

Políticas neoliberales. Análisis desde una visión tridimensional: desarrollo, educación e indigenismo¹

Rocío de Aguinaga Vázquez* rocio@iteso.mx
Patricia de Aguinaga Vázquez** asesoraguinaga@yahoo.com.mx

Resumen

Este trabajo ordena algunas ideas críticas sobre las políticas neoliberales, para luego proponer nuevas condiciones que favorezcan el pensamiento y la práctica de la educación, el desarrollo y la interculturalidad. Se señala la concepción histórica del desarrollo y se describen los desafíos y las trampas conceptuales donde se pueden esconder las tensiones entre intereses individuales y necesidades colectivas, formando complejidades hegemónicas. En seguida se cuestionan las políticas neoliberales globalizantes, sus fundamentos ideológicos, su postura «desde arriba» y sus criterios propios de mercado, sin involucrar actores y necesidades específicos. Propone modificar posturas convencionales a través de acciones críticas y reflexivas que permitan distinguir una política progresista de una conservadora; una política de capacitación de una de desarme; una de emancipación de una de regulación, y todas con una base sobre el principio de dignidad humana, seleccionando siempre los valores máximos y no los mínimos, en el sentido humanista. Se expresa, además, la conveniencia de rescatar y fortalecer el espacio público, en lugar de seguir atacándolo; las necesidades de apoyar la formación de individuos democráticos, y de fortalecer las luchas anti-neoliberales, para transitar así, de un localismo globalizado,

¹ Recepción del artículo 18 de enero de 2011. Aceptación del artículo 14 de abril de 2011.

* Es licenciada en Psicología, maestra y doctora en educación. Labora en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente como asesora de proyectos educativos interculturales y de proyectos de aplicación profesional.

** Es licenciada en trabajo social, maestra en tecnología adscrita al departamento de Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara.

a un proyecto cosmopolita. Plantea la posibilidad de pensar en formas de hacer, de enseñar y aprender, movilizando las relaciones de poder para construir campos de relación intercultural que impliquen la correspondencia de un compromiso voluntario conjunto, en donde las interacciones tengan como base la comprensión de la cultura propia y ajena, en un trato complementario y equilibrado, lo más horizontalmente posible.

Palabras clave: Políticas neoliberales, educación, desarrollo, interculturalidad, globalización

Abstract

This essay establishes some critical ideas about neoliberal policies, and then proposes new conditions conducive to thinking and practicing of education, development and multiculturalism. We note the historical conception of development, and describe challenges and conceptual traps where tensions between individual interests and collective needs can hide, forming complex hegemonies. Then we discuss the globalizing neoliberal policies and their ideological foundations, their position «from above», and their own market criteria, which typically ignore stakeholders and specific needs. This paper proposes modifying conventional views through critical and reflective actions, in order to distinguish between progressive and conservative politics, between training and disarmament policies, and between emancipatory and regulatory policies. All of them with a base on the principle of human dignity, always selecting the maximum and not minimum, in a humanistic sense. We also express the desirability of recovering and strengthening the public space, rather than systematically attacking it. We put forward, thus, the needs of individuals in order to adequately supporting the formation of democratic peoples, and strengthen anti-neoliberal struggles for moving, from a globalized localism, to a cosmopolitan project. This study deems the possibility of thinking of ways of acting, teaching and learning, through weaving power relationships for elaborating spaces for intercultural exchange, implicating the correspondence of voluntary commitments, whose interactions would be established in the principles of reciprocally comprehension between autochthonous and allochthonous cultures, within a complementary and balanced treatment—as *horizontally* as possible.

Keywords: Neoliberal policies, education, development, multiculturalism, globalization

Globalización, mundialización, globalizaciones

La palabra globalización surge del concepto anglófono *global*, que significa globo terráqueo, internacional, universal; en español esa palabra significa total, general, íntegro. La intención de hacer notar esta diferencia tiene que ver con los significados que contiene y cómo nos apropiamos de conceptos o palabras que al ser adoptados por la lengua española desde una versión inglesa, modifica y hace más complejo el sentido del término. Quizá sería más adecuado, en razón de los significados, utilizar la palabra "mundialización" en lugar de globalización. En este trabajo se utilizarán las dos palabras, para facilitar la lectura.

Para Vidal Villa (1998), la mundialización es, entre otras diez tesis que plantea, "la culminación del proceso histórico de expansión del capitalismo y el efecto de sus propias leyes económicas". Hay diferentes maneras de conceptualizarlo: como una nueva economía mundial consecuencia de la intensificación de la transnacionalización de la producción donde las empresas multinacionales adquieren una importancia sin precedentes.

Desde una postura crítica De Sousa Santos (1998), utiliza, para fines analíticos, una definición de globalización donde busca ser sensible a las dimensiones sociales políticas y culturales. En ese sentido, él plantea conjuntos diferenciados de relaciones sociales que dan origen a diferentes fenómenos de globalización, por lo tanto, para De Sousa Santos, son globalizaciones, en plural, no en singular, y lo propone como relaciones procesales que generalmente incluyen vencedores y vencidos, por lo que su definición implica una posición ético política que puede llevar a colocarse en un punto de vista útil para generar propuestas emancipatorias, por esta razón se retoma con la intención de que sirva de guía en este trabajo.

Proceso mediante el cual determinada condición o entidad local extiende su influencia a todo el globo y al hacerlo, desarrolla la capacidad de designar como local a otra condición o entidad rival (De Sousa Santos, 1998:13).

