

El dret a l'educació i les dinàmiques d'exclusió a Amèrica Llatina

Pablo Gentili*

Resum

Aquest article és fruit de les reflexions que s'han anat realitzant a diversos fòrums i publicacions en torn a la dimensió política de l'educació en un marc de canvis i d'incipients conquestes democràtiques a la regió, de sorgiment de governs populars o reformistes que pretenen revertir una herència d'exclusions històriques que les gestions neoliberals van tornar més estructurals. Em proposo desenvolupar algunes dimensions del procés d'afirmació del dret a l'educació a Amèrica Llatina i el Carib des de la proclamació de la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948. Una de les conquestes democràtiques més destacades ha estat incorporar i reconèixer l'educació universal, gratuïta i obligatòria com un dret humà fonamental. Però la universalitat dels drets humans segueix sent tan poderosa en els seus fonaments com tènue en la seva aplicació. Al mateix temps, pretenc analitzar alguns dels factors que han limitat o obturat els avanços democràtics que es van produir en aquest camp. Als nostres països la discussió sobre les marxes i contramarxes que ha enfrontat i enfronta el dret a l'educació constitueix un requisit per poder pensar el seu futur, i ajuda a dissenyar estratègies per a una educació alliberadora, basada en el reconeixement i en el respecte als sabers que ens han constituït com a comunitat i com a nació.

Paraules clau

drets humans, dret a l'educació, universalitat, democràcia, desigualtats, exclusió, educació alliberadora

Recepció de l'original: 22 d'octubre de 2012

Acceptació de l'article: 8 de novembre de 2012

El dret a l'educació i les dinàmiques d'exclusió a Amèrica Llatina

*El desconeixement i el menyspreu dels drets humans han originat actes de barbàrie ultratjants per a la consciència de la humanitat.
Del Preàmbul de la Declaració Universal dels Drets Humans, 1948.*

El 10 de desembre de 1948, l'Assemblea General de les Nacions Unides va proclamar la *Declaració Universal dels Drets Humans*. L'Organització de les Nacions Unides (ONU) s'havia constituït només tres anys abans i aquesta seria, potser, una de les seves resolucions més extraordinàries i ambicioses. Es transformaria, també, en una de les més eloqüents mostres segons la qual, malgrat els avanços aconseguits, les aspiracions igualitàries que des de llavors han cimentat acords, declaracions i tractats internacionals sobre els drets humans estan marcats per l'asimetria abismal que separa els principis que els fonamenten de les accions i les pràctiques que haurien de consagrar-los. La

(*) Doctor en Educació per la Universitat de Buenos Aires. Professor de la Universitat de l'Estat de Rio de Janeiro i director de la Facultat Latinoamericana de Ciències Socials de Brasil (FLACSO). Secretari executiu del Consell Latinoamericà de Ciències Socials (CLACSO). És un dels fundadors del Fòrum Mundial d'Educació, instància associada al Fòrum Social Mundial. Adreça electrònica: pablo@lpp-uerj.net

Declaració va establir la universalitat dels drets humans sobre la base d'un contundent arsenal de normes i valors democràtics; no obstant això, tant en el nord com en el sud, en les societats anomenades «avançades» així com en les que aspiren a ser-ho, aquests drets gaudeixen d'una potència declamatorià bastant més contundent que la seva eficàcia política per contribuir a organitzar la vida dels pobles, les seves relacions i els seus conflictes.

Parafraçant a Paulo Sérgio Pinheiro, no hi ha forma de negar que tota celebració d'un tractat o declaració pels drets humans sol ser un «exercici de frustració», en tant que en els fets es revela limitadíssima la capacitat d'aquests acords jurídics per modificar la intolerable quotidianitat dels qui pateixen la violència de la gana, l'exclusió, la segregació, el racisme, l'explotació, el maltractament i el martiri per la prepotència de governs, empreses o grups més poderosos. La humanitat ha estat capaç de generar un diversificat repertori de normes democràtiques i justes per establir, proclamar i fonamentar drets humans cada vegada més amplis i complexos. Al mateix temps, també sembla estar sempre disposada a crear, inventar o multiplicar altres arsenals capaços de fer d'aquestes normes i principis ètics una aspiració minúscula enfront dels desafiaments i els deutes que genera la seva persistent violació. La Declaració segueix sent tan poderosa en els seus fonaments com tènue en la seva aplicació.

Sens dubte, una de les conquestes democràtiques més destacades d'aquesta proclama ha estat incorporar i reconèixer l'educació universal, gratuïta i obligatòria com un dret humà fonamental. En el seu article 26, estableix:

1. Tota persona té dret a l'educació. L'educació ha de ser gratuïta, almenys pel que fa a la instrucció elemental i fonamental. La instrucció elemental serà obligatòria. La instrucció tècnica i professional haurà de ser generalitzada; l'accés als estudis superiors serà igual per a tots, en funció dels mèrits respectius.
2. L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; afavorirà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos, i promourà el desenvolupament de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.
3. Els pares tindran dret preferent a escollir el tipus d'educació que haurà de donar-se als seus fills.

Els principis d'igualtat i llibertat amb els que s'inicia la Declaració –«Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i drets i, dotats com estan de raó i consciència, han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres»– no dataven, és clar, de 1948, sinó que havien estat reconeguts tant a la *Declaració de la Independència dels Estats Units* de 1776, com a la *Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà* de 1789. Així mateix, el reconeixement de l'educació com un dret igual per tots havia estat incorporat en diverses lleis i constitucions tant a Europa com a les Amèriques des del segle XIX, i en l'Estat prussià des de 1717 (Tomasevski, 2004). No obstant això, la Declaració de 1948 dotarà al dret a l'educació d'un element nou i altament desestabilitzador del poder totalitari, d'important impuls i potència democràtica: el seu abast universal. Així, juntament amb els altres drets humans, l'educació ha de ser protegida «no només en

l'àmbit de l'Estat, sinó també *contra el propi Estat* [...] a partir del moment en què l'Estat falli en les seves obligacions constitucionals envers els seus subjectes» (Bobbio, 2000, p. 485). L'educació com a dret de cada ciutadà, garantit per l'estat, passarà a concebre's com un dret de tots els éssers humans més enllà de les seves fronteres nacionals, i els estats que ho violin seran responsables d'un delictes contra els seus propis ciutadans i contra tots els ciutadans de la humanitat.

La importància que la *Declaració Universal dels Drets Humans* posseeix per al disseny d'una política educativa democràtica no sempre ha estat degudament reconeguda i ponderada, particularment entre aquells grups, moviments i organitzacions que lluiten per la defensa del dret a l'educació als països més pobres del planeta. Sorprenentment, tampoc ho és pels governs que a Amèrica Llatina, durant l'última dècada, han iniciat processos de reforma i reestructuració que aspiren a revertir l'herència d'exclusió i desigualtats que van deixar els seus antecessors neoliberals i conservadors.

Sens dubte, i en part per les raons expressades al començament d'aquest text, hi ha sobrants motius per desconfiar de l'eficàcia política de declaracions i tractats internacionals atès que la seva retòrica jurídica grandiloqüent contrasta de manera brutal amb el seu mediocre acompliment pràctic. Un raonament semblant, no obstant això, no fa sinó alimentar una profecia autocomplerta que poc ajuda a consolidar una perspectiva i una pràctica alliberadores en el camp educatiu. Dit d'una altra manera, l'evident fragilitat de la *Declaració Universal dels Drets Humans* per instituir de manera efectiva l'educació com un dret fonamental i inviolable està lluny de ser una característica inevitable de tot artefacte jurídic liberal en el sempre làbil i inestable espai que la democràcia burgesa li deixa a la justícia social i a la igualtat. Per contra, la debilitat de la Declaració és part constitutiva d'un procés de confrontació i disputa que ha de ser enfrontat per tots els que assumeixen la defensa i la construcció de l'educació com un dret de la humanitat. El desconeixement o la desconsideració de la rellevància política que suposa la inclusió de l'educació com un dret humà fonamental en aquesta Declaració, principi ratificat i ampliat en altres dispositius no menys importants, com el *Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals* adoptat per l'Assemblea General de l'ONU en 1966, la *Convenció sobre Drets de l'Infant* de 1989 i la *Declaració del Mil·lenni* del 2000, limita més que amplia la lluita per l'educació pública i democràtica. Entre altres raons, perquè es perd de vista que la inclusió de qualsevol dret en un tractat o una declaració d'aquesta naturalesa expandeix significativament les aspiracions i demandes per la garantia d'aquest dret i, al mateix temps, obre dos camps de disputa fonamental: el de la lluita per la seva implementació efectiva i el de la lluita pel seu reconeixement com a principi ètic, com a valor i sentit fonamental per organitzar la vida i les relacions humanes en una societat determinada. Es tracta, sense cap dubte, d'un espai de disputa trencadís, esquerdat, inestable, encara que necessari si aspirem a ampliar les condicions efectives d'accés de tots els éssers humans als béns educatius, al coneixement socialment produït i al dret inalienable de comptar amb institucions públiques que estableixin les condicions efectives per a l'exercici d'aquesta experiència de justícia i igualtat.

