
ARTIFICIOS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Ana María Valle Vázquez*

*¿Qué es lo que produce nuestra aversión contra «el hombre»?
—pues nosotros sufrimos por el hombre, no hay duda.
—No es el temor; sino, más bien, el que ya nada tengamos que
temer en el hombre; el que el gusano «hombre» ocupe el primer
plano y pulule en él; el que el «hombre manso» [civilizado],
el incurable mediocre y desagradable haya aprendido
a sentirse a sí mismo como la meta y la cumbre,
como el sentido de la historia, como «hombre superior»;
—más aún, el que tenga cierto derecho de sentirse así, en la
medida en que se siente distanciado de la muchedumbre de
los mal constituidos, enfermizos, cansados, agotados, a que
hoy comienza Europa a apestar, y, por tanto, como algo menos
relativamente bien constituido, como algo al menos todavía
capaz de vivir, como algo que al menos dice sí a la vida...*

Nietzsche

* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores de Morelos. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán UNAM. Correo: anvallev@gmail.com

PRESENTACIÓN

¿Qué se incluye y qué se excluye en los conceptos de inclusión y exclusión? ¿Cuál es la inequidad que provoca el concepto de equidad en términos teóricos y prácticos? ¿Qué es la inclusión y equidad educativas en América Latina? No pretendemos hacer un análisis sociológico, socio pedagógico o de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, tampoco se trata de tener una mirada mecánica desde la filosofía universal o desde las diversas teorías, sino recurrir a lo que los propios conceptos aluden para hacer una reflexión desde la filosofía y teoría sobre la educación. Lo que se pretende es pensar desde otro lugar a América Latina a partir de la profundidad que encierran las nociones de exclusión e inequidad educativa.

Sabemos que estas ideas han sido abordadas desde cierta perspectiva económica que ha mirado a la educación como un bien o servicio susceptible de ser producido, distribuido y consumido. La equidad-inequidad e inclusión-exclusión educativa, como sabemos, se miden en la relación oferta y demanda escolar además de contenidos curriculares (habilidades y conocimientos específicos). La educación, desde esta perspectiva se mira como “lo escolar” donde la inequidad y exclusión son indicadores de medición de dicho ámbito escolar. En este sentido tiene que ver más con las condiciones de producción, de explotación propias del capitalismo. Sabemos que ya no hay Estados Nacionales, con proyectos políticos, culturales, económicos, sociales y educativos, en su lugar hay Estados Gerenciales dedicados a administrar y gestionar la vida de las personas con proyectos financieros y laborales. Así la educación es vista como un proceso mercantil que hay que administrar y gestionar y no como un proyecto político-cultural.

Y sólo a manera de ejemplos, baste un panorama general de este tratamiento económico que se ha dado a la inequidad y la exclusión educativa. El *Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa* de la Secretaría de Educación Pública señala:

Una de las políticas públicas con mayor atención para la región de América Latina ha sido la exclusión social y educativa para lo cual, los países de la región han invertido mayores recursos en políticas sociales destinadas a la población que se encuentra con altos índices de pobreza y con diferentes limitaciones que los separa de los servicios educativos, sin embargo, aún no han sido suficientes. Aunado a ello la creciente diversidad cultural complejiza esta problemática [...] en muchos casos la población indígena también ha emigrado a zonas urbanas en donde antes no había, asimismo, se suma el desafío de la atención de la población migrante y población con discapacidad (SEP, 2014, p. 4).

De acuerdo con lo planteado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) dicho Programa no cumple con los criterios mínimos de inclusión y trato equitativo de los indígenas, discapacitados y migrantes, considerada como la población más pobre y limitada de México. El concepto de inclusión educativa, según tal Programa, se asocia con estudiantes que viven en situaciones de alta pobreza o que tienen necesidades especiales, y actualmente:

[...] se ha logrado un mayor consenso entre los países de América Latina al ampliar el concepto para lograr un mayor acceso educativo pero con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes (SEP, 2014, p. 6).

La inclusión y la equidad educativa son un problema de pobreza, de diversidad cultural, de indígenas, de discapacitados, de zonas rurales y de migrantes.

Asimismo, el indicador del Programa para la Evaluación Internacional (PISA) establece que el desempeño académico es más deficiente en los estudiantes de un nivel socioeconómico bajo que en los que pertenecen a una clase social media o alta. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

(OCDE) el Gobierno Federal destina el 6.2% del Producto Interno Bruto a la educación. Esto ha permitido que en la última década la cobertura se haya incrementado, colocando a México en el cuarto lugar de una lista de 38 países en lo que respecta a educación básica. Logro que a su vez se ha revertido en la educación de nivel superior en la cual sólo 4 de cada 10 jóvenes que ingresan logran graduarse. Las evaluaciones internacionales, según el *Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa* de la SEP

[...] han manifestado los bajos niveles de aprendizaje y la desigualdad de acceso entre los diferentes grupos sociales. Se acentúa en los grupos de niveles socioeconómicos muy bajos, población indígena, de zonas rurales y con discapacidad, así también, la brecha crece conforme se avanza en los niveles educativos (SEP, 2014, p. 8).

Entonces el problema de la inclusión y la equidad educativa, también refiere a los niveles educativos, de acceso a la escuela y de cobertura que requiere altas inversiones económicas.

¿Realmente la inclusión y la equidad educativa son un asunto de pobreza, de cobertura, de niveles educativos y de acceso a la escuela? ¿Qué está en el fondo de estas premisas con pretensiones de equidad e inclusión educativas? ¿Cuál es la inequidad y exclusión que sostienen estos planteamientos de equidad e inclusión educativas?