Planteada así esta definición, como un proceso que hace que una entidad local extienda su influencia a nivel mundial y que especialmente, designa como local a otra entidad rival, muestra cómo en realidad, la globalización es un conjunto de disputas por el poder a nivel

internacional. Ejemplifica para ello, cómo la lengua inglesa se propagó como una lengua global, "localizando" otras lenguas que potencialmente podían haberse globalizado, por ejemplo, el francés; o cómo el cine hollywoodense desplazó a los actores franceses e italianos que entonces representaban el *cine universal* y ahora, al verlos parecen provinciales, tales como Brigitte Bardot, Alan Delon, Marcello Mastroiani, Sofia Loren; o cómo la hamburguesa y la pizza se globalizaron en lugar de una paella española o la empanada de bacalao que terminaron "localizándose". Por lo tanto, dos implicaciones que señala De Sousa Santos (1998) de la globalización son:

La globalización presupone una localización previa, no hay condición global sin una raíz en lo local.

No hay globalización genuina, sólo exitosa de determinado localismo.

Actualmente se vive tanto la localización como la mundialización, también hay formas complejas de ambas, dependiendo de cómo las relaciones de poder inciden en esos procesos. Es la clase capitalista quien controla el discurso hegemónico y privilegia la versión que le conviene, según el caso. La globalización es finalmente, un proceso que lleva a un desarrollo concebido desde una posición occidental.

Si regresamos al enunciado de Vidal Villa (1998) donde pone en el centro el capitalismo como "la culminación de su proceso histórico de expansión" y el efecto de sus propias leyes económicas, se puede relacionar con lo que señala De Sousa Santos (1998) al explicar que el primer acto de la supremacía y dominación occidental fueron las cruzadas; el segundo, los descubrimientos de Europa en América y África y la expansión europea en ellos; y el tercero la americanización (el poder de Estados Unidos), como forma hegemónica de globalización.

No hay novedad, Europa ha contenido muchas europas, algunas dominantes, otras dominadas. Estados Unidos de América es la última Europa dominante; como las previas, ejerce su poder incuestionado sobre las Europas dominadas. Los señores feudales de la Europa del siglo XI tuvieron poca autonomía respecto del papa Urbano II aquel que los reclutó para las cruzadas, así como los países de la Unión Europea actuales tienen respecto a los Estados Unidos de Clinton que los reclutan para las guerras balcánicas (De Sousa Santos, 1998:1).

Y ahora lo vemos para Irak, cómo Estados Unidos (EU), sin autorización de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), pero con la legitimación del Reino Unido y España, invadieron poniendo al terrorismo como el enemigo público número uno.

Violar los derechos humanos con el pretexto de defenderlos es una tradición multiseccular de Occidente, atropellos a la democracia para imponer su democracia. Son dos historias de la democracia, la que subordina a los intereses del capitalismo y la lucha de los pueblos por la justicia. Si la guerra es el terrorismo de los fuertes, ¿el terrorismo es la guerra de los débiles?, ¿se puede eliminar el terrorismo sin eliminar el terrorismo de Estado? (De Sousa Santos, 2006).

La lucha contra el terrorismo es, para De Sousa Santos, una manera de hacer viable la sostenibilidad del capitalismo y su injusta manera de operar. Lo que puede realmente llevar a la transformación en las relaciones sociales desde una forma no capitalista, es una acción política, ética, social e intelectual que logre construir una globalización contra-hegemónica. Este autor visualiza cuatro formas de globalización:

El localismo globalizado: Es un fenómeno local que se extiende por el mundo o se "mundializa con éxito"; en el sentido de que logra introducirse y apropiarse en la mayoría de los países como algo común, ejemplos de localismos globalizados pueden ser la hamburguesa o la pizza que se puede comer en muchas partes del mundo o el dominio del idioma inglés como una lengua común para dirigirse entre los pueblos con lenguas diferentes o aún en lugares donde la primera lengua no es el inglés, ésta se puede utilizar de manera habitual en contextos académicos o de negocios.

El globalismo localizado: Concebido como el impacto de prácticas transnacionales en condiciones locales que respondan a los imperativos transnacionales. Estas prácticas se desestructuran y reestructuran para adecuarse a la región y se construyen como enclaves de libre comercio o zonas francas. Por ejemplo deforestación o fuerte destrucción de los recursos naturales para el pago de la deuda externa como es el uso turístico de tesoros históricos; lugares o ceremonias religiosas, artesanías y vida silvestre; compra por parte de los países del tercer mundo de desechos tóxicos producidos en los países capitalistas centrales para generar divisas externas; conversión de la agricultura de subsistencia en agricultura para exportación como parte del "ajuste

estructural"; etnización del trabajo local desvalorando los salarios de los trabajadores que pertenecen a un grupo étnico considerado inferior o menos exigente. Los países y regiones centrales se especializan en localismos globalizados y los países periféricos en globalismos localizados (De Sousa Santos, 1998: 15).

Propone otras formas de globalización que no vienen desde arriba, como las dos anteriores, sino desde abajo. La primera la llama

Cosmopolitismo, dado que las formas predominantes de cualquier Estado-nación, región clase o grupo no excluyen la oportunidad de que los subordinados se organicen y surjan diálogos sur-sur: federaciones mundiales de sindicatos libres, filantropía transnacional, asistencia jurídica alternativa, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), transnacionales de militancia anticapitalista, científicos en la periferia en busca de valores culturales alternativos, no imperialistas, con perspectivas no colonialistas o subalternas.