Em proposo desenvolupar algunes dimensions del procés d'afirmació del dret a l'educació a Amèrica Llatina i el Carib des de la proclamació de la *Declaració Universal dels Drets Humans* de 1948. Al mateix temps, pretenc analitzar alguns dels factors que han limitat o obturat els avanços democràtics que es van produir en aquest camp.

Entenc que, als nostres països, la discussió sobre les marxes i contramarxes que ha enfrontat i enfronta el dret a l'educació constitueix un requisit per poder pensar el seu futur, i ajuda a dissenyar estratègies que permetin superar les barreres que ens han impedit viure en societats on el coneixement sigui un bé públic i no una mercaderia susceptible de ser apropiada o expropiada per aquells subjectes o organitzacions que posseeixen el poder econòmic i polític.

Marxes

Sens dubte, una de les evidències més consistents de l'avanç del dret a l'educació a Amèrica Llatina des de la promulgació de la Declaració ha estat la progressiva i sostinguda expansió dels sistemes escolars en tots els països de la regió. Aquest creixement va ser extraordinari i, encara que persisteixin mecanismes que neguen als sectors més pobres les oportunitats d'accés i permanència en les institucions educatives, la universalització de l'escolaritat ha estat sistemàtica durant tota la segona meitat del segle xx. Així, aquest període ha estat marcat pel creixement de la capacitat dels sistemes escolars per atendre a aquells sectors tradicionalment exclosos d'ells.

Tanmateix, no és possible deixar d'observar que les diferències regionals han estat i són, en rigor, molt grans, fet que explica per què les taxes de creixement i l'impacte de l'expansió de la matrícula als diversos països d'Amèrica Llatina i el Carib no sempre han augmentat al mateix ritme ni amb la mateixa intensitat. No obstant això, des de 1948, i especialment en el cas de les nacions menys desenvolupades de la regió, l'expansió del dret a l'educació ha estat indissolublement unida a la promoció de millors condicions d'ingrés i permanència dels més pobres en les institucions escolars, així com a la fugida cap a endavant de les oportunitats educatives d'aquells sectors mitjans i alts l'escolaritat dels quals no estava amenaçada en el passat. Mesurar l'acompliment del dret a l'educació a partir de l'increment en l'esperança de vida educativa, associada a una major i millor distribució de les oportunitats de progrés en el sistema escolar, constitueix l'evidència més contundent que, a Llatinoamèrica, la *Declaració Universal dels Drets Humans* no va suposar només la formulació d'una bella proclama.

Les taxes brutes i netes d'escolaritat, en tots els nivells, han crescut de forma sostinguda en els últims seixanta anys, i han superat, en algunes nacions, l'intens ritme del seu creixement demogràfic. És el cas de països com Bolívia, Brasil, Colòmbia, Cuba, Equador, Mèxic, Perú, República Dominicana i Veneçuela, on, des dels anys cinquanta, l'esperança de vida educacional s'ha multiplicat de manera exponencial dècada rere dècada. Particularment als països més pobres de la regió, l'esperança de vida escolar es va duplicar en un quart de segle, entre 1970 i 2005. Tal és el cas de països com Bolívia, El Salvador, Guatemala, Hondures i Nicaragua; situació semblant a la viscuda als dos països més desenvolupats i injustos del continent (Brasil i Mèxic), en els quals el temps promig de permanència dels alumnes en el sistema escolar es va duplicar en els últims 25 anys.

Les plantilles docents també van augmentar notablement, consolidant el creixement quantitatiu dels sistemes escolars. Cuba és, sense cap dubte, el cas més emblemàtic d'aquest procés. En 1970, disposava d'un docent per cada 27 alumnes. El 2005, un docent per cada 10 alumnes. Menys intens, encara que no menys significatiu, ha estat el

creixement dels planters docents en països com República Dominicana, Equador, Granada, Mèxic, Surinam, Trinidad i Tobago, i Veneçuela.

D'altra banda, a gairebé tots els països de la regió, el procés d'expansió i universalització en l'accés a l'educació s'ha vist reflectit en la legislació educativa, que va experimentar canvis substantius. En efecte, només cinc nacions llatinoamericanes posseïen, al començament del nou segle, lleis d'educació promulgades abans de la dècada dels noranta (Costa Rica, Cuba, Hondures, Equador i Uruguai), mentre que vint d'elles havien modificat o reformulat els seus marcs jurídics nacionals en el camp educatiu entre 1990 i 2006. Com afirma Néstor López:

Una tendència clara de les noves lleis [d'educació] és la d'ampliar l'obligatorietat, abastant l'educació secundària (excepte Nicaragua), i part o la totalitat del nivell inicial (excepte Xile). És així com en aquests països s'arriba a cicles obligatoris de dotze, tretze o catorze anys. [...] En el trànsit des de metes educatives que apuntaven a l'accés i permanència en el nivell primari, i que eren les que prevalien abans dels anys noranta, fins a aquestes noves metes, es descriu una clara redefinició de les expectatives que les societats tenen pel que fa a l'educació de les noves generacions. (López, 2007, p. 30-31)

Així, per exemple, l'obligatorietat escolar s'ha expandit a l'Argentina fins al 13 anys, a Bolívia i a Perú a 14, mentre que a Guatemala ha arribat a 10. El Projecte de Llei General d'Educació de l'Uruguai, remès al Parlament al juny de 2008, a més d'introduir el reconeixement del dret a l'educació com un bé públic i social, determina, en el seu desè article, l'obligatorietat de l'educació per als nens i les nenes de 4 i 5 anys, l'educació primària i l'educació mitjana bàsica i superior (14 anys), amb un mínim d'activitat curricular de 900 hores anuals.

El procés d'expansió de l'escolaritat, de fet i de dret, ha estat una constant en tota Amèrica Llatina i el Carib des de la promulgació de la Declaració. No obstant això, la realitat regional posa en evidència certes tendències que en alguns casos afebleixen i en altres obturen els avanços democràtics aquí presentats.

Abans d'enunciar algunes d'aquestes tendències, és necessari destacar dos aspectes que poden prevenir-nos d'interpretacions maniquees o simplistes. D'una banda, no sembla ser una contribució analítica rellevant reduir l'expansió dels processos d'escolarització, tant en termes quantitius com a jurídics, a simples procediments de cosmètica social, sense efectes immediats en la transformació de les condicions de vida de les persones. No hi ha dubte que l'expansió quantitativa dels sistemes escolars, així com l'ampliació del reconeixement jurídic del dret a l'educació en les constitucions i lleis nacionals vigents, són factors insuficients per festejar la plena realització dels principis que van guiar la inclusió de l'educació com un dret humà fonamental a la Declaració de 1948. En realitat, aquests factors han estat importants per dotar a tota demanda i a tota lluita per l'ampliació del dret a l'educació d'una projecció i una rellevància sense precedents en cadascun dels països. La importància atribuïda a l'educació per part de tota la societat i, particularment, pels més pobres, ha mobilitzat demandes i conflictes de divers grau d'intensitat en les últimes dècades, fins i tot durant els períodes en què alguns països llatinoamericans van travessar brutals dictadures. Més enllà dels infundats senyals d'alarma sobre un suposat desinterès en l'educació per part de les famílies i de les comunitats amb menys accés a recursos econòmics –el que, des del punt de vista d'alguns organismes financers internacionals, explicaria l'actual crisi educativa–, sembla simplista i lleuger atribuir el mèrit del limitat, encara que significatiu, procés de demo-

cratització de l'educació llatinoamericana a la generosa actitud d'alguns governs en relació amb el benestar dels seus ciutadans i ciutadanes o a la necessitat de distribució d'un bé la socialització del qual permet augmentar la taxa d'explotació dels poderosos sobre les majories.