Emilio Tenti (2007) menciona que la exclusión educativa tiene dos caras. La tradicional que se mide de acuerdo con la cantidad de niños o jóvenes que no estudian cuando, de acuerdo a la ley, deberían de hacerlo. Por otro lado, la cara del conocimiento tiene que ver con la calidad de la educación y la capacidad de dejar conocimientos significativos¹ en los alumnos. Tenti hace un llamado a la creación

¹ Como sí, por cierto, el aprendizaje en sí mismo no fuera ya algo significativo. Nos parece que hablar de “aprendizaje significativo” es un pleonismo debido a que todo aprendizaje o es significativo o no es aprendizaje. Más bien, coincidimos con el término de Ausubel “aprendizaje de contenidos con sentido” que expresa algo diferente a la significación. Es decir sentido y significación no son lo mismo.

de políticas educativas que no solo compensen o traten de aparentar que no existe la exclusión, sino que a la par se deben promover políticas económicas y sociales que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad. En *Las trampas de la exclusión*, Castel (2004) establece que hay un conjunto de rasgos característicos de la exclusión, entre los que se encuentran la supresión de la comunidad a través de la expulsión, el destierro o el genocidio, así como la construcción de espacios cerrados escindidos por la comunidad en su mismo seno (orfanatorios, asilos, hospitales, escuelas, etcétera). Por otro lado se encuentra la inclusión en la sociedad a cambio de la pérdida de algún derecho dentro de ésta. Y aquí nos preguntamos ¿qué se excluye bajo la premisa “satisfacción de necesidades básica de la sociedad” mencionada por Tenti? ¿Qué se excluye con la explicitación de lo excluido (orfanatorios, asilos, hospitales, escuelas, etcétera) y qué es lo inequitativo, qué es lo que se pierde, con las evidencias de la inequidad?

Como vemos el tema de la exclusión e inequidad educativa ha sido abordado como un problema económico y sociológico, donde además se confunde a la educación con escolarización y nivel de aprendizaje. Probablemente esta confusión no sea casual, ya que no es posible “medir” ni cuantificar la educación, si se le considera en su sentido más profundo, en un sentido ético y estético, en un sentido cultural y político. Por ello, nos parece importante abordar el problema de la equidad y la inclusión educativa desde un punto de vista teórico y filosófico, no para desechar los otros planteamientos sino para comprender desde otras perspectivas los supuestos de los que parten dichos conceptos y que de manera definitiva impactan en su aplicación.

Problematizar la inequidad y la exclusión educativa desde lo teórico y filosófico pretende ir más allá de la igualdad y la inclusión que persigue el utilitarismo al tratar por igual y pretender integrar a los seres humanos bajo la lógica de ganancias y pérdidas, donde lo que predomina es el cálculo y la medición. Lo que aquí se propone es pensar la exclusión y la inequidad educativa más allá de esta

perspectiva estadística y económica. Se busca indagar sobre estas nociones a partir de un acercamiento teórico y filosófico. Por ello nuestra pregunta es ¿qué decimos, qué nombramos, qué figuramos, qué significamos y qué sentido damos cuando hablamos de exclusión e inequidad educativa en y desde América Latina?

AMÉRICA LATINA DESDE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN

Qué puede significar América Latina, qué es este lugar desde donde nosotros los latinoamericanos hablamos y hacemos nuestro mundo, cómo es esta zona desde la cual creamos sentidos del mundo. Cuál es ese plano de referencia a partir del cual pensamos y nos pensamos.

América Latina es el fracaso y la negación, en el mejor y más profundo sentido de estos términos, de un reino único de la concepción que obliga a sufrir el despotismo en un sentido único, lógico-racional eurocentrista y, si se nos permite, moderno del mundo. Es el tiempo y el espacio claro de “las crisis” fecundo en la novedad que puede confrontar, sin proponérselo necesariamente, las formas de vida dadas *a priori*. América Latina es crisis, siguiendo a Castoriadis (1997, p. 112)

como momento de decisión (en los escritos hipocráticos, la *krisis*, la crisis de una enfermedad es el momento paroxístico al cabo del cual el enfermo o bien morirá o bien, por una reacción salvadora provocada por la crisis misma, comenzará su proceso de cura).

América Latina es el momento y el lugar de exacerbación de la enfermedad que es y puede ser la “cultura eurocéntrica”, podemos decir que toda ella es crisis porque exalta, agrava y aviva la enfermedad.

Más allá de un espacio geográfico América Latina es un modo de ser de los límites y de la alteridad, para unos es nuestro pasado prehispánico y para otros su condición de arrojados de Europa.

Esta situación nos unifica de un modo particular al no ser ni indígenas ni europeos. Somos una forma particular de exclusión, que desde luego tiene que ver con lo africano, Europa oriental y algunos pueblos asiáticos. De entrada nos sabemos, queramos o no aceptarlo, excluidos del modelo de modernidad europeo. Entendiendo aquí el término “moderno” como una actitud profundamente auto o ego céntrica (Castoriadis, 2008, p. 15). La particularidad de exclusión de América Latina es que tenemos un pasado, un presente y un futuro comunes. Nos vincula la continuidad de nuestro pasado en el presente, aun y cuando éste se halle tan “cercano” y unido al “resto” del mundo particularmente a la cuna de Occidente-Europa. Y que como dice Kusch (1999, p. 19) “profesionales [europeos] de la historia, la política, la filosofía, la sociología parecen esgrimir su ciencia a manera de exorcismo, antes bien para no ver a América que para verla”.

América Latina está al margen de la cultura oficial, por decirlo de alguna manera, es el *otro* lado de la frontera del logos, de la razón, de la ciencia, de la cultura; somos el terreno de lo ilógico, de lo irracional, del mito y de la barbarie. Y aunque en nuestro medio académico latinoamericano insistamos y privilegiemos el logos griego, alemán, inglés o francés, nuestro hablar siempre estará ligado, aceptémoslo o no, tanto a nuestro pasado preeuropeo (precolombino o expulsados del viejo continente) así como a nuestro presente mestizo.