El patrimonio común de la humanidad. Temas que tienen sentido sólo si se relacionan con el globo en su totalidad como la sustentabilidad de la humanidad en la Tierra, los temas ambientales, la capa de ozono, la preservación de la Amazonia, la Antártida, el espacio exterior, deben ser administrados por fideicomisos de la comunidad internacional (*idem*).

Sin embargo, las formas de mundialización desde abajo que se desarrollaron en los últimos decenios, provocaron poderosas resistencias de los países hegemónicos especialmente de EU que demuestran cómo la globalización es, en realidad, "un conjunto de arenas de luchas transfronterizas" (*Ibidem*:16).

La tensión entre intereses individuales y necesidades colectivas atraviesa toda la vida social. Esta tensión se centra entre emancipación social y regulación social que se han modificado con la modernidad occidental generando tres tensiones dialécticas:

Regulación social y emancipación social. Crisis del Estado regulador y el estado protector. Donde el lema "orden y progreso" está detrás en forma diluida. La emancipación dejó de ser la contraparte de la regulación para volverse su doble. Se apuntalan una a la otra.

Estado y Sociedad civil. El Estado moderno se presenta como minimalista, pero en realidad es maximalista, dado que la sociedad civil se reproduce a través de leyes y regulaciones que emanan del Estado.

Estado-nación y globalización. La erosión selectiva del Estado-nación imputable a la globalización, plantea la interrogante de saber si la regulación social o la emancipación social deberán desplazarse al ámbito global, tanto las violaciones de los Derechos Humanos (DH) como las luchas por la defensa de los mismos siguen teniendo una dimensión nacional decisiva porque se fundamentan en presupuestos culturales específicos. Los DH son un regreso a lo cultural y religioso, por lo tanto hablar de cultura y religión es hablar de diferencias, fronteras, particularismos, luego entonces, habría que cuestionar: ¿cómo puede ser una política simultáneamente cultural y global? La propuesta es una política progresista de DH en el ámbito global y con legitimidad local, con miras a reforzar el potencial emancipador de la política de DH en el doble contexto de la globalización y la fragmentación cultural, y la política de identidades.

El asunto central de la propuesta política emancipatoria de Sousa Santos es pasar de un localismo globalizado a un proyecto cosmopolita. Por lo tanto, la modernización no puede ser rechazada ni idealizada de entrada, debe hacerse un trabajo críticamente reflexivo que lleve a propuestas que muevan la lógica de dominación que estructuran ahora a los Estados. Ser moderno, desde la perspectiva capitalista es ahora explotar una parte de la realidad y valorarla como un todo y esto hace que se pierda una visión amplia y el potencial de orientarse hacia el futuro.

Los efectos contraproducentes que han creado el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), aplicando recetas iguales para países diferentes, hacen ver cómo no todos los seres humanos quieren de la misma manera lo que necesitan, ni valoran de igual forma sus necesidades. "Las homogenizaciones, como procesos de uniformización, siempre generan violencia" (Monedero, 2005: 21 en De Sousa Santos, 2005).

Son los Estados nacionales con posiciones contradictorias que por un lado apoyan los procesos multinacionales para proteger a sus empresas y sus capitales interiores, y por otro, frenan o apoyan, según convenga, la mundialización económica del gran capital a nivel mundial jugando un papel finalmente del lado de algún capital y no defendiendo a su pueblo

ni asegurando su bienestar, ni su independencia. Esta crisis en los Estados nacionales propicia la gestación de múltiples movimientos sociales y el florecimiento de nacionalismos dado que las funciones del estado nacional se desdibujan.

Las políticas neoliberales y el concepto de desarrollo.

Al término de la Segunda Guerra Mundial se unieron las naciones más poderosas, temerosas de nuevas conflagraciones, y tratando de resolver o erradicar los problemas relacionados con la paz y la seguridad internacional. En la Conferencia de San Francisco de 1945 se fundó la ONU, y en su Carta Constitutiva se comprometió a promover niveles de vida más elevados, trabajo permanente para todos y condiciones de progreso y desarrollo económico y social. Fue en 1944 cuando se fundó el BM y el FMI, así mismo, la FAO y la UNESCO en 1945, la OMS en 1946 y la OIT creada en 1919; todas ellas se abocaron a la reconstrucción de Europa y Japón. Su concepto de desarrollo estaba vinculado a ese proceso de reconstrucción deduciendo que los componentes del desarrollo eran la industrialización y el crecimiento económico. Y así se planteó para los países menos desarrollados (Radi, 2000).

De Sousa Santos (2004) ubica la idea de desarrollo, desde la Grecia Antigua, con transformaciones permanentes a través de los siglos; estaba relacionada con las ideas de "evolución", "fases", "etapas", "estados" se hizo poco a poco una analogía desde la biología para construir el concepto de desarrollo social y con esa metáfora se utilizó para los fines de dominación "el más débil es presionado a imitar al más fuerte para alcanzar su «estado superior»".

