- A esto hay que añadirle su carácter conservador como instituciones, fruto de un altísimo nivel de burocratización en su gestión cotidiana, con todas sus negativas consecuencias sociales, el interés despolitizador que le imprime y la fuerte acomodación rutinaria en la que se enmascara lo cotidiano.
- Esto conlleva que muchas veces se confundan los fines de la educación pública o bien se den contradicciones internas, como la que supone hablar de democracia en unas instituciones tan rígidamente jerarquizadas y ritualísticas, así como un espacio donde se dan constantes enfrentamientos entre el conocimiento institucional y el *experiential* de las personas insertas en el mismo.
- Otra consecuencia de esto es la individualización extrema de la tarea educativa y la constitución de la desconfianza como eje de las relaciones entre el profesorado y de éste con respecto al alumnado, las familias o el resto de la comunidad.

Y, en relación con las políticas educativas actuales, desde mi punto de vista habría que analizar fundamentalmente cinco tipos de discursos que se están estableciendo peligrosamente como hegemónicos en el ámbito de la educación pública:

- El discurso de las bondades de la privatización y la descentralización, el cual probablemente sea la estrella de las políticas educativas neoliberales, elitistas a la vez que defensoras de los intereses economicistas en la configuración de los currícula y los itinerarios educativos del alumnado.
- El discurso de la calidad y la excelencia competitiva, que enmascara una apropiación de funciones públicas por parte de sectores privados bajo el mito de la competitividad «sana» y sus beneficios, que curiosamente siempre suelen darse en los mismos sectores de la población.
- El discurso de la naturalización del relativismo moral, que fomenta un halo de asepticismo en la educación en el que ésta, como acción ética y política, no puede incluirse.
- El discurso de la pedagogía de las consecuencias, a través de la cual se gestionan medidas punitivas antes que educativas, achacando los problemas de la educación pública siempre a factores externos y usualmente relacionados con la culpabilización basándose en manifestaciones del comportamiento disruptivas o pasivas, centrandó el fracaso escolar en quienes lo sufren, etc. Los análisis se realizan sobre las consecuencias visibles y errores del sistema educativo público, sin profundizar en las causas reales ni encarando el asunto de los medios y el tratamiento social de la educación.
- El discurso de la legitimación de las desigualdades sociales, el cual sigue teniendo en el mito de la igualdad de oportunidades su principal valedor, olvidándose intencionadamente de que para alcanzar el principio de igualdad debemos considerar nuestras diferencias y compensarlas por medio de la equidad para alcanzar una justicia educativa real.

Estos y otros aspectos configuran un panorama poco halagüeño, pero considero que es necesario partir de este breve análisis institucional generalizado para superar ese conservadurismo y proponer estrategias y vías para su desarrollo innovador y cooperativo.

Los espacios de relaciones, como es el caso de las instituciones educativas públicas, están hechos por y para las personas, pero para que esto sea realmente así deben construirse con las personas, con la totalidad de los agentes educativos de la sociedad. Además, no podemos olvidar que los espacios se hacen educativos desde la convivencia. Así, centrándonos en los dos espacios de convivencia principales, que son la familia y la escuela, hemos de decir que poseen unas peculiaridades relacionadas con el proceso de socialización, la mediación cultural que proporcionan y el tipo de relaciones y lenguaje que se establecen en los mismos, ya que evidentemente un modelo educativo autoritario no va a tener las mismas repercusiones que uno basado en el diálogo y el consenso de las normas de convivencia. Y es que, como dice López Melero (2000), la calidad de la educación se encuentra mediada por la calidad de las relaciones en los espacios de convivencia, ya sea la familia, la escuela, el grupo de amigos y amigas, etc. Por lo tanto:

La función educativa de la escuela requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y el sentido antropológico de los flujos inevitables del proceso de socialización. Una comunidad educativa que rompa las absurdas barreras artificiales entre la escuela y la sociedad. Un centro educativo flexible y abierto donde colaboran los miembros más activos de la comunidad para recrear la cultura, donde se aprende porque se vive, porque vivir democráticamente significa participar, construir cooperativamente alternativas a los problemas sociales e individuales, fomentar la iniciativa, integrar diferentes propuestas y tolerar la discrepancia (Pérez Gómez, 1999, p. 258).