D'altra banda, l'evidència que el sistema educatiu travessa una profunda crisi i que la legislació social posseeix un impacte limitat per garantir, de forma efectiva, la democratització de nacions marcades pel clientelisme polític i la corrupció, pot tal vegada enfosquir més que aclarir l'anàlisi sobre les mediacions que travessen els processos de disputa hegemònica en les nostres societats. Si l'observem correctament des de les aspiracions fundacionals de la citada Declaració, l'acompliment democràtic dels sistemes educatius llatinoamericans i del Carib sembla bastant modest i, en alguns casos, francament mediocre. Les evidències quantitatives o el formalisme jurídic d'aquest procés d'expansió no semblen si més no fregar les aspiracions emancipadores i llibertàries que planteja una doctrina democràtica basada en el reconeixement inalienable de l'educació com un bé universal. Malgrat tot i amb els seus límits i minsos resultats, aquesta democratització ha estat producte d'intenses lluites, demandes i mobilitzacions, moltes vegades silencioses i anònimes, dels sectors populars i les seves organitzacions. Lluny de ser un generós benefici concedit pels governs a les masses ignorants, la universalització i l'expansió dels sistemes escolars que acceleradament es va produir a Llatinoamèrica des de la segona meitat del segle xx han estat, en bona mesura, resultat d'aquestes lluites i mobilitzacions, que van tenir als sectors populars rurals i urbans, a les seves organitzacions, sindicats i moviments, uns agents actius i no uns mers espectadors indolents.

Convé destacar, per tant, que els límits d'aquest avanç no impliquen desemascarar un suposat engany incrustat en la falsa democratització d'una expansió només quantitativa o formalment jurídica del sistema escolar, sinó cridar l'atenció, justament, sobre les marxes i contramarxes que sempre implica la lluita per fer dels drets humans una realitat activa.

Així les coses, l'educació enfronta poderoses limitacions per constituir un dret efectiu en les societats llatinoamericanes. Sense pretendre desenvolupar exhaustivament el conjunt de contramarxes que inhibeixen o bloquegen el dret a l'educació, em detindré en les tres que considero fonamentals, ja que la seva persistència condiciona seriosament la possibilitat que els avanços aconseguits en matèria d'expansió i universalització escolar consolidin i ampliïn una concepció democràtica de l'educació com a bé públic i com a dret humà fonamental.

Contramarxes

Diverses tendències han caracteritzat la història contemporània de l'educació llatinoamericana, posant en evidència els seriosos límits que enfronta i enfrontarà la possibilitat de consolidar i ampliar les fronteres del dret a l'educació en el sentit proclamat per la *Declaració Universal dels Drets Humans* en 1948. La combinació d'alguns factors defineix el que, en altres treballs, hem identificat com un procés d'escolarització signat per una dinàmica *d'exclusió incloent*, dit d'una altra manera, els mecanismes d'exclusió educativa recreen i assumeixen noves fisonomies en el marc de dinàmiques d'inclusió o inser-

ció institucional, que resulten o bé insuficients o bé innòcues per revertir l'aïllament, la marginació i la negació de drets involucrats en tot esquema de segregació social, dins i fora de les institucions educatives (Gentili, 1998; Gentili & Alencar, 2001; Gentili, 2007). El concepte d'*exclusió incloent* pretén cridar l'atenció sobre la necessitat de pensar el conjunt de dimensions que constitueixen tot procés de discriminació i que fan que la construcció de processos socials d'inclusió –associats a la realització efectiva dels drets humans i ciutadans, i la consolidació de relacions igualitàries sobre les quals es construeixen les bases institucionals i culturals d'una democràcia substantiva– depengui sempre d'un conjunt de decisions polítiques orientades a revertir les múltiples causes de l'exclusió i no només les més visibles.

Aquest últim aspecte és fonamental, especialment quan analitzem els processos d'exclusió i inclusió en el camp educatiu. En efecte, una de les dimensions a través de la qual s'ha produït històricament la negació del dret a l'educació dels més pobres ha estat desconèixer aquest dret en la legislació nacional, o reconèixer-ho de forma feble, indirecta o restringida, així com impedir l'accés de grans sectors de la població als nivells més bàsics de l'escolaritat, tot i que la legislació nacional establís el contrari. Exclosos de fet i de dret, els pobres han vist diluir-se les seves oportunitats educatives en un arsenal de dispositius i argumentacions mitjançant les quals es justifica la seva baixa o nul·la presència en els àmbits educatius. Al començament del segle XX, aquesta situació ha canviat de manera notable. Avui, «la probabilitat que els nens i les nenes que tenen menys de 5 anys acabin els seus estudis primaris en 2015 és igual o superior a un 95% a l'Argentina, Xile, Colòmbia, Equador, Mèxic, Panamà, Perú i Uruguai, i se situa entre un 90% i un 95% a Brasil, Costa Rica i Veneçuela» (Unicef, 2006, p. 44). No pot sinó resultar curiós que països que van afrontar (o encara ho fan) el rigor de polítiques neoliberals d'ajust i privatització, especialment durant els anys noranta, aconseguissin nivells d'universalització en les oportunitats d'accés a l'educació bàsica iguals o molt semblants a les de Cuba, la reforma educativa de les quals ha estat producte d'un procés revolucionari que ja dura cinc dècades. Una anàlisi més detallada revela, no obstant això, que el problema és bastant més complex, conclusió a la qual és possible arribar quan s'estudia el conjunt de factors que produeixen socialment l'exclusió educativa en les societats llatinoamericanes¹.

L'anàlisi de la multidimensionalitat dels processos d'exclusió permet observar les marxes i contramarxes recorregudes i, a partir d'elles, pensar com superar els límits de les possibilitats de fer del dret a l'educació una oportunitat efectiva per a les grans majories. Per aquest motiu, és fonamental reconèixer que:

1. *L'exclusió és una relació social i no un estat o posició en l'estructura institucional d'una determinada societat*². D'aquesta manera, els que estan exclosos del dret a l'educació no ho estan només per romandre fora de l'escola, sinó també per ser part d'un conjunt de relacions i circumstàncies que els allunyen d'aquest dret, en negar-los o atribuir-los de forma restringida, condicionada o subalterna. Històri-

(1) Vegeu sobre aquest tema els diversos estudis sobre el dret a l'educació a Amèrica Llatina promoguts pel Fòrum Llatinoamericà de Polítiques Educatives-FLAPE, disponibles a www.foro-latino.org.

(2) Dues importants compilacions que contribueixen a una comprensió dialèctica dels processos d'exclusió poden trobar-se a Karsz, 2004 i Paugan, 1996.

cament, als pobres se'ls ha negat el dret a l'educació impedit-los l'accés a l'escola. Avui se'ls nega aquest dret perquè l'única alternativa que se'ls ofereix és romandre en un sistema educatiu que no garanteix ni crea condicions per a l'accés efectiu a una educació de qualitat. És a dir, la persistència de les situacions d'exclusió i desigualtat, que s'han transferit cap a l'interior del sistema escolar, limiten les condicions efectives d'exercici d'aquest dret. Aquestes condicions bloquegen, obturen o restringeixen l'eficàcia democràtica del procés d'expansió educativa que va conduir els pobres cap a l'interior d'una institució que, en el passat proper, disposava d'un conjunt de barreres que limitaven les seves oportunitats d'accés i permanència.

2. *La inclusió és un procés democràtic integral que involucra la superació efectiva de les condicions polítiques, econòmiques, socials i culturals que produeixen històricament l'exclusió.* Per tal motiu, tot i que els indicadors de millorament en les condicions d'accés a un dret i els avanços en la lluita contra l'alienació, la segregació o la negació d'oportunitats sempre suposin grans conquestes populars, poden no ser suficients per consagrar la fi dels processos d'exclusió històricament produïts, que condicionen o neguen aquest dret. És precipitat, llavors, considerar que un dret es consagra per la superació parcial de les condicions que ho negaven en el passat. En altres paraules, la inclusió educativa és un procés que es construeix en oposició a les forces i tendències que històricament han produït i encara produeixen la negació del dret a l'educació dels més pobres i exclosos. Afirmar que a Amèrica Llatina hi ha hagut un procés d'inclusió educativa efectiva, sense analitzar les particularitats que van caracteritzar el seu desenvolupament, pot resultar enganyós. En rigor, el que s'observa durant la segona meitat del segle xx és un important procés d'universalització de l'accés a l'escola, associat a una ampliació progressiva del reconeixement legal pel que fa a l'obligatorietat escolar. No obstant això, el seu potencial democràtic encara depèn que aquestes experiències i oportunitats estiguin dotades de certes condicions polítiques, capaces de revertir les tendències que limiten o neguen les possibilitats efectives d'afirmació d'aquest dret. Quan es tracta d'un dret, no hi ha, diguem-ho així, «inclusió per la meitat». La suma de les «porcions» d'un dret no garanteix la realització de les condicions que li donen sentit i li atribueixen necessitat històrica, encara que haver avançat en la conquesta de les posicions i els àmbits que defineixen un dret sigui sempre una necessitat i un imperatiu democràtics.