Buffón [en el siglo XVIII] creía que, en el mundo de clima templado, el hombre blanco se vuelve más perfecto y que por ser más civilizados, los europeos son responsables por el mundo en evolución. (De Sousa, Santos 2004:8)

En el siglo XIX con Spencer, el evolucionismo social se volvió una filosofía que aunada con el Darwinismo se reconcilió con la diversidad de las sociedades existentes, fueron tantas sus connotaciones que no se pudo aclarar el significado del concepto de manera precisa. Posteriormente, por los impactos negativos del colonialismo imperial, el gobierno británico

modificó su "Ley de Desarrollo de las Colonias" en "Ley de Desarrollo y Bienestar de las Colonias para disfrazar las injusticias creadas por su dominación". Seguía siendo la palabra desarrollo la que podía ocultar las injusticias y saqueos a las colonias.

En 1949 el presidente de EU, Harry S. Truman dividió a la humanidad en sociedades "desarrolladas" y "subdesarrolladas" en un discurso inaugural donde, por primera vez, habló sobre las "áreas subdesarrolladas" utilizando el sustantivo "subdesarrollo" como adjetivo y modificando así, la idea de desarrollo, de ser un fenómeno intransitivo: algo que simplemente ocurre, lo colocó en algo que se debe alcanzar y con esa base se propicia que el BM, el FMI y otros actores actúan como agentes internacionales que apoyan los cambios nacionales, para inducir así un cierto patrón de desarrollo: el patrón que conviene al capitalismo (De Sousa Santos: 2004).

Desde el mismo BM, Alejandra Radi (2000) menciona que a pesar de los esfuerzos "en pos del desarrollo, la brecha entre países industrializados y en desarrollo se acentúa" (Radi, 2000:7). Hay una unipolaridad en el plano estratégico-militar y político ideológico con el triunfo del bloque occidental, y un multipolarismo económico a partir de la regionalización de la economía con competencia de los principales bloques económicos. Crisis económica y social en los países en desarrollo generadas y acentuadas por la globalización de la economía. El plano social redundo en altas tasas de desempleo, deterioro de la calidad de vida, caída de los precios, caída del ingreso por habitante y aumento de la deuda externa. Sin embargo, la propuesta del BM sigue por la misma línea, a pesar de sus propias evaluaciones negativas, no se automodifica, solamente incorporan temas a la agenda internacional, que en el discurso parecen convenientes como: "crecimiento económico con justicia social y desarrollo equitativo y centrado en la persona humana" (Radi 2000:7).

Las políticas neoliberales y la educación

El BM tiene más de 30 años trabajando de manera directa en el sector educativo, amplía cada vez más su radio de acción en actividades de investigación, asistencia técnica, asesoría a los gobiernos en materia de política educativa y una parte menor a movilizar recursos externos y coordinarlos. Es el organismo que cumple una función orientadora y consultora de las políticas educativas en los países en desarrollo, especialmente la función que debe

seguir la educación primaria aunque apoya educación postuniversitaria, no formal y vocacional.

Según Torres (1997) dichas medidas están pensadas desde la realidad africana, con referencia al mundo rural, aunque en el discurso el BM reconoce que cada país tiene una situación propia y específica de acuerdo a la etapa de desarrollo educativo, económico, su contexto histórico y político. Por esa razón en Ecuador el BM no le dio apoyo a la educación indígena, sin embargo, en Bolivia fue incluido como un componente central de la reforma financiada; así como, en unos países minimizan el apoyo a la infraestructura, en otros la favorecen (Coraggio, 1997). La pregunta está en cómo se pueden generar procesos autogestivos, mucho menos autonómicos en los países si el BM es quien cree tener un saber "cierto" sobre lo que se "debe hacer" en cada país desde su perspectiva, y no es la gente del propio país quien determina cómo resolver sus necesidades.

El BM ha buscado que los países donde interviene hagan reformas institucionales desde las políticas macro hasta el aula, sin embargo, esas políticas lejos de contribuir a mejorar la calidad, el acceso, la equidad de la educación producen ineficiencia, mala calidad e inequidad en el aparato escolar dado que muchas veces las reformas son impuestas políticamente por elites nacionales e internacionales como una posibilidad de acceder al crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica. Estas propuestas del BM para educación son generadas por economistas que buscan la relación costo-beneficio y rentabilidad; se busca entonces, la independencia fincada en los factores financieros y administrativos; donde están ausentes alumnos, maestros, procesos pedagógicos y educativos. Desde esa perspectiva la educación es vista sin antecedentes, ni historia, sin tradición teórica, y sin pedagogía, sino con criterios propios del mercado (Vidal, 1998). La participación y el involucramiento de los padres de familia y comunidad está pensada para que contribuyan económicamente y para sostener el aparato escolar.

Su interés de involucrar "a todos" en "el desarrollo" hace que recaiga la participación y el trabajo de la gente en acciones que le corresponden al gobierno, pero ese "para todos" no contempla el aumento de empleo y de los ingresos de la población y de los maestros. Atrás de esa concepción está la consigna "invertir en la gente" donde los pobres lograrán mayor capital humano y una mayor probabilidad de realizar trabajos productivos y obtener ingreso. Existe una correlación entre "invertir en educación es una vía para el desarrollo, porque

el gasto en educación equivale a invertir en el capital humano y eso genera un incremento en el ingreso" (Coraggio, 1997:41).