Si aceptamos, como señala Agamben, que el *Dasein*² es la negatividad del ser, el *No* constitutivo del ser, el *No* que es el “ser-arrojado” o el ser abyecto, podríamos decir que América Latina es esa condición negativa, de expulsión y abyecta. De ahí que no sea casual que los índices de exclusión e inequidad sean tan altos en América Latina, ella misma es lo excluido y lo expulsado, ella es emblemáticamente pobre e indígena. América Latina puede ser ese otro mundo que es misterioso e insoportable y que está afuera del centro

² Una palabra en alemán para no perder una de las tradiciones de nuestro medio académico.

de Occidente, y nos hace sentir incómodos. El vaho hediento, en palabras de Kusch es:

[...] un signo que flota a través de toda América Latina, como una de sus características primordiales. Y no es sólo el hedor, sino que es, en general, la molestia, la incomodidad de todo ese ambiente [...] El hedor es un signo que no logramos entender, pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable, que en vano tratamos de disimular. Más aún se trata de una emoción que sentimos no sólo en el Cuzco [o en Teotihuacán] sino frente a América hasta el punto de que nos atrevemos a hablar de un hedor de América (Kusch, 1999, p. 25).

La “sabiduría del indio” que habita en esta tierra, puede resultar hedionda y fagocitante tanto para la “sabiduría occidental” como para nuestra clase media latinoamericana. Lo que apesta es lo incómodo de no ser europeos sin saber con cierta precisión qué es ser latinoamericano. De aquí tal vez la recurrencia, en América Latina, de las preguntas por la identidad. Qué es ser mexicano, qué es lo mexicano, son interrogantes que acompañan, como sombras, nuestras reflexiones. Toda pregunta por la identidad es una pregunta por la diferencia, por la otredad y por alteridad, y esto conlleva las preguntas por la inclusión y la exclusión; preguntar por la identidad es siempre una interrogación por la inclusión y la exclusión, por los márgenes que permiten distinguir, por ejemplo, los ricos de los pobres, los indios de los criollos, los civilizados de los bárbaros, los educados de los no educados o los escolarizados de los no escolarizados. Toda identidad es excluyente y marca las diferencias, así, diferencia y exclusión son constitutivas de identidad. Por ejemplo, rico y criollo, para afirmar su identidad, necesitan evidenciar sus márgenes respecto a pobres e indios, las estadísticas de pobreza y de comunidades indígenas, fortalecen la identidad de los ricos y criollos.

Aunado a esta idea de lo hediondo está el de la fagocitación ese devorar que “sirve” tanto para defenderse como para alimentarse.

La fagocitación se da en un terreno de imponderables, en aquel margen de inferioridad de todo lo nuestro, aun de elementos aculturados, respecto de lo europeo, ahí donde adquirimos nuestra personalidad nacional, cuando somos netamente argentinos, peruanos, chilenos, bolivianos o mexicanos y también en ese hecho tan evidente de nuestra mala industria o nuestra peor educación pública. Es cuando tomamos conciencia de que algo nos impide ser totalmente occidentales aunque nos lo proponamos (Kusch, 1999, p. 135).

Aunque intentemos hablar, vestir, comer, andar y habitar como europeos estamos aquí, en América Latina. Lo que fagocita, lo que devora, es ser colocados, desde aquí y desde allá, en un lugar de otredad en tanto inferioridad. Lo que fagocita es la propia inclusión bajo parámetros de integración con lo europeo y moderno. Lo que devora es la búsqueda de la equidad desde la propia inequidad. La fagocitación se produce en un terreno invisible, está al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura, la ciencia o la civilización. Podemos decir que lo inequitativo y lo que queda excluido es lo hediondo y la fagocitación tan constitutiva de América Latina, lo incómodo y lo inferior es lo que está en los límites más allá de las fronteras de todo aquello que integra y equipara.

Como señala Castoriadis (2008, p. 33) en *El mundo Fragmentado* “se trata de la aparente incapacidad de constituirse en sí sin excluir al otro, y de la aparente incapacidad de excluir al otro sin desvalorizarlo y, finalmente, odiarlo”. ¿Acaso esta exclusión que desvaloriza y provoca odio es la propia América Latina? Y cuando, desde aquí, excluimos ¿acaso no lo hacemos bajo estos mismos principios de odio y desvalorización? Los indios, los migrantes, los rurales o los discapacitados no solicitan ni reportan los índices de pobreza y de exclusión e inequidad educativa, quienes lo hacen, a nivel internacional, son OCDE, UNESCO y UNICEF, y a nivel nacional, el CONEVAL el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE) la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO), entre otros.

Cada sociedad y cultura se instituye creando su propio mundo que tiene como base un modo de categorizar, una lógica, un modo de valorización y por tanto un modo de ser afectados; en la creación del mundo, que cada sociedad se da, siempre encuentra lugar la existencia de lo otro: otros humanos, otras sociedades, otras lógicas, otras categorías, otras formas de valorar, etcétera. Lo otro es “simplemente” lo otro en tanto incomparable donde se aparecen otras lenguas, otras costumbres, otras maneras, otras instituciones, otras lógicas. O bien los otros son, como señalan Castoriadis y Kusch, lo que se mira y se nombra como inferior. Lo inferior y desvalorizado o se le elimina o se busca ajustarlo a la lógica, la institución, la lengua, la costumbre imperante. “La inferioridad de los otros no es más que la otra cara de la afirmación de la *verdad* de las *propias* instituciones de la sociedad-Ego” (Castoriadis, 2008, p. 35) Esto bien podría ser el caso de América Latina así como todo lo que ella misma excluye: su educación, sus indígenas, su tierra salvaje, sus lenguas originarias y su condición de ser expulsado.