Existeixen almenys tres tendències orientades a revertir i contrarestar els avanços aconseguits, fent de la universalització de les oportunitats d'accés a l'escola una «universalització sense drets», i de l'expansió educativa de la segona meitat del segle passat, una «expansió condicionada».

Per «universalització sense drets» entenc el procés d'accés a l'escola produït en un context d'empitjorament de les condicions necessàries perquè la permanència en aquesta institució permeti fer efectives les dimensions atribuïdes i reconegudes al dret a l'educació des de 1948. Afirmar que el procés d'universalització de l'escola a Amèrica Llatina no compleix amb els requisits de la Declaració és quelcom bastant més greu que anunciar una inconsistència jurídica. Hi ha hagut expansió de l'escolaritat, la qual cosa és una notícia extraordinària per les seves implicacions democràtiques, però el dret a

l'educació dels llatinoamericans continua sent negat per la persistència de factors que impedeixen el desenvolupament de les seves condicions plenes de realització.

Per «expansió condicionada» entenc el procés pel qual els sistemes nacionals d'educació han tendit a créixer en el marc d'una intensa dinàmica de segmentació i diferenciació institucional, la qual cosa atorga als subjectes que transiten per ells un estatus i un conjunt d'oportunitats altament desiguals.

Tres dels factors que contribueixen a produir la universalització sense drets i l'expansió condicionada dels sistemes educatius llatinoamericans són: a) la combinació i articulació de condicions de pobresa i desigualtat viscudes per un significatiu nombre de persones en les nostres societats; b) el desenvolupament fragmentat dels sistemes escolars i les enormes diferències d'oportunitat que ofereixen les escoles, i c) la promoció d'una cultura política sobre els drets humans, i particularment del dret a l'educació, marcada per una concepció *privatista* i *economicista* que, lluny d'ampliar, restringeix les fronteres d'aquest dret a les oportunitats d'accés i permanència al mercat de treball. L'exclusió incloent en el camp educatiu es produeix no només, però en part, gràcies a la combinació d'aquests tres factors.

Pobresa i desigualtat. L'expansió de la cobertura educativa a Amèrica Llatina ha permès que sectors tradicionalment exclosos del sistema escolar hi tinguessin accés. No obstant això, els alts nivells de pobresa i exclusió, d'una banda, i la persistent desigualtat i injustícia social que caracteritzen el desenvolupament llatinoamericà contemporani, per l'altra, han limitat el potencial democratitzador d'aquesta expansió. Els alts nivells de misèria, associats a la gana i a la desnutrició, a les pèssimes condicions de vida i de salut de la població més pobra, conspiren contra la possibilitat que el trànsit per les institucions escolars sigui l'oportunitat efectiva de democratització d'un dret humà. Actualment, a Amèrica Llatina hi ha més de 180 milions de pobres. I, encara que els índexs de pobresa han tendit a disminuir, tot indica que la crisi i la recessió econòmica mundial, que impacta a la regió de manera molt intensa, produiran un augment d'aquests indicadors com a conseqüència del deteriorament de les condicions de vida de bona part de la població. Sens dubte, aquesta precarietat estarà associada a la crisi del mercat de treball, visible ja en gairebé tots els països, a l'intens augment de la desocupació i, en conseqüència, a la reducció dels ingressos de la població més pobra. Com se sap, aquests sectors obtenen els seus ingressos, fonamentalment, del mercat de treball formal i informal, per la qual cosa qualsevol empitjorament en aquest àmbit produeix una crisi en les condicions de vida de la població.

La situació heretada i les perspectives futures són particularment greus atès que la pobresa té un impacte bastant més contundent en la població infantil i juvenil que en l'adult. És a dir, la intensificació o la persistència d'alts índexs de pobresa i d'indigència tendeixen a condicionar seriosament les oportunitats de vida i els drets de la població amb menys de 18 anys. En tots els països d'Amèrica Llatina, la incidència de la pobresa és significativament major entre els nens, les nenes i els joves que en la resta de la po-

blació³. D'aquesta manera, tota situació de pobresa estructural o la seva intensificació inevitablement impacten en el sistema escolar, qüestionant, interferint i fragilitzant les condicions per a l'exercici del dret a l'educació. El cicle que va des del naixement fins al prematur ingrés al mercat de treball –acompanyat, en el cas de les nenes, per l'exercici també prematur d'una maternitat travessada pels riscos i la precària assistència mèdica– condiona seriosament les oportunitats educatives de la infància llatinoamericana i del Carib, i qüestiona el seu propi dret a la vida. L'informe d'Unicef (2008), *Progrés per a la infància. Balanç de la mortalitat materna*, mostra com les taxes de mortalitat infantil i el risc de morir per causes relacionades amb la maternitat són, a Amèrica Llatina, immensament més altes entre els sectors més pobres de la població, particularment en països com Haití, Bolívia, Hondures i Perú. En tal sentit, «les desigualtats econòmiques han reduït l'avanç dels progressos cap a l'educació universal, atès que el risc d'abandonar l'escola és major en els estrats socials més baixos» (Unicef, 2006, p. 46).

Les conseqüències de la pobresa no només són particularment greus en la població infantil i juvenil, sinó també en la població indígena i afrolatina. Ambdues dimensions, és clar, es combinen de forma inevitable. Gran part de la població indígena i negra –una mica més de 200 milions de llatinoamericans–, és pobre i indigent, i, entre els pobres i indigents, els que sofreixen més intensament aquesta condició són els negres i els indígenes. La majoria dels pobres i indigents, considerant la quantitat total, són nens i joves. I la meitat dels afrolatins i dels indígenes són nens, nenes i joves. Les condicions de pobresa i indigència augmenten significativament per a la població entre 0 i 18 anys i per a la població indígena o negra. Als països on aquesta població és molt nombrosa, com Brasil, Colòmbia, Perú, Equador, Bolívia, Mèxic i Paraguai, els nivells de pobresa i indigència de la població indígena o afrolatina arriben en alguns casos a duplicar-se en relació amb els nivells registrats entre la població no indígena o negra, mentre que augmenten notòriament quan es tracta de nens i nenes, com ja assenyalem. No resulta, per tant, un exercici de cartomància sociològica reconèixer que les oportunitats educatives dels nens, les nenes i els joves indígenes i afrolatins són bastant més limitades que les dels nens, les nenes i els joves en general i que les de la resta dels pobres en particular. Haver nascut negre, negra o indígena a qualsevol país d'Amèrica Llatina i el Carib augmenta les probabilitats d'estar exclòs de l'escola, o de tenir accés a una escolaritat profundament degradada en les seves condicions pedagògiques.

A això se suma un aspecte que, relacionat amb la pobresa, té no obstant trets específics: la desigualtat. La distribució dels ingressos és, a Amèrica Llatina, la més injusta del planeta. Tot i que la pobresa disminueixi, els nivells de desigualtat es mantenen inalterats o descendeixen més lentament que els de misèria i indigència. En altres paraules, encara que algunes societats aconseguixin reduir la pobresa, la injustícia social continua, per dècades, de forma constant; això es posa de manifest en comparar l'apropiació dels beneficis econòmics per part del 10% més ric de la societat i el que li correspon al 40% més pobre.

(3) A països com Uruguai, Argentina, Veneçuela, Panamà, Brasil, Mèxic, Equador, Colòmbia, El Salvador, Bolívia, Xile, Guatemala, Paraguai, Nicaragua i Hondures, l'índex de pobresa entre la població de 0 a 18 anys arriba a ser gairebé el doble que el de la població entre 19 i 64 (CEPAL, 2009).