Desde esta perspectiva se puede suponer que la intención puede ser dejar liberada la actividad educativa al mercado y la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y ofertantes de servicios educativos la que defina cuánta educación, con qué contenidos, cuáles pedagogías, en qué ramas del saber y a qué precio se debe educar. Blackmore (1997) sitúa el análisis en las reformas educativas orientadas a la descentralización y la separación de los centros escolares, que determinan una mercantilización de los servicios educativos y el retiro del Estado como principal proveedor. La idea de las reformas está pensada hacia un cambio para ser más eficientes, eficaces y competitivos, para ello las organizaciones deben ser más flexibles, globales y orientadas al consumidor, pero cuando estos discursos se llevan a los centros de trabajo se refuerzan las jerarquías, el individualismo, la competencia y la pérdida de destrezas, afectando principalmente las condiciones de trabajo de los maestros y especialmente de las mujeres, dado que es un nicho dominado por ellas. El problema, como vemos, no está necesariamente en las acciones concretas ni en las propuestas que se formulan; muchas de ellas pueden ser aceptables, útiles y en muchos casos han sido convenientes para los países. Lo que se cuestiona fuertemente de estas políticas son los fundamentos ideológicos por los que se hacen viables, los procesos históricos que han mostrado y los efectos que han revelado.

En México, uno de los ejes de mayor conflictividad ha tenido que ver con la política neoliberal como dismanteladora de un sistema educativo conformado históricamente con patrones expansivos bajo el derecho inalienable de la "educación para todos" (Street 2005) que ahora se transforma en acciones como: la transferencia de los costos que pasan del gobierno a la comunidad y finalmente al individuo; el adelgazamiento del Estado; las fronteras borrosas entre lo privado y lo público; una educación subsumida al entrenamiento, no a la formación; la mercantilización y la privatización de la educación a través de un movimiento "descentralizador centralizado". Los conflictos se dan en el magisterio mexicano, con el sindicato como aliado gubernamental para la implementación de las políticas neoliberales, con acciones restrictivas hacia los maestros sobre sus derechos laborales, pero además, es importante señalar que han aparecido conflictos en el estudiantado por las res-

tricciones al crecimiento de las matrículas en los niveles medio superior, superior y normal, este último especialmente en las normales rurales (*idem*).

Al constreñir las oportunidades de estudio y el intento de canalizar a los estudiantes a opciones privadas difíciles de seguir por los sectores populares, generan un descontento que se agrava y muestra nuevamente cómo las políticas liberales al ponerse en acción modifican y trastornan los procesos que la sociedad estaba en vías de conquistar, además, hacen parecer que esos conflictos son de naturaleza endógena, con represión y oídos sordos a las demandas sociales de parte del gobierno (*idem*).

Por otro lado estas políticas generan, como dice Street (*idem*) la creación de movimientos sociales y la formación de nuevos sujetos sociales que buscan contravenir el "Estado de bienestar para las empresas" y "construir el Estado de bienestar" o por lo menos regresar a los hechos el planteamiento de la "educación para todos".

Desde la posición que De Sousa Santos plantea se manifiesta una necesidad importante para la transformación a través de acciones críticas y reflexivas, enfatizando el apoyo a las movilizaciones locales y globales; Street por su parte, complementa que conviene rescatar y fortalecer el espacio público como un espacio que ha sido atacado; apoyar la formación de sujetos democráticos y las luchas antineoliberales.

Las políticas neoliberales y los pueblos indígenas

La demanda de autonomía de los pueblos indígenas ha ocupado un lugar central en el proyecto político planteado en y desde Latinoamérica. Se encuentra como un potencial de transformación y reivindicación que no sólo conviene a las visiones propias de cada pueblo, sino que además, por llevar emparejada una crítica a cualquier posición de dominación, es útil para los países del tercer mundo. Ha sido el más poderoso reclamo de respeto a la diversidad en la América Latina contemporánea y, una propuesta multicultural que mejor se aviene a los ideales de una sociedad democrática y tolerante (Díaz-Polanco, 1998). Los ejemplos concretos de esta demanda puesta en acción surgen de dos hechos: en 1987 cuando se aprobó en Nicaragua el Estatuto de Autonomía Regional en la Costa Caribe, y cuando surge de parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) los municipios y territorios autónomos en rebeldía. Estos acontecimientos que podrían parecer separados, ambos cues-

tionan a las instituciones democráticas liberales, exigen regímenes pluralistas de ciudadanía, con mecanismos de participación directa de los pueblos indígenas, respeto a los derechos individuales y colectivos, y la autonomía se propone como el ejercicio concreto del derecho a la libre determinación.

Díaz Polanco (s/f) plantea que hay dos adversarios de la diversidad. El pensamiento liberal no pluralista con su consecuencia inevitable: la negación de la autodeterminación, liberalismo doctrinario de viejo cuño. El otro adversario, que en realidad es su oponente, el relativismo absoluto, que puede pronunciar loas a la interculturalidad y la autonomía, pero que desde su posición bloquea posibilidades para el diálogo entre culturas. El primero está situado en el terreno de los contrincantes históricos y el segundo, en las propias filas pluralistas. Para Díaz Polanco funcionan como caras de una misma moneda, cada uno de ellos da pie a la argumentación del otro, logrando que se vuelvan creíbles las respectivas aprensiones, temores y prejuicios. Ambos se refuerzan en sus posiciones y el problema es que para los liberales los planteamientos comunialistas extremos llevan a un "esencialismo etnicista", mientras que los relativistas absolutos ven al liberalismo como "homogeneizador".