Todo concierne a la *exclusión de la alteridad* externa, en general. Pero la cuestión del racismo es mucho más específica ¿por qué, lo que hubiera podido permanecer como simple afirmación de la “inferioridad” de los otros, se vuelve discriminación, desprecio, exclusión, confinamiento para, finalmente, exacerbarse hasta la rabia, el odio y la locura asesina? (Castoriadis, 2008, p. 35).

El asunto de la exclusión e inequidad en América Latina, es una cuestión de odio y genocidio. Por ello cuando miramos las estadísticas sobre exclusión e inequidad educativa en México y América Latina lo que esas cifras evidencian no es la cantidad sino la calidad manifiesta en el desprecio por lo otro. El número muestra la rabia, el odio y la discriminación que se tiene a lo que se enumera. ¿Qué es realmente lo que nos quiere decir la UNESCO cuando reporta que más del 40% de los adolescentes del mundo que no asisten a la escuela se encuentran en Asia Meridional, y sólo el 3% se

encuentra en Europa Occidental, América del Norte y Australasia? (UNESCO, 2015, p. 7).

¿Por qué no son alarmantes las “cifras”, si es que las hay, de exclusión e inequidad educativa en Noruega o en Finlandia? Estos indicadores son posibles en América Latina porque ella “está en los temas más odiados: pueblo, masa, analfabetismo, indio, negro, [pobreza]” (Kusch, 1999, p. 155) A partir del momento en que hay fijación, en números o palabras, de *lo otro* como excluidos e inferiores, ya sea como individuos o colectividad, se convierten en el punto de apoyo de una cristalización imaginaria de “segunda” lo cual los inviste de lo excluido, lo malo, lo bajo, lo débil, lo incompetente, lo retrasado o lo pobre, lo que justifica cualquier cosa que se haga con ellos. Se acepta, sin más, que todo *lo otro*, ya sea como la propia América Latina o como todo aquello que ella excluye de sí misma, es y debe ser lo excluido. La falacia de la exclusión y la inequidad educativa en América Latina es:

[...] en que el valor de A excluye cualquier otro: A (lo que soy) vale, y lo que vale es A. Lo que en el mejor de los casos es inclusión o permanencia (A como parte de los objetos que tienen un valor) [...] Este falso razonamiento (universalmente extendido) solamente daría lugar a las diferentes formas de desvalorización o de rechazo de quienes han sido aludidos. Pero otra faceta del odio es más interesante y creo que habitualmente no se menciona: el odio al otro como una faceta del odio inconsciente hacia sí mismo (Castoriadis, 2008, p. 38).

¿Y acaso no es esto lo que ocurre con la llamada exclusión e inequidad educativa en América Latina y el Mundo? ¿Excluir aquí no es una faceta del odio hacia lo más profundo y propio? Asumir aquí, en América Latina, que Europa, Estados Unidos, los competentes, la clase media moderna, el alto, el blanco, el no indio, los inteligentes, las “mejores” escuelas o los más capacitados, son los integrados que valen, es aceptar el odio hacia nosotros mismos, es someternos a lo insoportable que resulta nuestra propia condición de alteridad.

Aceptar los indicadores estadísticos de inclusión-exclusión y equidad-inequidad educativa es asumir que quienes tienen las mejores cifras son los que más valen, son los mejores, y todos los otros son desvalorizados y rechazados.

Efectivamente en Noruega, Finlandia y Alemania hay más estudiantes en la escuela, hay mejor rendimiento académico, hay mejores escuelas y maestros mejor capacitados, que responde al modelo de globalización imperante; los países de América Latina, África y Europa Oriental somos incomparables frente estas potencias de civilidad y progreso. Pero, no confundamos la civilidad con la cultura ni la escolarización con la educación. Los países del primer mundo son más civilizados y escolarizados que los países del tercer mundo³, pero eso no significa, en absoluto, que sean más cultos y educados.

Permítasenos hacer algunas precisiones respecto a la mejora y la civilidad. Primero, dice Nietzsche (1996, p. 72) “llamar a la doma de un animal su «mejoramiento» es algo que a nuestros oídos suena casi como una broma. Quien sabe lo que ocurre en las casas de fieras pone en duda que en ellas la bestia sea «mejorada»” La mejora está en las escuelas o casas de fieras, como las llama Nietzsche. La mejora está en función de los necesarios e importantes disciplina, adiestramiento y capacitación, fundamentales para todo proceso educativo, sin duda, y no es ironía. Pero la educación no se limita a dicho mejoramiento, el pensamiento crítico y la creación son constitutivos de la educación y bien pueden, incluso deben, destruir todo proceso de “mejora”. Asimismo

Suponiendo [...] que el *sentido de toda cultura* consiste cabalmente en sacar del animal rapaz “hombre”, mediante la crianza, un *animal manso y civilizado*, un *animal doméstico*, habría que considerar sin ninguna duda que todos aquellos instintos de reacción y resentimiento,

³ Lo que me interesa resaltar con esta noción del “tercer mundo” la idea de superior sobre inferior, blanco sobre negro, limpio sobre sucio, centro sobre periferia. No uso esta categoría del “tercer mundo” en su sentido económico originario de los años 50.

con cuyo auxilio se acabó por humillar y dominar a las razas nobles así como todos sus ideales, han sido auténticos *instrumentos de la cultura*; con ello, de todos modos, no estaría dicho aún que los *depositarios* de esos instintos representen también ellos mismos a la vez la cultura. [...] ¡Esos «instrumentos de la cultura» son una vergüenza del hombre y representan más bien una sospecha, un contraargumento contra la «cultura» en cuanto tal! (Nietzsche, 1997, p. 48).

La mejora, en educación, es domesticar y amansar que es lo mismo que civilizar. Mejorar es civilizar al dominar los instintos y la fuerza vital, que para Nietzsche esto es la voluntad de poder habida en las razas nobles. Podemos decir que mejorar y civilizar al hombre son sólo una forma, incluso una parte, de educarlo y cultivarlo. Los ideales de los hombres civilizados han domeñado a la fuerza vital de los hombres cultos. La civilización, como instrumento de cultura, elimina toda posibilidad de cultura. Entonces afirmar que los ciudadanos alemanes son más civilizados que el pueblo de México, sin duda es cierto, pero esto no significa que sean más cultos o educados que nosotros.