Aquest panorama de inequitats té diversos impactes en el camp educatiu i permet comprendre les dimensions de l'idiosincràtic procés d'universalització de l'accés a l'escola sense dret a l'educació, que s'ha produït a Amèrica Llatina durant les últimes dècades. De manera general, a la regió hi ha hagut una enorme correspondència entre la pobresa en termes socials i la pobresa en termes educatius, situació que va tendir a aprofundir-se a mesura que els pobres aconseguien superar més i més barreres d'accés i permanència dins del sistema educatiu. Resulta revelador associar aquesta observació amb un fenomen no menys antidemocràtic: la persistent desigualtat social s'articula també amb una persistent i cada vegada més complexa desigualtat educativa. Així, l'escola s'universalitza, però ho fa en condicions d'extrema pobresa per a aquells sectors que per fi han aconseguit ingressar-hi, ja que multiplica les inequitats i polaritza encara més les oportunitats educatives del 10% més ric en relació amb el 40% més pobre. Un sistema educatiu pobre i desigual és el correlat inevitable de societats que avancen segons un model de desenvolupament que genera un enorme nombre de pobres i una brutal i estructural desigualtat. És aquesta combinació de pobresa i desigualtat la que hipoteca el dret a l'educació de les grans majories, i converteix les cada vegada més àmplies oportunitats educatives de les minories en un veritable privilegi. La desigualtat en el camp educatiu fa que, si bé augmenten les oportunitats dels més pobres (encara que ho facin en condicions també d'extrema pobresa), també tendeixen a augmentar les condicions i les oportunitats d'educació dels més rics. Els pobres passen avui més anys en el sistema escolar. Els rics també i, en fer-ho en millors condicions i amb un progressiu augment de les seves oportunitats i alternatives educatives, la desigualtat educativa, lluny de disminuir, augmenta o es manté constant.

El tracte desigual en les oportunitats educatives, associat al tracte desigual en totes les oportunitats socials, resulta molt més sever en aquells grups de la població que, com els indígenes i els afrolatins, sofreixen de manera més intensa la discriminació i l'exclusió. En aquest sentit, una de les evidències més eloqüents i perverses de la desigualtat és la persistència del racisme dins del sistema escolar, la qual cosa mostra l'altra cara de societats que es diuen hereves d'un providencial mestissatge i devotes d'una suposada democràcia racial que la realitat desmenteix dia a dia. A Amèrica Llatina, el racisme educatiu es manté mitjançant processos de discriminació pedagògica i curricular, posats en evidència per diversos estudis i investigacions, així com en la constant i tenaç segregació que sofreixen aquests grups en la qualitat i la quantitat de les seves oportunitats educatives⁴. Les oportunitats d'accés i permanència de la població indígena i negra han augmentat substantivament. No obstant això, la distància que separa les condicions educatives entre aquests grups i els més afavorits no ha disminuït i la producció institucional de l'*apartheid educatiu* s'ha tornat més complexa, encara que no menys contundent.

Segmentació i diferenciació dels sistemes escolars. Els processos d'universalització de les oportunitats d'accés a l'educació s'han vist interferits per intensos processos de diferenciació i segmentació dels sistemes escolars, assenyalats permanentment en els estudis regionals sobre aquesta matèria. Els sistemes nacionals d'educació es troben, a

(4) Diversos estudis sobre els processos de discriminació racial en el camp educatiu poden trobar-se al centre de documentació de l'Observatori Latinoamericà de Polítiques Educatives del Laboratori de Polítiques Públiques OLPED/LPP, disponibles a www.olped.net.

Amèrica Llatina, molt diferenciats en circuits institucionals que concentren condicions i oportunitats educatives altament heterogènies i profundament desiguals. Un procés que ja havia identificat amb pertinent profunditat analítica el cèlebre projecte «Desenvolupament i Educació a Amèrica Llatina i el Carib», promogut per la Unesco, la CEPAL i el PNUD cap a finals dels anys setanta i començaments dels vuitanta. En rigor, la definició mateixa de «sistema educatiu» xoca amb la realitat d'aparells institucionals molt heterogenis en les seves dinàmiques de funcionament, en les seves condicions d'accés a recursos, en el perfil dels docents, en el tipus d'alumnes que convoquen, així com en el tipus i la qualitat dels coneixements que imparteixen. L'ideal d'una escolaritat comuna s'ha conquistat en l'espai formal d'una legislació que amplia, i segurament ampliarà, el reconeixement jurídic del dret a l'educació de tothom, sense cap tipus de discriminació o exclusió. No obstant això, aquesta aspiració ensopega amb un aparell institucional que, encara que obert a tots, acull de forma desigual als subjectes en funció de certs atributs que els principis democràtics, almenys èticament, condemnen: el color de la pell, el seu grup ètnic d'origen, el gènere, la regió o el barri on viuen, la professió del pare i de la mare, els seus salaris (o la falta d'ells), etc. Així les coses, l'escola s'ha universalitzat sense que s'hagi estès o democratitzat la seva condició «pública», això és, sense haver ampliat el seu estatus de bé comú, de dret social desmercantilitzat i travessat per una radical aspiració a millorar de forma permanent la socialització dels seus beneficis. Avui existeixen més oportunitats d'accés a l'escola que seixanta anys enrere, però també s'han fet més complexes i difuses les formes d'exclusió educativa i la restricció de les oportunitats escolars a aquells que, fins i tot dins del sistema, continuen amb el seu dret a l'educació negat.

Les oportunitats educatives es tornen més desiguals en un sistema escolar institucionalment més complex i heterogeni, menys igualitari i més polaritzat, segmentat i diferenciats. El sistema equival, així, a una teranyina de circuits on els béns educatius, lluny de consagrar-se en la seva condició de drets iguals i inalienables, es cristal·litzen en la seva condició de mercaderies venudes o comprades, concedides per la gràcia governamental o negades per la petulància i la prepotència d'una elit que augmenta el seu poder sobre la base d'una ficció doctrinària: l'aparent consistència entre el reconeixement formal dels drets i el tracte desigual que el mercat propina als diferents éssers humans en virtut de les seves també desiguals oportunitats d'accés a certs béns i recursos. Dit d'una altra manera, la suposada coherència entre l'afirmació de la igualtat davant la llei i la brutal desigualtat de condicions de vida que cadascun de nosaltres enfronta per a usufructuar les oportunitats que el mercat ofereix.

El dret a l'educació es torna així la quimera d'un sistema que consagra la distribució desigual dels beneficis educatius com el resultat natural d'un mercat que premia i castiga els individus en virtut dels seus suposats mèrits cognitius i dels seus avantatges econòmics heretats o adquirits. Una quimera que guanya el rostre de bella sirena o de petulant monstre, segons el lloc des del qual ens hagi tocat la sort o la desgràcia d'observar-la. Tothom, a Amèrica Llatina, té formalment el mateix dret a l'educació i a tothom, sense distinció, aquest dret els ha estès els seus braços i generosament ha estès les seves fronteres. El problema sembla ser que, per fer d'aquest dret una oportunitat efectiva, cal introduir-se en un aparell institucional que constitueix un laberint d'interminables tortuositats, d'on només els triats coneixen el camí de sortida, mentre els pecadors –negres, indígenes, pobres, immigrants, camperols, joves, treballadors,

aturats, dones, nenes, famolencs i famèlics de menjar i justícia social– s'embarquen en una trajectòria pedagògica marcada per un fracàs anunciat al que només la sort aspira a contradir.

Sistemes educatius dividits en societats dividides. Aquesta sembla ser la fisonomia d'una estructura escolar que s'expandeix condicionant les oportunitats i distribuint béns simbòlics d'una forma tan desigual com es reparteixen els béns econòmics. No hi ha dubte que a les societats contemporànies hi ha més riquesa i béns acumulats. Tampoc hi ha dubte que hi ha més coneixements socialment disponibles. El nostre dret a l'educació hauria de tornar aquests coneixements un bé de tots. No obstant això, el sistema escolar, partit i dividit, lluny de democratitzar el seu accés, condueix els subjectes pels circuits que millor s'adapten a les marques o els estigmes que defineixen la grandària dels seus drets i oportunitats. Tots tenen el mateix dret a l'educació, però no tots tenen el mateix dret a l'escola, per la qual cosa els resultats del procés d'escolarització són tan desiguals com les condicions de vida dels grups, les classes, els estaments o les castes que formen la societat o, en termes més precisos, el mercat.