Es desde aquí que podemos considerar a la familia y a la escuela, así como otros espacios sociales, como una comunidad de convivencia y aprendizaje (de normas sociales, habilidades, estrategias de resolución de problemas, conocimientos contextuales, actitudes, emociones, etc.). Si a esta idea le unimos el principio de que nos hacemos seres humanos con otros seres humanos, es decir, que somos seres sociales, podemos deducir que la mejora y cualificación de los contextos sociales donde nos desarrollamos y convivimos debe determinar ese desarrollo y esa convivencia, mejorándonos (o no) como personas y constantes aprendices en función de la riqueza cultural y ética de dichos contextos, los cuales, si además se encuentran armonizados en su actuar, se pueden y deben convertir en ejes de un proceso educativo crítico y transformador.

Hablamos de convivencia y participación, y lo hacemos desde una perspectiva deliberativa y democrática, ya que considero que no puede hablarse de convivencia fuera de unos valores como los que proporciona la democracia. Llevar estos valo-

res a la escuela debe ser, por consiguiente, una prioridad para conseguir escuelas verdaderamente democráticas, cuyos principios deben partir siempre de una visión de la educación como culturización (Bruner, 1997) a partir de la acción comunicativa y del diálogo intersubjetivo (Habermas, 1987) como ejes para la participación social transformadora en una educación pública inclusiva.

Desde esta perspectiva entiendo que lo que se plantea es un desafío a la democracia como instrumento sobre el cual (re)construir la igualdad, entendida sobre todo como inclusión de los excluidos en clave de equidad, sin que ello suponga homogeneidad cultural y sí el desarrollo de valores y la autonomía de los sujetos (libertad y corresponsabilidad). Se trata, por tanto, de crear a partir de la convivencia y la justicia social un espacio consensuado que nos permita crear escuelas verdaderamente democráticas donde los valores se conviertan en principios de pensamiento y acción.

De esta manera, siguiendo el enfoque histórico-cultural vigotskiano, entre otros autores afines, estoy convencido de que es desde el ámbito social que la diferencia se transforma o no en desigualdad, por lo que los mecanismos de «compensación» (siguiendo la terminología vigotskiana) o, mejor dicho, la reformulación del concepto de justicia social necesario para construir una sociedad verdaderamente democrática, debe analizarse desde el punto de vista social e histórico, así como exigirse soluciones cuyos principios sean la equidad, la solidaridad y la tolerancia como claves del discurso contrahegemónico emancipador.

Desde esta perspectiva surgen algunos de los argumentos más poderosos a favor de la participación y la convivencia democrática como base de la educación. Y esa misma filosofía es necesaria en la escuela como red de significados y encuentro de culturas, en el cual la relación familias-profesorado se torna fundamental, ya que si en nuestro convivir tenemos clara la legitimidad del otro o de la otra tal y como es y no como nos gustaría que fuese, ello debería conllevar que en nuestras prácticas sociales y educativas la praxis sea inherentemente cooperativa y democrática.

Lo más importante que se percibe entonces es estar abierto a lo que viene del otro. Se trata de darle la oportunidad a la otra persona (docente, alumna/alumno o madre/padre) de que argumente su postura aunque no se esté de acuerdo con ella. Pero quizás lo más sobresaliente sea que este posicionamiento implica en el fondo una pérdida de utilitarismo dentro de la dinámica de relaciones, en el sentido de que el acto comunicativo se torna importante como tal.