Todo ello dificulta la reflexión racional en torno a la diversidad y la autonomía e induce posiciones en parte reactivas que, se refuerzan a partir de evaluaciones equivocadas [...] En países latinoamericanos se consolidan las tendencias que rechazan la pluralidad como fundamento democrático por construir y se regresa a los planteamientos integracionistas [...] El principal error radica de identificar la propuesta de autonomía con una posición relativista que parte de "un argumento moral" de la "superioridad ética de la civilización india" formulada en los ochenta [...] El primer requisito para iniciar un proceso autonómico es la disposición al diálogo y a la cooperación entre culturas (*idem*).

Mientras el relativismo absoluto piense que no es posible evaluar una cultura a partir de los valores o estándares de otra, y que es impracticable construir normas transculturales que permitan la comprensión mutua y el establecimiento entre sistemas culturales diferentes; la autonomía y la sociedad multicultural serán impensables e impracticables. Cuando se funda una salida no autonómica sino una "vía propia" porque "una cultura no puede evaluarse o compararse con la otra", se llega al ensimismamiento, dejando fuera el entendimiento

intercultural y la autonomía (*idem*). Desde una perspectiva autonomista, la idealización de las culturas es rechazada. Esta postura propone que se debe mantener el relativismo ético dispuesto al diálogo y el acuerdo; el relativismo como invitación a considerar el valor respectivo de los sistemas culturales, y el uso del relativismo como un método para abordar el estudio de las culturas desde un enfoque antropológico (*idem*).

Sobre el tema De Sousa Santos (1998) plantea que el debate sobre universalismo y relativismo cultural es un debate falso dado que todas las culturas son relativas, pero la actitud filosófica del relativismo cultural es incorrecta puesto que aspiran a preocupaciones y valores universales, pero el universalismo es también incorrecto. En contra del universalismo hay que proponer un diálogo intercultural sobre preocupaciones isomórficas. En contra del relativismo, hay que desarrollar políticas y diálogos que sirvan para distinguir una política progresista de una conservadora; distinguir a su vez una política de capacitación de una de desarme; una, de emancipación de una de regulación y todas con una base sobre los principios de la dignidad humana, seleccionando siempre los valores máximos y no los mínimos. En ese sentido es no ir por una emancipación de baja intensidad permitida por la tolerancia capitalista, sino por una emancipación que lleve a la transformación de las relaciones, así como distinguir la democracia de baja intensidad que el capitalismo permite a diferencia de una democracia en "un mundo donde quepan todos". Por lo tanto, para De Sousa Santos (1998) las tareas más importantes para la construcción de una concepción multicultural tienen que ver con: identificar preocupaciones isomórficas entre diferentes culturas; partir del planteamiento que todas las culturas son incompletas y problemáticas en sus concepciones de dignidad humana; aumentar la conciencia de lo incompleto de la cultura que tenemos hasta su máximo posible; reconocer que todas las culturas tienen versiones diferentes de dignidad humana, unas más amplias que otras, con más o menos reciprocidad unas que otras, unas más abiertas que otras. Ser conscientes de que no todas las igualdades son idénticas ni todas las diferencias son desiguales y que en todas las culturas tienden a distribuir a las personas en principios competitivos de pertenencia jerárquica: el principio de igualdad: jerarquía de estratos socioeconómicos o jerarquía ciudadano-extranjero, jerarquía de etnias, razas, sexos, religiones, orientaciones sexuales.

Estas tareas dan pie, de igual manera, para pensar la posición del otro adversario de la diversidad: el liberalismo, mucho más diestro y firme, sostiene la prioridad de los derechos

individuales sobre los derechos culturales. Centrado en la individualidad para ellos, sólo los individuos son personas morales, "las personas colectivas no son personas morales", el supuesto que contiene esta afirmación es que "si algo es una persona moral, nada que esté compuesto por ella puede ser también persona moral", lo que se busca es invalidar cualquier pretensión de asignar valor ético a la comunidad, que tenga intención de ponerla por encima del individuo. "Las concepciones que privilegian éticamente a la comunidad por encima del individuo terminan aceptando una forma de integrismo por la cual la existencia y el bienestar del individuo dependen de la existencia y el bienestar de la comunidad a la que el individuo pertenece" (Díaz Polanco, s/f: 6). Otro argumento es "los individuos valen más que los grupos a los que pertenecen", no se les concede la calidad de persona moral y por lo mismo, las culturas no tienen ningún valor intrínseco.

Desde una perspectiva autonomista el planteamiento es que hay que sostener tanto los derechos culturales como los individuales, explorando, al mismo tiempo lo que hay de particular en unos derechos como en los otros, hay que rechazar la pretensión liberal de definir unilateralmente, y de manera exclusiva –en términos de su propia visión de la persona– los derechos fundamentales, como derechos mínimos. Tales derechos deben ser el fruto de un diálogo de acuerdo entre culturas, lo que supone evitar la imposición a todas ellas (bajo el disfraz de universalidad) del punto de vista que corresponde a una concepción, ese punto de vista se funda en una doctrina cuya peculiaridad radica en proclamarse al mismo tiempo como la única doctrina moral aceptable. Lo que resulta problemático es declarar como punto de partida universal, lo que debería considerarse como uno de los ingredientes de la negociación intercultural.