L'expansió condicionada dels sistemes nacionals d'educació a Amèrica Llatina expressa, potser, el resultat d'un bescanvi pervers les arrels del qual estan ancorades en societats profundament antidemocràtiques: els poderosos semblen haver acceptat que les masses han de tenir dret a l'educació, sempre que el sistema educatiu s'afebleixi com a institució capaç de garantir la permanència en el seu si i, amb ella, aquest dret. A més de romandre-hi, per tenir dret a l'educació cal «pertànyer», ja que, com diu la publicitat d'una exclusiva targeta de crèdit, «pertànyer té els seus privilegis».

Sentits del dret a l'educació. Tal com afirmem al començament d'aquest article, la *Declaració Universal dels Drets Humans* va ser probablement una de les proclames més poderoses i ambicioses en la lluita per la igualtat i la justícia social. La inclusió de l'educació com un dret humà fonamental va pressuposar reconèixer diverses qüestions associades i indissolublement unides a aquest dret, totes elles amb un enorme potencial democratitzador i inspirades en una concepció llibertària i emancipadora de la justícia social. En tal sentit, més enllà dels components que defineixen el dret a l'educació en l'article 26 d'aquesta Declaració, resulta significatiu observar que, transversalment, el conjunt de drets que conformen la proclama de 1948 estan fonamentats i adquireixen rellevància en la mesura que el dret a l'educació es torni una realitat efectiva. Hi ha, sense cap dubte, un inevitable il·luminisme prometeic i esperançador en aquesta Declaració. Una confiança en la raó i en l'enteniment humans que, avui, amb fonamentats motius, podríem posar entre signes d'interrogació. El que resulta incontestable és que l'afirmació del dret a l'educació com un dret humà fonamental estava associada al reconeixement de les condicions indispensables per a la construcció d'una societat més justa i igualitària.

No dispo de l'espai suficient per presentar cada article de la Declaració i analitzar les seves clares implicacions i formes d'articulació amb la promoció del dret a l'educació, encara que una ràpida lectura permetria apreciar que la rellevància democràtica de l'educació resideix, des del punt de vista dels drets humans, en què constitueix un bé que obre, construeix, potència i afirma altres drets. La Declaració de 1948 reconeixerà que l'educació és un dret humà, un bé públic i social, perquè ens ajuda a

comportar-nos i a reconèixer-nos com a éssers humans lliures i iguals en drets, a tractar-nos fraternalment, a lluitar contra tota forma d'esclavitud i de servitud, contra tota forma de discriminació, tortura i turment, d'aspiració colonial o imperial; l'educació ens protegeix i és salvaguarda de la nostra identitat, de la nostra privacitat i del nostre honor, de la nostra llibertat i de la de tots, de la dignitat, de la felicitat (ella mateixa, un bé comú), de tota llibertat de pensament, del benestar, de l'accés a la riquesa acumulada, a la salut, a la vivència plena de la nostra sexualitat, la nostra cultura i la nostra moralitat. L'educació és un dret humà fonamental perquè és la base, l'inici i, al mateix temps, l'aspiració, el punt d'arribada, de tota lluita per la justícia social i la igualtat, de tota lluita contra la humiliació i el menyspreu al que són sotmesos milions d'éssers humans per haver nascut pobres (Gentili, 2007). Així, almenys, semblava prefigurar-se en els principis que van guiar la cèlebre Declaració de 1948.

No és motiu d'alegria que això soni tan estrofolari com a utòpic, atributs que se li assignen a tota aspiració inassolible i suposadament enganyosa en la vida de les persones i els pobles.

Potser la causa que expliqui aquesta situació no sigui la desmesurada ambició dels qui van formular l'antiga i encara poc estrenada Declaració, sinó el fet que, durant l'última meitat del segle xx i fins als nostres dies, l'educació va ser sotmesa a una dura disputa sobre els motius que la fonamenten i les raons que la doten de sentit. Va ser justament a mitjan dels quaranta quan van començar a desenvolupar-se els estudis sobre els efectes econòmics de l'educació, en particular sota la supervisió de Theodore Schultz, com a director de l'Escola d'Economia de la Universitat de Chicago, càrrec que va exercir des de 1946. L'enfocament, que va tendir a atribuir a l'educació un valor econòmic fonamental en el desenvolupament, va estar emparat en un arsenal d'investigacions empíriques que van rendir, almenys, tres premis Nobel: Milton Friedman (1976), el propi Theodore Schultz (1979) i Gary Becker (1992), el més cèlebre formulador de la Teoria del Capital Humà el poder normatiu del qual respecte els discursos polítics sobre l'educació va ser aclaparadora abans, durant i, tràgicament, després de les administracions neoliberalistes. Des d'aquesta perspectiva, l'educació és un factor de producció que permet ampliar les oportunitats d'ingrés i la competitivitat dels agents econòmics al mercat. Així, els portadors dels béns educatius augmenten els seus guanys en la mesura que, fent un ús racional d'aquests, desenvolupen estratègies competitives que els permeten maximitzar els seus beneficis en un mercat cada vegada més selectiu. L'educació augmenta la productivitat i les oportunitats educatives augmenten les possibilitats de competir pel domini dels coneixements tècnics i disciplinaris necessaris per disputar al mercat els millors llocs i els beneficis més desitjats.

Més enllà i en contraposició a la perspectiva humanista de la Declaració de 1948, des de la segona meitat del segle xx, aquest ha estat l'argument utilitzat amb espantosa regularitat per grecs i troians per a donar compte de la crisi educativa i per explicar per què, una vegada superada aquesta crisi, l'educació podria conduir-nos per la senda de la felicitat i del benestar general. La relació lineal i inequívoca establerta entre educació i desenvolupament econòmic, associada a la també suposadament inequívoca relació entre educació i ocupació, o educació i augment de l'ingrés individual i social, no només entrava en contradicció amb els principis ètics que dotaven de sentit l'educació com a dret humà, sinó també, i fonamentalment, va ser utilitzada com l'argument que

condemnava a les golfes de la història tota associació entre educació i ciutadania, educació i política, educació i igualtat. El raonament ha estat sempre, des d'aquest punt de vista, bastant simple i contundent: a més educació més desenvolupament; a millor educació millors ocupacions; a un augment dels béns educatius, un conseqüent augment dels ingressos personals. Així les coses, si l'educació «funciona» bé, la societat també ho fa –si pressuposem que les societats funcionen millor quan augmenta la riquesa acumulada. Si l'educació «funciona» malament, també ho fa la societat i, en un marc de pobresa, el desenvolupament es torna una aspiració llunyana i tènue. Bonic, si no fos parcialment fals i perillosament enganyós.

Mentre la Declaració de 1948 reafirmava la dimensió pública de l'educació i el seu poder constituent d'una nova societat basada en els principis del reconeixement, la igualtat i la justícia social, l'economicisme educatiu anava impregnant i contaminant els discursos de societats i governs pels quals el sentit de l'educació s'afirma en els avantatges econòmics que pot produir. És notable que en la proclama de l'ONU no hi hagués cap referència directa a arguments que justifiquessin el valor de l'educació a partir de la seva aportació a la producció de riqueses. No obstant això, aquesta és la concepció que ha tendit a imposar-se, contra la interpretació política, tendencialment igualitària i radicalment democràtica que ha tancat el reconeixement de l'educació com a dret humà fonamental. Una concepció democratitzadora, públicament i inherentment igualitària, política i sustentada en la doctrina dels drets humans, al mateix temps que ella mateixa sustenta tota comprensió crítica sobre la vocació sempre desestabilitzadora de l'educació com a dret que construeix i amplia altres drets. Una concepció socialitzant contrària a una concepció privatitzadora, plataforma des de la qual és possible construir els principis i les pràctiques d'una educació alliberadora. Una concepció socialitzant que s'oposa a una interpretació mercantilitzada dels béns educatius. Una concepció tràgicament derrotada *versus* una concepció tràgicament vencedora.