De todas formas, la legitimidad del otro y la tolerancia que implica se ven en la convivencia, que el propio Maturana (1994) definía como espacio de relaciones consensuado. Desde ahí considero que el crear un espacio donde se construyan las relaciones desde el dominio de emociones que configuran la razón supone un reto al que deben responder las escuelas democráticas y desde donde resulta absolutamente imprescindible la participación real de todos los miembros de la comunidad en un espacio de relaciones donde en todo momento sea el diálogo el único «imperativo» y los argumen-

tos se conviertan en las «armas» de las personas frente a los conflictos y discusiones, pues a ser demócrata sólo se aprende viviendo la democracia y la ciudadanía del presente, y del futuro debe tener la posibilidad de vivirla desde sus contextos de referencia más importantes e inmediatos, que son la familia y la escuela, para que así se puedan desarrollar en todas las actitudes democráticas que les impulsarán a enfrentarse críticamente con los problemas y situaciones cotidianas de la escuela y la comunidad.

Las escuelas democráticas construidas desde ahí deben dar viabilidad a su propuesta de educación en valores desde la creación de estructuras y procesos democráticos en la escuela como institución y en el currículum. Sobre el primer punto, Apple y Beane manifiestan:

Aunque la comunidad estima la diversidad, tiene también un sentido del propósito compartido. (...) Por esta razón, las comunidades de quienes aprenden en las escuelas democráticas están marcadas por otorgar importancia a la cooperación y la colaboración, más que a la competición. Las personas ven su premio en los otros, y se toman medidas que animan a los jóvenes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás (Apple y Beane, 1999, p. 27).

En cuanto al segundo punto, debemos tener claro que un currículum democrático debe incidir en el acceso a la cultura por parte de todos los miembros de la comunidad y el respeto de los distintos puntos de vista, a la vez que debe proporcionar herramientas para la interpretación crítica de la sociedad, y para ello es necesaria la participación de las familias en su planificación y diseño, de manera que las personas que participan comprenden, al vivir la construcción social del conocimiento, y comparten sus intereses y valores, logrando así una armonización mayor del trabajo en la escuela y en la familia y un nivel de reciprocidad que beneficia a todas las personas implicadas: profesorado, madres y padres y alumnado.

Se trata de tomar conciencia de que la participación de las familias y otros agentes educativos y socializadores en la escuela es fundamental, porque si estamos hablando de un modo de enseñar democrático, de un modo de enseñar valores viviéndolos, si se viven esos valores en la escuela y no se viven en la familia (o al revés) esto no sirve de mucho. Además, es imprescindible para poder contar con un currículum que parta de la vida cotidiana dentro del aula saber lo que se hace en la familia y la comunidad, ya que aun en la más tradicional de las escuelas es inevitable que el alumnado traiga su mundo experiencial y de relaciones al aula y lo vuelque en ella de una u otra manera.

Conocer y comprender los contextos de procedencia y de referencia del alumnado se debe convertir en un arma pedagógica imprescindible, sobre todo a la hora de contrarrestar los obstáculos educativos que suponen los modelos de experto y utilitaristas en la escuela, banderas del poder hegemónico que pretende, a base de burocracia y tecnocracia, ahogar y que no se desarrolle la conciencia política deliberativa en el seno de la comunidad.

La participación activa de las familias y los miembros de la comunidad en las escuelas supone también un incremento del interés por la educación, al encontrarse inmersos en ese proceso, así como un estímulo profesional para el profesor o profesora. Es cierto que históricamente han existido (y existen, por desgracia) barreras en este sentido y que se han provocado situaciones de desconfianza mutua entre el profesorado y las familias (el uno por sentirse controlado y las otras por verse fuera de un contexto que en el fondo no conocen y cuyo desconocimiento conlleva a veces una desvirtuación en sus interpretaciones), pero ello no debe servirnos sino como motivo de reflexión y, todavía más, revulsivo para el planteamiento de lo posible a partir de lo que se percibe y se vive como necesario. Es ese compromiso social, ético y político el que nos debe guiar en nuestra acción, con el fin de transformar nuestras escuelas en comunidades verdaderamente democráticas.