La propuesta que elabora De Sousa Santos (1998) es la "Hermenéutica diatópica" como resultado de un intercambio en un diálogo intercultural donde los *topoi* de dos culturas que se ponen en reflexión para identificar las incompletudes de cada una, por más fuerte que sea ese *topoi*.² Todos los *topoi* son incompletos, como todas las culturas son incompletas, todas son posibles de superación. La hermenéutica diatópica busca no la completad de las culturas sino ampliar al máximo la conciencia de la mutua calidad de incompleto a través de un diálogo que se logra con un pie en una cultura y otro en la otra. Requiere de un tipo de

² Los *topoi* son los lugares comunes retóricos de mayor alcance de determinada cultura. Cfr. De Sousa (1998: 23).

conocimiento diferente y un proceso diferente de crear el conocimiento. Es una producción de conocimiento colectiva, interactiva, intersubjetiva y reticular conducida partir de otras culturas. Se da en simultaneidad temporal de dos o más contemporaneidades diferentes, porque cada persona es contemporánea de la tradición histórica de su propia cultura. Un problema que aparece, y señala el autor, es:

¿Qué pasa cuando las diferentes culturas que participan en el diálogo comparten un pasado de sucesivos intercambios desiguales?, ¿si una de las dos culturas presentes se modeló a partir de violaciones masivas y prolongadas a los derechos humanos o dignidad perpetradas en nombre de otra cultura? La cultura dominante volvió impronunciables algunas de las aspiraciones de la dignidad humana de la cultura dominada ¿será posible pronunciarlas en un diálogo intercultural sin que tenga que justificar o reforzar su impronunciabilidad? (De Sousa Santos, 1998: 31).

Sobre esto el autor señala que ha habido una historia de intercambios desiguales, "un imperialismo cultural" en la historia de la modernidad occidental y con esto un "epistemicidio". Entonces, si otro postulado de la sociedad liberal es que debe ser "neutral" (como lo ve el liberalismo) respecto a cualquier concepción de la vida buena, por lo tanto, debe ser "ciega a las diferencias". Las reivindicaciones de los grupos étnicos se originan en que tienen una concreción de la vida buena basada en una cosmovisión propia, que se expresa en metas colectivas que sostienen su forma de vida y supervivencia de su sistema cultural que es considerada como un bien es sí mismo. Salta a la vista que este producto colectivo difícilmente puede encontrar cabida en un marco liberal.

La concepción procedimental de los derechos liberales no tolera la diferencia porque: insiste en una aplicación uniforme de las reglas que definen esos derechos, sin excepción, y desconfía de las metas colectivas (Díaz Polanco, s/f: 10).

Cada vez más se acepta y reconoce cómo en las sociedades existen y conviven diferentes culturas en espacios multiculturales, cada vez las formas dominantes de observar las culturas generaran mayores tensiones; ¿será justo tratar a todas las culturas de igual forma?, ¿será necesario volver impronunciables algunas aspiraciones de la cultura occidental para dejar

espacio a la pronunciabilidad de las aspiraciones de otras culturas? se pregunta De Sousa Santos y responde: se necesitan dos imperativos interculturales para no caer en una nueva política reaccionaria. El primero: "de las diferentes versiones de una cultura determinada debe elegirse aquella que represente el círculo más amplio de reciprocidad dentro de esa cultura, la versión que vaya más lejos en el reconocimiento *del otro*". El segundo imperativo intercultural es: dado que las culturas tienden a distribuir a las personas de acuerdo a principios jerárquicos con concepciones de igualdad y diferencia; "las personas y los grupos sociales tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia los interioriza y el derecho a ser diferentes cuando la igualdad los des-caracteriza" (De Sousa Santos, 1998: 32).

A manera de conclusión

En este ejercicio de ordenar ideas críticas sobre las políticas neoliberales y producir una reflexión que lleve a plantear un nuevo terreno en las relaciones para pensar y practicar la educación, encontramos que existen desafíos importantes, trampas de pensamiento donde nos podemos esconder, tensiones, complejidades, pero lo más importante es que estamos, de hecho, frente a una realidad que no resistirá ni permitirá por mucho tiempo más el avance de planteamientos hegemónicos. "¿Cuánta pobreza aguantará la democracia?" decía Pierre Schori en 1996.

Somos conscientes que no es una situación nueva la que vivimos que ha sido estudiada, reflexionada, criticada, difundida, y sin embargo, al parecer las soluciones tendrán que tener nueva vía. Hay estudiosos que plantean la necesidad de corregir las ciencias sociales, como Wallerstein, Mignolo o De Sousa Santos con posturas en contra del eurocentrismo, catolicismo y machismo, occidentalismo y norte-centrismo, todos ellos en el intento de erradicar la colonialidad del saber y del poder. Desde esas posturas surge como ineludible el reconocimiento de la diferencia, la validación de los procesos que vienen desde abajo, el apoyo a los movimientos sociales, del fortalecimiento de los procesos autonómicos y las identidades culturales.

Estas búsquedas se adoptan muchas veces en los discursos sociales, y en ciertas acciones educativas, que al mismo tiempo que se amparan en estas posturas y proponen metodologías para reconocer la diferencia, o validar la interculturalidad, pero siguen sometidas a las lógi-

cas de las políticas neoliberales para poder seguir haciendo lo que se "debe" y así sobrevivir. Terminan siendo parches que no modifican las posiciones de intolerancia que muchas veces no sabemos reconocer ni en nosotros mismos. Modificar estas posturas es un desafío permanente y compete a la educación pensarlo y trabajar para ello. Es el sistema educativo quien coordina y decide lo que hay que saber y enseñar, se instala en transmitir dentro de una tradición, sin llegar a un cuestionamiento de fondo. Siguiendo el pensamiento de Corona (2007:15) deberemos partir por reconocer que las relaciones de poder y las jerarquías que son las que producen la discriminación; el no hacer evidente, explicitar y asumir como natural y repetir estas situaciones de poder y discriminación producen que se naturalice y legitime la visión normal de la diferencia. El diferente es señalado distinto por quien tiene el poder y ese comportamiento se justifica de manera absoluta, dominante y arbitraria.