Regresemos a nuestras nociones de inclusión y equidad. Sabemos que la exclusión y, junto con ella la desvalorización, es constitutiva de la afirmación de la identidad. Los griegos se distinguían de los bárbaros, los mexicas de los *popolocas*. El problema en la actualidad es que las cifras estadísticas, particularmente de exclusión e inequidad educativa, que se usan para justificar la identidad imperante, pretendan ocultar el profundo desprecio y odio a lo diferente y a la otredad radical. Afirmar, como lo hace la UNESCO (2015, p. 6), que “a pesar de los progresos conseguidos en lo que se refiere a matriculación en educación primaria, en todo el mundo hay 58 millones de niños y niñas en edad de asistir a ese nivel educativo (entre los 6 y los 11 años, aproximadamente) que no lo están haciendo”, es constatar el desprecio por esos 58 millones de niños no escolarizados. Y continúan, “probablemente dos quintas partes de estos niños –es decir, 15 millones de niñas y 10 millones

de niños— no conocerán jamás un aula escolar. En efecto, la mayoría de los 30 millones de niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela en África Subsahariana nunca entrarán a una escuela” (UNESCO, 2015, p. 6). “En efecto”, a quienes odiamos a quienes despreciamos, a quienes desvaloramos es a esos 30 millones de niños. Lo terrible de estos números no es la inclusión o exclusión escolar, sino la desvalorización de todo aquello que es diferente y extraño, y que queda expuesto como lo peor, lo inferior y lo más bajo. No hay engaño, cuando se habla de la educación del *primer* mundo se afirma que toda aquella distinta, externa o extraña a esta educación es mala, inferior, despreciable y propia de todo el *tercer* mundo. Las cifras de la exclusión e inequidad educativa lo que evidencian es que hay estudiantes, profesores y escuelas de primera y de tercera. América Latina, más del quinto infierno que del tercer mundo⁴, es excluida, es despreciada, es peor e inferior, por la sencilla razón de ser diferente, extraña y radicalmente otra.

Radicalidad entendida tanto en su cualidad rizomática como en su carácter negativo. Contiene tanto lo opuesto, contrario, disminución y pérdida, en su condición negativa, como la infinita multiplicidad originaria y orgánica, en descomposición y putrefacción, donde la unidad no deja de ser combatida, fragmentada y obstruida, en su disposición de rizoma. Lo radical permite enfrentar los orígenes y la negación de “algo”, ese “algo” que resulta grotesco y horrible. Así cuando nos referimos a lo radicalmente *otro* hablamos del rizoma y de la negación que es lo *otro*. Lo radicalmente *otro* es la línea de fuga de la alteridad. La radicalidad de lo *otro* es el territorio de lo in-fundado o abismal, es la zona del enrarecimiento, de la extrañeza, del asombro y de la singularidad, esto tan propio de América Latina como de todo lo que ella excluye de sí misma. Esta cualidad negativa y rizomática subvierte las formas de vida aceptadas, asumidas y protegidas por las reglas sociales evidenciando el carácter

⁴ Recordando la frase de un querido colega que dice “México ha pasado del tercer mundo al quinto infierno”.

monstruoso, abyecto, maligno, anómalo, demoníaco y mortífero de la vida.

La exclusión y la inequidad educativa en América Latina, como radicalmente *otro*, enfrenta la putrefacción de las identidades y la desfiguración de las formas de vida, descompone y transgrede la norma. La amenaza sentida en el vínculo con lo radicalmente otro es no ver ni pensar los límites del lugar que se habita, es habitar el lugar de la ausencia y la más profunda extrañeza. El terror por el monstruo deforme que es *lo otro*, que es América Latina, “no está” en “ningún lugar” y “es nada” o en todo caso “está”, si se nos permite una positividad, en el corazón de las tinieblas. Con la llegada de la gente de Castilla a América, la afirmación de la identidad castellana estuvo en el desprecio, entre otras cosas, a los castigos a los niños nahuas, tales como: a los nueve años, en caso de ser negligente o desobediente ataban al muchacho de pies y manos, desnudo, le enterraban púas de maguey por el cuerpo y a las muchachas les punzaban las manos con tales púas. A los once años el castigo por desobediencia, por no atender los consejos de sus padres, por viciosos o vagabundos, tanto para hombres como para mujeres, era poner humo con ají en su nariz. Acciones terribles, rechazadas, odiadas y desvaloradas, que debían corregirse con la evangelización. Ahora la identidad, no de Castilla, sino de la impuesta por el “primer mundo” se justifica con el desprecio a pobres, negros, indios, discapacitados, rurales y migrantes. Antes la exclusión y exterminio fue en nombre de Cristo a través de la evangelización, ahora lo es en nombre de la civilidad y el progreso por medio de la educación inclusiva y de la educación de calidad.

Si Occidente ha hecho del horror una sutil técnica y delicada belleza, los indios americanos hicieron del horror, de lo contrahecho, de lo monstruoso y de la aspereza, una radicalmente *otra* bella forma de vida⁵. Esta *otra* bella forma de vida es lo que ha quedado

⁵ Sigo la idea de Foucault respecto al “mundo otro” o “vida otra”, donde lo otro no está fuera de este mundo o esta vida, sino que es posible la diferencia, el cambio, la otredad, aquí y ahora, en este mundo y en esta vida.

excluido, este horror fagocitante y hediondo es parte fundamental y constitutiva de América Latina.