En definitiva, la colaboración democrática en la escuela lo que nos demuestra es cómo la preocupación ética para una educación de calidad es inherente al desarrollo de los valores desde la convivencia democrática y cómo la manera más coherente de darle significado a dicha convivencia es a través de una cooperación que permita la armonización y cualificación de los contextos donde ésta se lleva a cabo. Éste debe ser el fin último de las escuelas democráticas en su lucha contra el globalismo neoliberal y la deshumanización que implica, pero para eso es necesario que todas y todos nos planteemos y demos respuesta, desde referentes críticos y progresistas, a cuestiones como las que plantea Giroux:

- ¿Cómo pueden los profesores replantear la educación, en vista de las nuevas formas de pedagogía cultural que han surgido fuera de la enseñanza tradicional?
- A la luz de estos cambios, ¿cómo responden los educadores a las cuestiones de valores acerca de los propósitos que deben servir las escuelas, qué tipos de conocimiento es el más valioso y qué significa reivindicar la autoridad en un mundo en donde las fronteras cambian constantemente?
- ¿Cómo puede entenderse la pedagogía como una práctica política y moral en lugar de cómo una estrategia técnica?
- ¿Y qué relación debe establecerse entre la educación pública y universitaria y los jóvenes para que estos desarrollen un sentido de sujeto especialmente en lo que respecta a las obligaciones de ciudadanía y vida pública desde una perspectiva crítica en un paisaje cultural y global radicalmente transformado? (Giroux, 2001, p. 39).

Por tanto, toda ciencia educativa con fines emancipatorios debe estar basada en los principios de crítica y acción, criticando todo lo que conlleve opresión y segregación y fomentando las acciones encaminadas hacia la libertad y la justicia, lo cual nos lleva irremisiblemente a la consideración de las diferencias en el ser humano. Pero para hablar de diferencias y de desigualdades en este contexto de globalización neoliberal es imprescindible ética, y yo diría que ontológicamente, indagar en

cómo influyen los marcos de referencia emergentes del mismo sobre la problemática de la exclusión social.

Posiblemente fuera necesario a estas alturas aclarar que cuando hablamos de globalización y de exclusión como fenómenos, en realidad no nos podemos referir a un solo tipo de ambas, es decir, evidentemente no afecta de la misma manera la globalización a un niño o niña de nuestra ciudad o pueblo que a uno de algunos de los territorios más empobrecidos del planeta, ni tampoco de igual manera a personas de distintos barrios o contextos socioculturales, a las que cuales no se les permite el mismo acceso, permanencia, expectativas y provecho del sistema educativo ni del mundo laboral. De la misma manera, no es igual el tipo de exclusión que sufre un habitante de alguna chabola del extrarradio de alguna gran ciudad que el inmigrante, la mujer, un parado, 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 en una sociedad neoliberal como ésta).

La exclusión en la sociedad actual viene determinada, pues, tanto por la no participación en los ejes temáticos neoliberales y los mecanismos que los (re)generan ni sobre los valores neoconservadores hegemónicos (patriotismo, familia, tradición, moral acrítica basada en convencionalismos...) que mejor se adaptan a las exigencias y necesidades del mercado financiero, lo cual nos lleva a la conclusión de que en nuestra sociedad la racionalidad se subyuga a la economía, instrumentalizándose de manera que busca su legitimidad a partir de un proceso de despolitización de la vida pública y la «naturalización» de las leyes y normas sociales como incuestionables, lo cual incluye una naturalización también de la exclusión como fenómeno que se acepta primero, se silencia después y se percibe, si acaso, como una consecuencia «molesta» de un sistema meritocrático amparado en el mito de los expertos y la igualdad de oportunidades.

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 acceso al mercado de trabajo, cada vez más precario, donde los que están legitiman el sistema con su labor individualista, y los que no están se encuentran más preocupados por poder entrar en el círculo de explotación laboral que por cuestionarlo. Todo esto, claro está, configura un panorama poco halagüeño, pero considero que es necesario partir de estas condiciones generales para después adentrarnos en las excepciones y las formas de lucha contra hegemónicas que existen y pueden generarse para conseguir una sociedad sin exclusiones y verdaderamente democrática.