La educación reproduce estos esquemas sin revisarlos críticamente ni utilizarlos a favor de nuevas formas de relación no dominantes, se reproducen en el aula de manera cotidiana y desde ahí se educa, con propuestas educativas que parten sólo del respeto al otro diferente, porque es diferente, y de la tolerancia al diferente porque hay que tolerar aquello que nos cuesta trabajo aceptar. Propuestas que surgen de una perspectiva de poder discriminatorio especialmente cuando no se cuestionan las relaciones de poder y su impacto en las relaciones sociales cotidianas. Por otro lado, observar, validar, dar lugar a los movimientos indígenas en las aulas puede ser un camino que dé luz a estas reflexiones, con todas sus complejidades, contradicciones y diferentes posturas dado que es en el diálogo con otras culturas como se puede fortalecer la propia, como se pueden encontrar nuevos procesos autonómicos que permitan oponerse a la homogenización, cómo podemos desarrollar planteamientos que nos lleven a construir nuevas posturas ante el neoliberalismo, como un imperativo ético, no sólo por el cuidado de la diversidad cultural, sino para favorecer el reconocimiento a la libertad y dignidad humanas, la aceptación del pluralismo y el respeto a las diferencias.

Por lo tanto pensar en formas de hacer, de enseñar y aprender movilizándolo las relaciones de poder a favor de construir campos de relación intercultural que impliquen la correspondencia de un compromiso voluntario conjunto, en donde las interacciones mutuas tengan como base la comprensión de la cultura propia y ajena en un trato equilibrado o lo más horizontalmente posible y complementario. En búsqueda de aprendizajes de ida y vuelta

que se sumen y enriquecen lo propio como una danza de cuidados mutuos, de valoraciones, de respetos cuidadosos, con acuerdos tácitos asumidos. Esa nueva visión traducida, cercana y lejana a una política de discriminación, de relación dominación-sumisión permitirá una reciprocidad comunicativa en un intercambio de comunicaciones, prácticas conjuntas y aprendizajes mutuos.

Las historias y experiencias de lo que la educación escolarizada occidental ha generado para muchos pueblos indígenas no han sido lo suficientemente satisfactorias y han causado graves rezagos, ineficiencias que reproducen las situaciones de discriminación y marginación. Los movimientos indígenas a favor de la creación de propuestas educativas propias parten de haber identificado lo que no quieren y no les ha funcionado de la educación escolarizada impuesta, y están encaminadas a proponer elementos para la creación de una educación propia, cuidada, querida y buena para las propias comunidades; estas experiencias pueden proporcionar indicadores que den elementos para formular propuestas educativas transformadoras. Intencionar la educación para empoderar, liberar y responsabilizar posibilita una educación con intención política clara: lo que se propone es una educación autonómica.

Bibliografía

- BLACKMORE, Hill (1997) "¿Juego parejo? Observaciones feministas sobre las articulaciones entre lo global y lo local en la re-estructuración del trabajo educativo desde una perspectiva de género", en Vandra Masemann y Anthony Welch (eds.) *Tradition, modernity and post-modernity in comparative education*. Boston: Kluwer Academica Publishers.
- CORAGGIO, José Luis (1997) "Las propuestas del Banco Mundial para la educación ¿sentido oculto o problemas de concepción?", en Coraggio José Luis y Rosa Martha Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CORONA BERKIN, Sarah *et al* (1997) *Entre voces... Fragmentos de educación «entrecultural»*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (1998) *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: México.

- (2004) "Reinventando el paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución, Nuestra América", en Revista *Casa de las Américas*, núm. 237, pp. 7-25. Cuba.
- (2004) "Desarrollo y dominación. Hacia la descolonización del pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte". Versión modificada de "Epitafio para la idea de desarrollo por organizar la hipocresía y legitimar la injusticia" presentado en el Concurso de Ensayo "pensar contracorriente", en el Instituto Cubano del Libro, febrero de 2004.
- (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva política*, Trotta: Madrid.
- DÍAZ POLANCO, Héctor (1998) *Autodeterminación, autonomía y Liberalismo. Autonomías Indígenas-Diversidad de Culturas, Igualdad de Derechos*. Serie Aportes para el Debate núm. 6. CIESAS: México.
- RADI, Alejandra (2000) *La dimensión cultural, base para el desarrollo de América Latina y el Caribe: desde la solidaridad hacia la integración*, BID-Intal: Argentina.
- STREET, Susan (2005) "Conflictividad docente en México, 1998-2003", Seminario Movimientos sociales, conflicto docente y políticas educativas en América Latina en el Campus Virtual de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) material inédito.
- TORRES, Rosa María (1997) "¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial", en Coraggio José Luis y Rosa Martha Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- VIDAL VILLA, José María (1998) *Mundialización. Diez Tesis y otros artículos*, ICARIA: Barcelona.