LÍMITE Y ALTERIDAD

Entre todas las ideas que nos parecen decisivas sobre la exclusión y la inequidad, siguiendo a Martínez de la Escalera (2013), es aquella que dice que reintegrar lo que se excluye o hacer equitativo lo inequitativo no es garantía de justicia social, puesto que la exclusión así como la inequidad es constitutiva y estructural, ya que, como habíamos señalado, “lo excluido” es punto de apoyo de una cristalización para afirmar la verdad de las propias instituciones de la sociedad-Ego así como para identificar todo aquello que es de “tercera”. Resulta interesante analizar, desde esta perspectiva, la noción de inclusión dada por la SEP en su *Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*, que dice:

La inclusión parte de la premisa fundamental que la sociedad está integrada por la diversidad y en el ámbito educativo, es un derecho el aprendizaje de todos, independientemente de sus características individuales, se debe ofrecer una educación de acuerdo a sus necesidades (*sic*).

La educación es un derecho universal que incluye a todos a los que se encuentran amparados bajo ese derecho, sin discriminación, combate la inequidad y promueve sociedades más justas, iguales y democráticas (SEP, 2014, p. 7).

Aceptar la diversidad habida en una sociedad, significa asumir la tensión y amenaza que la propia diferencia conlleva, y en absoluto es posible incluir la diversidad, ella es constitutivamente otredad. En el momento en el que algo o alguien se incluye, deja de ser diferente, aniquila toda diversidad y otredad. En todo caso la pregunta que nos hacemos es ¿quién y qué incluye y quiénes son los que han de incluirse y qué es lo que se excluye en la inclusión? Por ejemplo,

cuando todos queremos lograr que hablemos y escribamos en una sola lengua como el inglés ¿Qué es lo que se excluye y qué es lo que se incluye? Sin duda para muchos el monolingüismo sería un gran avance, una forma de progreso tecnológico y científico, pero para otros sería su eliminación y muerte. Nos preguntamos por qué nunca ha sido incluido en los programas de educación nacional una lengua indígena, por ejemplo, en el centro de México no hay una obligación para que los niños aprendan siquiera algunos rudimentos del náhuatl. O por qué no es un rubro o elemento a evaluar o medir a nivel internacional, la inclusión de lenguas originarias en los planes y programas de estudio.

Decir que la “educación es un derecho universal que incluye a todos” es afirmar que la educación es un derecho exclusivo de la sociedad-Ego y que incluye sólo a los que pertenecen a dicha sociedad, y excluye a todos los que sean distintos. No se discrimina a quienes cumplen con los parámetros de la sociedad-Ego, hay equidad y justicia sólo para quienes pertenecen a dicha sociedad. Es un artificio pensar que la diferencia puede ser incluida, aceptada y asumida sin mayor desgarró social, cultural y político.

Otro claro ejemplo es la academia, que funciona excluyendo mediante la competitividad, el género, la jerarquía, la edad, etcétera. Y la re-inclusión del *otro*, bajo cualquier figura, desestabilizaría un orden jerárquico apenas estable. Las políticas de estímulos económicos en las universidades públicas están relacionadas con criterios de inclusión, equidad y reconocimiento al trabajo académico, sin embargo, todos sabemos que estas políticas de “estímulos económicos” ni mejoran la producción, ni la calidad y mucho menos la creación en la investigación y docencia del personal académico de las universidades. Al contrario lo que producen son ciertos vicios y formas de corrupción que se sedimentan en los procesos institucionales. De aquí que es importante pensar la propia equidad y la inclusión desde sus propios límites, desde sus propias sombras ¿Cuáles son las fronteras entre equidad e inequidad, entre exclusión e integración?

Coincidimos con Trías (2000) respecto a que el límite puede ser visto como aquello que nos da sentido, al atarnos y al contenernos; tanto como lo que abre al sin sentido. En el primero, el límite es el espacio en el cual habitamos y que nos identifica, nos da forma, nos significa, nos da razón, nos da sentido, más allá de estos límites está lo extraño, lo indefinido, las deformaciones, la insignificancia, lo irracional y el sin sentido. El segundo, es el límite que deja de ser un muro para ofrecerse como puerta, aquí el límite no es algo cerrado que detiene o contiene, antes bien es lo abierto que posibilita. América Latina está contenida y desgarrada por sus límites. Cuando nuestra condición precolombina y de expulsión nos contiene y nos da forma, aparecemos como lo más abierto, sin sentido y deforme.

Pensar desde las fronteras permite definir, integrar y dar forma al mismo tiempo que emerge lo indefinido, lo desintegrado y la deformación. Los límites entre exclusión-inclusión e inequidad-equidad educativa abren, podríamos decir, agrietan o rasgan los sentidos de lo aparentemente cerrado, unido, fijo, dado o asumido como lo excluido o lo integrado. Las orillas entre lo que hemos llamado formación y la deformación al ser creaciones imaginarias de nuestra sociedad son indefinidas, magmáticas y están en tensión constante. América Latina es abierta, está desgarrada, en tanto puede ser aquel fracaso, negación e incomodidad para la lógica o forma de vida de la civilización europea. Pero también América Latina está unida y formada por las configuraciones de su pasado y presente comunes.

Este pensamiento fronterizo mueve, desequilibra, descentra los bordes habidos entre equidad-inequidad o inclusión-exclusión. La “seguridad”, “pureza” y “fijeza” como números que cuantifican y miden la inclusión-exclusión y la equidad-inequidad educativa, son indicadores, y más bien podríamos decir síntomas, de esta inestabilidad, tensión y opacidad tanto de sus límites como del cuerpo entero de lo que se incluye y se excluye. Sin duda mirar el principio y el fin del arcoíris nos da cierta seguridad de que sus límites existen, lo mismo sucede con los indicadores o síntomas de la exclusión

y la inequidad, ellos hacen aparecer sus supuestos límites. Decir que lo indígena es lo excluido y que ser “competente” es garantía de integración, cualquier cosa que esto signifique, es dar sentido y contención a lo no indígena y a las incompetencias, al mismo tiempo que desgarrar lo indígena y las competencias.