Es por ello que hablar de diversidad conlleva socialmente hablar de exclusión, sobre todo en un contexto de globalismo neoliberal como éste en el que vivimos. En

relación con esto resulta evidente que términos como *diversidad* o *diferencia* se encuentran un tanto desvirtuados actualmente; tanto que incluso se está empezando a utilizar para justificar acciones discriminatorias hacia las minorías y los colectivos más desfavorecidos. Por eso debemos preguntarnos por qué nos resulta tan difícil aceptar y valorar al ser humano desde nuestras diferencias, que no desde nuestras desigualdades (construidas socialmente). Si nos creemos aquello que afirma Barton (1998) de que es la sociedad la «discapacitada» porque es quien genera la segregación de las personas diferentes a la norma preestablecida, resulta claro que a un problema social debe responderse socialmente, y para ello considero que deben ser la educación y la cultura nuestras principales armas desde su potencialidad para el cambio y la transformación, rompiendo con la homogeneidad y partiendo de la realidad incuestionable que supone la multiculturalidad en nuestra sociedad, tendiendo en nuestras acciones hacia el desarrollo de dinámicas interculturales. Siguiendo a Fernández Enguita en la conceptualización, podemos afirmar que:

Multiculturalidad significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes. Interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, por su dinámica tanto interna –evolución, conflicto– como externa –imitación, competencia–. Los sufijos no son inocentes: la multiculturalidad es una situación dada; el interculturalismo, una visión de futuro (Fernández Enguita, 2001, p. 55).

Lo cual engarza perfectamente con esa noción de diversidad y diferencia que se defiende aquí (López Melero, 2000), la cual, en palabras de Gimeno Sacristán (2000, p. 75), «no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos caos, lo es de poder llegar a ser, de tener más o menos posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales». Por lo tanto, insisto en que las desigualdades se generan para mantener la hegemonía y se intentan justificar «científicamente» bajo mitos innatistas, argumentos de selección genética, visiones estáticas de las capacidades de las personas, imposición de etiquetas sociales, etc. Si la educación pública no asume estas posiciones y lucha contra ellas, esto debe implicar un cambio radical en su forma de encarar la labor educativa, el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la propia concepción de su cultura como institución y la relación de las escuelas e institutos públicos con la comunidad en la que se encuentran insertas.

En este sentido, el propio Giroux (1992) manifiesta que esta idea sobre la diferencia implica, en el contexto de la pedagogía crítica, una forma de intentar entender cómo las identidades personales son configuradas de múltiples maneras y a menudo contradictorias (de ahí la importancia de conocer el mundo experiencial y de construcción de significados del alumnado), así como una consideración hacia las diferencias entre los colectivos sociales que permita analizar las relaciones entre los mismos y las dinámicas que permiten o no dichas relaciones y de qué forma. Esto enfatiza la importancia del colectivo para orientar la práctica educativa y en la

construcción de nuestra subjetividad desde nuestras diferencias de etnia, género, clase social, etc., entendidas éstas a su vez también como productos socioculturalmente considerados. Pero, sobre todo, huye de una visión estática de las identidades individuales y colectivas y de la predefinición de las mismas, sus necesidades y del uso de modelos concretos preprogramados de tratamiento de las diferencias.

Se trata de hacer que haya realmente una escuela y una educación para todas y todos, porque la diversidad lo que hace es ofrecernos más y mejores oportunidades para aprender. Lo contrario conlleva ineludiblemente la exclusión social y cultural de las personas, fenómeno éste que, en palabras de Gentili (2001), parece haberse normalizado, naturalizado, volviendo invisibles a las personas que la sufren, que cada vez más son una mayoría de los habitantes de este planeta que tanto maltratamos. Pero la exclusión es una situación y lo importante es entrar en las razones que la producen, no quedarnos en sus efectos sino atacar sus causas, y ahí nuevamente la educación debe tener un papel preponderante si queremos ayudar a construir otro tipo de sociedad:

Una sociedad donde la proclamación de la autonomía individual no cuestione los derechos y la felicidad de todos. Una sociedad donde la diferencia sea un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y nuestras libertades, no la excusa para profundizar las desigualdades sociales, económicas y políticas. Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo (Gentili, 2001, p. 29).