Atribuir com a principal mèrit de l'educació les seves virtuts per ampliar els retorns econòmics de la inversió educativa ha suposat emfatitzar els beneficis privats que ella genera i, en conseqüència, reduir el paper de l'estat a una funció subsidiària, perifèrica o merament assistencial. La Declaració de 1948 obre, no obstant, una dimensió diferent al paper de l'educació i al rol de l'estat en tota societat democràtica. D'una banda, li atribueix a l'educació la condició de dret col·lectiu que, tot i deixant marges a la llibertat d'elecció individual, té a l'estat com el seu principal responsable i garant. Per una altra, afirma el dret inalienable dels individus a defensar-se de l'estat quan aquest no compleix les seves funcions, exigint per la força del dret violat la restitució d'aquesta garantia i aquests beneficis. L'educació és així un dret de tots; negar-lo a un únic individu implica posar en qüestió la seva validesa com un dret que concerneix a tots. Abans afirmàvem que no hi ha inclusió social que pugui ser parcial, doncs la inclusió és més que la suma dels fragments d'espais inconclusos on es conquista un tros de la promesa integradora. Un principi semblant s'aplica als drets humans. No hi ha drets per la meitat i no resulta consistent la idea que els drets col·lectius es garanteixen una vegada que bona part dels individus se'n beneficien. Amb altres paraules, no hi ha principi de majoria que s'apliqui als drets humans: no perquè un gran nombre de persones té «dret a l'educació», aquest és un dret col·lectiu. El dret a l'educació, com a dret humà fonamental, pertany a tots o no pertany a ningú. I si no pertany a ningú, el principi democràtic sobre el qual ha de sustentarse qualsevol projecte de societat igualitària i emancipada

de poders arbitraris i totalitaris s'afebleix o esvaeix. Això és el que diferencia el valor públic i polític de l'educació com a dret de tots, enfront del principi mercantilitzador i privatitzador de l'educació com un dret individual que només adquireix rellevància en la mesura en què és capaç de crear valors al mercat.

La lluita pels sentits de l'educació i, indissolublement, la controvèrsia pels sentits del dret que ha de garantir-la són part d'una lluita més àmplia pel model de societat que volem, imaginem i aspirem a construir.

Futur

El recorregut realitzat fins aquí aspira a contribuir no només a analitzar un passat de conquestes modestes i de frustracions recurrents, sinó també, essencialment, a pensar espais d'intervenció i de disputa que permetin consolidar i ampliar les fronteres de l'educació com un bé públic i social, com un dret humà fonamental.

Naturalment, la disminució dels índexs de pobresa i desigualtat, la reversió de les tendències a la segmentació i a la diferenciació dels sistemes escolars i l'afirmació de la naturalesa pública dels béns educatius constitueixen condicions necessàries perquè la universalització i l'expansió dels sistemes escolars tendeixin a consolidar les bases de societats democràtiques i inclusives a Amèrica Llatina. Proclamar l'educació com un dret i donar continuïtat o, fins i tot, ampliar aquestes tendències sembla una combinació desastrosa. Els desafiaments són, doncs, enormes, considerant que, encara que les condicions polítiques hagin canviat de forma substantiva a la regió, els nivells de pobresa poden tendir a créixer en el marc de la crisi recessiva que enfronta l'economia mundial. En efecte, la desigualtat no ha disminuït significativament en les últimes dècades, els sistemes continuen fragmentant-se i els sentits d'una cultura política que menysprea el valor dels drets i es refugia en les profecies autocomplertes del mercat com a agència redemptora semblen no estar mostrant signes convincents d'esgotament o debilitat.

Tenint en compte això, no semblen bones les perspectives del dret a l'educació a Amèrica Llatina. La qüestió, no obstant, lluny d'estimular qualsevol forma de desencantament, ha de ser el motor d'una renovada esperança en el valor que el dret humà a l'educació posseeix i haurà de posseir en el futur, obrint espais de realització i de llegibilitat a altres drets. La negació dels nostres drets no ha de dur-nos a disminuir les nostres aspiracions emancipadores, relegades sota un mantell d'excuses aparentment realistes que acaben sent l'eufemisme de la derrota. La millor forma de contrarestar la negació dels drets humans és exigir més drets, no menys.

Per tant, hem de redoblar l'aposta, ampliar i radicalitzar l'herència que ens deixa la Declaració de 1948, ara que ja han passat anys de proclames i està més rosegada i enveïllida per la seva retòrica enunciació que per la seva persistent aplicació en les institucions democràtiques.

Sense cap ànim de formular receptes providencials, presentaré aquí dues qüestions que, juntament amb les anteriors, considero de fonamental importància per tornar efectiu el dret humà a l'educació en les nostres societats llatinoamericanes. Dues qüestions que guanyen rellevància en el marc de les grans perspectives democràtiques que

avui s'obren a l'Amèrica Llatina. En efecte, els governs neoliberals han estat derrotats electoralment en molts països de la regió i, encara que aquestes polítiques encara gaudeixen de bona salut en el continent, resulta innegable que el cicle que enaltia les virtuts de la privatització generalitzada i de l'ajust estructural sembla haver-se esgotat. Actualment, tendeixen a ampliar-se els governs democràtics que a la regió aspiren a superar la funesta herència neoliberal, fent-se ressò d'una voluntat popular que exigeix canvis substancials en les polítiques públiques (Sader, 2009). En el marc d'aquesta nova conjuntura regional i internacional, ambdues qüestions cobren sentit i llegibilitat.

Defensa i protecció del dret a l'educació en els tribunals nacionals i internacionals. Durant els últims anys s'ha produït un negatiu procés de judicialització de les protestes i de les mobilitzacions socials, que va dur davant els tribunals a organitzacions i moviments democràtics que lluiten per la defensa dels drets fonamentals. Així, judicialitzar la protesta ha significat l'ús i l'abús de la llei per condemnar a aquells que es mobilitzen perquè les lleis es compleixin i els drets es respectin. Sé, per tant, que el concepte de judicialització no gaudeix de prestigi entre els defensors de les causes democràtiques. No obstant això, i malgrat cert rebuig a portar als tribunals causes socials, em permeto donar-li a aquest procediment un sentit radicalment diferent del que li han consignat, a la pràctica, governs i administracions conservadores tant al nord com al sud. En efecte, el reconeixement de l'educació com a dret humà fonamental, des de la Declaració de 1948, constitueix el punt de partida per a la construcció de tota política educativa que aspiri a sustentar els fonaments d'una democràcia efectiva i duradora. Així, el compliment dels principis que fonamenten el caràcter de l'educació com a dret humà en aquesta proclama i en la Convenció sobre els Drets del Nen resulta una obligació jurídica i ètica per part dels cent noranta-dos estats membres de les Nacions Unides. Violar aquest dret significa violar un dret humà fonamental i, d'aquesta forma, posar en qüestió l'ordre jurídic sobre el qual se sustenten els principis d'una societat lliure i igualitària, solidària i democràtica. Si tot això és correcte, hauríem d'assumir sense mitges paraules que negar el dret a l'educació a un poble constitueix un delictes contra la humanitat. També hauríem de reconèixer que cap nen –sigui quin sigui el seu origen i nacionalitat, es trobi on es trobi i professi la religió que professi– pot veure negats el seu accés i la seva permanència en les institucions educatives, que han d'oferir-li una educació de qualitat, pertinent i gratuïta. No menys important resulta reconèixer, en aquests temps de guerra i brutalitat imperial, que l'atac militar a una escola o institució educativa, a qualsevol país del món, constitueix un delictes contra la humanitat que ha de ser portat a les corts internacionals com qualsevol delictes contra els drets humans. Els estats, en totes les seves jurisdiccions, haurien de ser jutjats i condemnats per violar aquest dret, tant en àmbits nacionals com internacionals. Tendim a emfatitzar amb vehemència que els governs han de ser responsables per l'educació dels seus ciutadans, però no solem anar més enllà d'una queixa mansa i frustrada en observar que quelcom tan elemental com això sol ser quotidianament violat i menyscabat pels estats d'un significatiu nombre de nacions. L'extraordinari treball realitzat per Katarina Tomasevski i Vernor Muñoz, en la seva condició de relators especials pel dret a l'educació de l'ONU, ha posat de manifest no només les complexes formes d'atropellament a aquest dret, sinó també les limitades oportunitats i condicions de defensa i protecció que posseeixen els individus, fins i tot en algunes nacions democràtiques, per garantir que aquest dret es compleixi i es tradueixi en un conjunt d'accions efectives que les constitucions i les lleis garanteixen.

xen formalment⁵. La necessitat d'ampliar i consolidar espais institucionals de reconeixement del dret a l'educació, d'una banda, i de defensa jurídica dels ciutadans davant la persistent violació d'aquest dret, per l'altra, són cares d'una mateixa moneda: l'afirmació d'aquest dret i la generació de millors condicions per al seu compliment efectiu.