América Latina como una de las fronteras de Europa es el límite como obstáculo, como algo negativo que nos frena y que nos imposibilita y es también lo que nos sostiene. Esta antípoda que es el límite entre América y Europa les permite ser lo que son y nos da cierta sombrilla de identidad. Logos no puede ser sin mito, civilización no puede ser sin barbarie, integración no puede ser sin exclusión, equidad es imposible sin inequidad, Europa no puede ser sin América, África o Asia. Más aún se trata de un límite que no puede ser convertido en una satisfacción reconciliada entre opuestos, es decir, no se trata de un límite claro y fijo entre la vida y la muerte, dolor y placer, razón y sin razón, significancia e insignificancia, inclusión y exclusión, equidad e inequidad. Lo que hay entre inclusión y exclusión es vértigo, tensión, inestabilidad, opacidad e indefinición. Estas cualidades del límite son también propias de la alteridad. Como hemos dicho en otro lugar “la alteridad es una tensión, terrible y dolorosa, entre aquella que con-forma y aquella que de-forma, lo otro que da identidad al mismo tiempo la diluye. Digamos que la alteridad está entre la creación y la formación” (Valle, 2012, p. 11). Alteridad, como tensión, y límite, como experiencia del vértigo, están entre exclusión e inclusión, entre América Latina y Europa. En los indicadores y cifras estadísticas que muestran la exclusión-inclusión educativa está el límite vertiginoso y opaco y la alteridad tensa y angustiante que muestran la indefinición e inestabilidad de lo que queda integrado con la exclusión y de lo que queda excluida con la integración. Esta condición irreconciliable de opuestos, propios del límite y la alteridad, es característica de la cultura occidental que se empeña por marcar y definir los bordes entre opuestos con pretensiones de suprimir todos los otros y diferentes a los aceptados, de eliminar todos los antónimos de los sinónimos,

como si esto fuese posible, como si la vida fuera blanco y negro. En otras palabras cuando se habla de exclusión e inequidad se hace, como en blanco y negro, desde una lógica u orden de contrarios claramente definidos y fijados.

Nos parece muy limitado hablar de integración y equidad educativa como un bien o servicio que se pueden producir, distribuir y consumir, que atienden a la lógica del mercado de la moda expuesta en los centros comerciales, donde hay tiendas (escuelas y aprendizajes) exclusivas, que excluyen. Las pretensiones de integración educativa muestran esta exclusividad que excluye, muestra lo insostenible del límite y la alteridad.

Exclusión e inequidad son palabras de nuestra cultura occidental adoptadas e injertadas en lo occidental que es y tienen América Latina. Ella es la frontera desdibujada y pantanosa que permite crear “sentidos otros” de lo humano y la vida. Digamos un límite abierto y desgarrado que no puede reconciliar, antes bien violentar los sentidos del mundo. América Latina es este límite en donde hay condiciones económicas y sociales de explotación, corrupción, sometimiento y degradación de la vida humana, como lo hemos visto en el caso del crimen organizado en Colombia y México. Aspectos que no pueden ser considerados exclusivamente como generados por nuestras propias sociedades, sino que están estrechamente vinculados al desarrollo del capitalismo mundial. Sigue siendo una verdad que el modo de vida estadounidense, las ventajas económicas y políticas de ciertos países de Europa y de Estados Unidos sólo son explicables como resultado de la explotación de otras partes del mundo.

Pensar, teórica y filosóficamente la exclusión-inclusión y la inequidad-equidad educativa pretende enfrentar una y otra vez a los enigmas sin pretensiones de “solución” pragmática-utilitaria, hay que aventurar preguntas y desde luego respuestas que no dispongan de los controles específicos y únicos que tiene cierta “ciencia y técnica”. No olvidemos que límite y alteridad, estas fronteras en tensión, difusas y móviles, entre exclusión-inclusión, inequidad-equidad, incluso América Latina-Europa, son creaciones imaginarias

sociales. Digamos, en términos de Castoriadis, que los límites entre exclusión e integración, equidad e inequidad son magmas de significación, porque son indeterminados, imposibles de contar, ordenar, separar ni clasificar. Tratar estos límites como algo determinado, posible de contar, medir, categorizar o indizar es manejarlo bajo la lógica conjuntista identitaria, que no deja de ser una creación imaginaria social. Para Castoriadis:

[...] lo imaginario no es a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien, el ‘espejo’ mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras de lo imaginario, que es creación *ex nihilo*. Los que hablan de ‘imaginario’, entendiendo por ello lo ‘especular’, el reflejo o lo “ficticio”, no hacen más que repetir, las más de las veces sin saberlo, la afirmación que les encadenó para siempre a un subsuelo cualquiera de la famosa caverna: es necesario que [este mundo] sea imagen de alguna cosa. Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de ello (Castoriadis, 1983, p. 10).

En este sentido los límites entre integración-exclusión y equidad-inequidad son imaginario en tanto son creaciones *ex nihilo*, incesantes y esencialmente indeterminadas, no son imagen de algo. El indicador estadístico de la exclusión e inequidad educativa es invención en tanto deslizamiento y desplazamiento de sentido, digamos que lo abierto del límite mueve su condición cerrada o definida.