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 deberíamos tener libre acceso. Las injusticias derivadas del capitalismo postindustrial están generando situaciones de desarraigo social provocadas por cuestiones relacionadas con 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 tienen acceso estas 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 la educación debe convertirse en un alegato a favor de la diversidad humana, y no en un instrumento legitimador de las desigualdades y 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. Las políticas educativas conservadoras son un claro ejemplo de todo ello, puesto que, ya sea de manera explícita (segregando al alumnado con algún tipo de *handicap*) o implícita (mediante la rigidez curricular, la evaluación entendida como calificación meritocrática y atendiendo sólo a criterios de tipo «intelectual» o permitiendo el diagnóstico psicopedagógico como etiquetaje), 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.

En definitiva, podríamos afirmar que la exclusión social 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 acostumbra desde el espectáculo de su contemplación ajena a nosotros 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, 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.

La cuestión de la exclusión social desde la educación es un tema complejo 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. Y es que lo diferente es tan deseable como inaceptable la desigualdad, aspectos éstos 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 palabras de Gimeno Sacristán:

En la escuela, como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si 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).

La educación tradicional ha optado por la segunda actitud, si bien se han producido avances significativos en los últimos años que ojalá las corrientes hegemónicas neoconservadoras no acaben eliminando a base de dar pasos hacia atrás. Pero no se trata de integrar las diferencias en un marco normalizador, sino de darles la oportunidad de convivir en un mundo de significados compartido donde se generen armoniosamente confluencias entre los intereses colectivos y las identidades de las personas.

Todo esto, por tanto, nos debe servir para mirar más allá de las anteojeras que el pensamiento único hegemónico os quiere colocar y al que debemos enfrentarnos con las armas de la educación y la cultura crítica. Se trata de poner de manifiesto, y más aún cuando llevamos esto al terreno de la exclusión social, 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 nuestras escuelas.

Para evitar esto debemos por un lado romper con la cultura meritocrática que discrimina y fomentar 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 combatirlos desde un cambio de paradigma social y una inquebrantable opción a favor de las personas y colectivos más desfavorecidos, promoviendo los valores de solidaridad y tolerancia, que son los que pueden llevarnos a una convivencia verdaderamente democrática en nuestros contextos de acción desde el principio de la participación de todas y todos en la comunidad desde su propia subjetividad y, sobre todo, desde una cuestión de actitudes frente a la configuración intersubjetiva de nuestra realidad de manera cooperativa.

En definitiva, el análisis de estos procesos de exclusión lo que nos debe servir es para ir aumentando nuestras estrategias para combatirlos haciendo consciente a la gente de ellos, mostrando su carácter contingente y social, sacándolos de esa invisibilidad a la que aludíamos y otorgándole prioridad al concepto de dignidad emer-

gente de la igualdad y la libertad como principal valor que debemos defender y fomentar, más aún si cabe desde el mundo de la educación. Todo esto, lo que nos debe proporcionar son argumentos y planes de acción para lograr dar respuestas contrahegemónicas al laberinto en el que encuentra circunscrita la educación pública en la actualidad y nos identifiquemos colectiva y personalmente con aquella Ariadna mitológica que con la única arma de su hilo se enfrentó al mismo. ¿Seremos capaces de construir nuestro propio ovillo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M; BEANA, J. A. (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- BARTON, L. (1998): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata.
- BECK, U. (1998): *¿Qué es la globalización?* Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CASTELL, M. (1994): «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en AA. VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- GENTILI, P. (2001): «Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar.», en *Cuadernos de Pedagogía*, 308, pp. 24-29.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- (2001): *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- LÓPEZ MELERO, M. (2000): *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Granada, Actas del I congreso Internacional de NEE.
- MATURANA, H. (1994): *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.