REFLEXIONES FINALES. EXCLUSIÓN DEL VÍNCULO

De acuerdo con Joan Subirats (2004) en nuestra sociedad occidental y postindustrial, la plena integración social pasa por la participación de las personas en tres ejes básicos: el mercado y/o la utilidad social aportada por cada persona, como mecanismo de intercambio y de

vinculación a la contribución colectiva de creación de valor; la redistribución, que básicamente llevan a cabo los poderes y administraciones públicas; y finalmente, las relaciones de reciprocidad que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales. Es decir todo lo que quede fuera del mercado, la redistribución y la reciprocidad es lo excluido. Lo que está puesto en juego aquí no sólo es el sistema productivo antes bien el *vínculo* social. Y tal vez aquí vale la pena decir que aquel “eurocentrismo” del que tanto se ha hablado o más bien, esta mercantilización de la vida, la apuesta es al modelo de Estados Unidos de América. Nos parece que el centro no es la vieja Europa del siglo XIX ni XX, sino que es nuestro vecino del Norte quien marca los parámetros de producción, distribución y consumo de vida.

Apelamos al vínculo que se establece en el “espíritu del don” de Marcel Mauss. El antropólogo francés en su “Ensayo sobre los dones” se interroga: “¿qué fuerza tiene la cosa que se da, que obliga al donatario a devolverla?” (Mauss, 1979, p. 157), en otras palabras ¿cuál es el espíritu del Don? Lo que ata, lo que vincula, lo que re-liga, lo que integra y hace comunidad es “nada”, que no es vacío, antes bien es todo aquello que no es útil, que no es comprable porque no es vendible porque no es fabricable, que no es mercancía, que no es un artefacto. Lo que se intercambia bajo el principio de “el Don de nada” “no son exclusivamente bienes o riquezas, muebles e inmuebles, cosas útiles económicamente; son sobre todo gentilezas [...] en las que la circulación de riquezas es sólo uno de los términos de un contrato mucho más general y permanente” (Mauss, 1979, p. 160). El vínculo posibilita “dar algo al otro”. “Un *dar* que es arbitrario, gratuito y generoso, un *algo* que es nada, que es forma anómala y en devenir, y un *otro* que es asimétrico, transfigurado y con su identidad disuelta” (Valle, 2012, p. 48). Probablemente en un dar algo al otro, en el don de nada, en el vínculo afectivo lo que se excluye es la seguridad, lo costoso, la envidia, lo normal, lo inmóvil, la simetría, lo invariable y la solidez de la identidad.

Cuando se asume que la educación es un bien o un servicio, del cual algunos quedan excluidos, entonces no es posible concebir la

formación humana como lo sustantivo del vínculo, ni éste como esencial en la educación. Como el indio que pasa ante nosotros y lo vemos como un dato-objeto-indio que nada tiene que ver con nosotros. ¿Cómo se establecen los vínculos en lo expansivo, lo confuso y lo vertiginoso de los límites y la alteridad? Ciertamente, como el mismo Mauss afirma:

el carácter voluntario, por así decirlo, aparentemente libre y gratuito [del Don de nada] y, sin embargo, obligatorio e interesado de esas prestaciones; prestaciones que han revestido casi siempre la forma de presente, de regalo ofrecido generosamente incluso cuando, en ese gesto que acompaña la transacción, no hay más que ficción, formalismo y mentira social, y cuando en el fondo lo que hay es la obligación y el interés económico [...] el mercado es un fenómeno humano que se produce en todas las sociedades” (Mauss, 1979, pp. 157-158).

¿A caso no es una ficción, formalismo y mentira social medir la exclusión-inclusión educativa? En el fondo de estos indicadores está la obligación y el interés económico, ¿no es esto aceptar que la formación humana es pura mercancía? Por más “integrados” que estemos, por más que estemos en la cifras de la equidad y la inclusión, por más atados que estemos a los estándares de las llamadas competencias educativas, etcétera, no necesariamente ocurre el vínculo basado en el *don de nada*.

Si seguimos viendo al dato-objeto-indio nos convertimos, en lo que Kusch (1999, p. 159) llama “turistas espirituales”. Cuando se habla de exclusión educativa bajo un principio pragmático utilitario, cuando se concibe a la educación como una mercancía que puede producirse, distribuirse y consumirse, cuando se mide la exclusión-inclusión educativa entonces es imposible *el don de nada* que es arbitrario, gratuito y generoso. En los indicadores de exclusión-inclusión y de inequidad-equidad lo que se violenta es el vínculo al suponer que el espíritu del intercambio y de la mercancía está en su precio y no en su inutilidad. En otras palabras, suponer que

con “mayor” y “mejor” aprendizajes y escuelas o que con reestructurar el currículum, capacitar docentes y tener más presupuesto, se logra la integración o se procura la equidad educativa, es aceptar que lo excluido y lo inequitativo, como límite y alteridad, como lo radicalmente otro, como lo fagocitante y hediondo, como el odio y lo inferior, como significación imaginaria, es medible y vendible. No olvidemos que, siguiendo a Nietzsche:

[...] el auténtico problema de la cultura consistirá en educar a cuantos más hombres “corrientes” posibles, en el sentido en que se llama “corriente” a una moneda. Cuando más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ése: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser “corriente”, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia (Nietzsche 2009, p. 53).

La formación humana, que conlleva su propia deformación y conformación, es dar, recibir y devolver lo más inútil: la sangre, el cuerpo, el tiempo, los gestos, las actitudes, las gentilezas, no sirven. La educación es puro *don de nada* porque la educación “vale nada”, no cuesta, no tiene precio, no es mercancía, no es un indicador. Su valor radica en su inutilidad.

REFERENCIAS

- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo Fragmentado*. La Plata: Caronte ensayos.
- Kusch, R. (1999). *América profunda*. Buenos Aires: Biblos.

- Martínez de la Escalera A. y Linding, E. (coord.) (2013). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. México: UNAM- Juan Pablos.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (1996). *El crepúsculo de los ídolos o cómo se filosofa con el martillo*. México: Alianza.
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Mexico: Alianza.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- SEP (2014). *Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad educativa*. México: SEP.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tenti, E. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Trías, E. (2000). *Los límites del mundo*. Barcelona: Destino.
- UNESCO (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Valle, A. (editora) (2012). *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación*. México: UNAM.