Ampliar els sentits democràtics del dret a l'educació. Com hem vist, subjau a la Declaració de 1948 una perspectiva radicalment democràtica de l'educació com a dret, que crea condicions i amplia les oportunitats per a l'exercici d'altres drets. El conjunt de drets proclamats per aquesta Declaració semblaria guanyar sentit i potencialitat en la mesura en què l'educació s'expandeix i les oportunitats educatives se socialitzen. Encara que poc d'això hem aconseguit encara, del que es tracta és de redoblar el desafiament, no de minvar-ho. Tomasevski (2004) ha fet un esforç en aquesta direcció al definir els continguts centrals del dret a l'educació en el seu ja cèlebre esquema de les quatre «A»: assequibilitat, accessibilitat, acceptabilitat i adaptabilitat.

A més d'aquestes dimensions, crec que és important destacar un aspecte que dota el dret a l'educació d'un poder democràtic de fonamental importància i d'extraordinària potència emancipadora. És veritat, com afirmà Bobbio (2000), que el que dota de poder a un dret humà no són els seus fonaments, sinó la seva eficàcia. No obstant això, com el propi Bobbio va observar, el debat sobre els fonaments no és mai un problema menor o que es justifica només en l'espai acadèmic de la filosofia política o de la filosofia del dret. D'aquí que la necessitat d'ampliar les fronteres del dret a l'educació, consolidant un conjunt de pràctiques, institucions i polítiques que el fan efectiu, suposa també revisar els seus fonaments i radicalitzar-los.

Des d'aquesta perspectiva, el que justifica i fa imprescindible el dret a l'educació en tota societat democràtica és la necessitat d'impedir que el coneixement sigui monopolitzat i expropiat de forma privada per aquells individus, grups o organitzacions que disposen del poder i dels recursos, de la força i de la superioritat tècnica per acumular-lo, alhora que allunya o aliena els altres dels seus beneficis. El monopoli del coneixement constitueix una de les més brutals formes de monopolització del poder i, per aquest motiu, ha de ser democràticament evitat en tota societat justa. L'apropiació privada d'un bé comú, d'imprescindible importància per al present i el futur de les nostres societats, constitueix un seriós risc per a la humanitat. El coneixement es produeix socialment, mitjançant complexos dispositius d'acumulació, reproducció i creació, el resultat dels quals és patrimoni de tots. La ruptura de tot monopoli del coneixement és una de les bases de sustentació de qualsevol societat on la llibertat i la igualtat no entren en contradicció mútua, sinó que s'enforteixen i es consoliden entre si. D'aquesta manera, el dret a l'educació ens concedeix l'oportunitat de viure en una societat on el coneixement és un bé públic, i els seus fruits, imprescindibles per a la construcció del benestar i la felicitat de tots.

Al mateix temps, el dret a l'educació es fonamenta en el dret que tots tenim a viure en una societat en la qual conviuen formes de coneixement plurals, multi i interculti-

(5) Els diversos informes de Katarina Tomasevski i Vernor Muñoz estan disponibles a <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/rapporteur/index.htm>. Vegeu també Tomasevski (2004) i Muñoz (2006).

rals. El dret a l'educació suposa el dret que cada societat, així com diversos grups dins seu, posseeix de participar activament en la definició del coneixement oficial. Lluny de propiciar una perspectiva relativista en relació amb el valor de la ciència i del coneixement científic, aquesta posició ens prevé de certes arbitrietats polítiques i culturals que solen ocultar-se darrere d'un discurs epistemològic suposadament no contaminat i asèptic. La lluita pel coneixement és sempre la lluita pel poder i, d'aquesta forma, el propi coneixement està travessat per un dels atributs que defineix una de les formes dominants d'exercici del poder: el colonialisme. D'aquí que al colonialisme del poder, li correspon un colonialisme del saber que el dret humà a l'educació qüestiona (Lander, 1993). Tenim, doncs, dret no a qualsevol educació i menys a l'educació que els poderosos interpreten que ens mereixem, sinó a una educació alliberadora, basada en el reconeixement i en el respecte als sabers que ens han constituït com a comunitat i com a nació, a les nostres llengües, a la nostra història i a les nostres tradicions, a les nostres comprensions i macrovisions sobre el món i la societat. Tenim també dret, o hem de tenir-lo, a compartir aquests coneixements amb altres comunitats i nacions, i al reconeixement que aquesta pluralitat de sabers consolida la nostra convivència i el respecte a les nostres diferències. Convivència i respecte que ens apropen a un món d'iguals, al principi de fraternitat i solidaritat que ha d'estructurar la «raó i la consciència» a les quals apel·la la Declaració Universal dels Drets Humans en el seu primer article. Una raó i una consciència que es reconeixen ara plurals, interculturals, contràries a tota forma de colonització o imperialisme epistemològic.

Ampliar les formes de protecció i defensa del dret a l'educació, redefinint i radicalitzant els seus sentits i abastos, és una forma possible i necessària de consolidar i estendre la nostra ciutadania, de recórrer junts els camins que sembren la justícia social i la igualtat entre els pobles. Si aconseguim fer-ho, els qui festegin els propers anys futurs de la Declaració Universal dels Drets Humans recordaran amb satisfacció que tal vegada aquest tipus d'aniversaris no passava de ser un malenconiós exercici de frustració.

Referències

- Bobbio, N. (2000) *Teoria general da política. A filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro, Campus.
- Cepal (2009) *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2008*. Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas.
- Gentili, P. (1998) *A falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Vozes.
- (2007) *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homo Sapiens.
- Gentili, P.; Alencar, C. (2001) *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Vozes.
- Karsz, S. [coord.] (2004) *La exclusión: bombardeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa.
- Lander, E. [ed.]. (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- López, N. (2007) *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires, CLADE-IIPE-Unesco.
- Muñoz, V. [ed.]. (2006) *El oro por las cuentas. Miradas a la mercantilización en América Latina*. San José, Luna Híbrida.
- Paugan, S. [ed.]. (1996) *L'exclusion. L'état des savoirs*. París, La Découverte.
- Sader, E. (2009) *A nova toupeira. Os caminhos da esquerda latino-americana*. San Pablo, Boitempo.
- Tomasevski, K. (2004) *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Unicef (2006) *Logros y perspectivas en materia de género en educación. Informe GAP, primera parte*. Nova York, Unicef.
- (2008) *Progreso para la infancia. Un balance sobre la mortalidad materna*. Nova York, Unicef.

El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina

Resumen: Este artículo es fruto de las reflexiones realizadas en diversos foros y publicaciones en torno a la dimensión política de la educación en un marco de cambios y de incipientes conquistas democráticas en la región, de surgimiento de gobiernos populares o reformistas que pretenden revertir una herencia de exclusiones históricas que las gestiones neoliberales volvieron más estructurales. Me propongo desarrollar algunas dimensiones del proceso de afirmación del derecho a la educación en América Latina y el Caribe desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Una de las conquistas democráticas más destacadas ha sido incorporar y reconocer la educación universal, gratuita y obligatoria como un derecho humano fundamental. Pero la universalidad de los derechos humanos sigue siendo tan poderosa en sus fundamentos como tenue en su aplicación. Al mismo tiempo, pretendo analizar algunos de los factores que han limitado u obturado los avances democráticos que se produjeron en este campo. En nuestros países la discusión acerca de las marchas y contramarchas que ha enfrentado y enfrenta el derecho a la educación constituye un requisito para poder pensar su futuro, y ayuda a diseñar estrategias para una educación liberadora, basada en el reconocimiento y en el respeto a los saberes que nos han constituido como comunidad y como nación.

Palabras clave: derechos humanos, derecho a la educación, universalidad, democracia, desigualdades, exclusión, educación liberadora

Le droit à l'éducation et les dynamiques d'exclusion en Amérique latine

Résumé: Cet article est le fruit des réflexions effectuées dans divers forums et publications autour de la dimension politique de l'éducation dans un cadre de changements et de conquêtes démocratiques naissantes dans la région, et de surgissement de gouvernements populaires ou réformistes qui prétendent inverser un héritage d'exclusions historiques que les gestions néolibérales ont rendues plus structurelles. Nous nous proposons de développer certaines dimensions du processus d'affirmation du droit à l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes depuis la proclamation de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948. Une des conquêtes démocratiques les plus remarquables a été l'incorporation et la reconnaissance de l'enseignement universel, gratuit et obligatoire, comme un droit humain fondamental. Toutefois, l'universalité des droits de l'homme continue à être aussi puissante dans ses fondements que tenue dans son application. Parallèlement, nous prétendons analyser certains des facteurs qui ont limité ou bloqué les progrès démocratiques qui se sont produits dans ce domaine. Dans nos pays, la discussion quant aux avancées et aux reculs du droit à l'éducation constitue une condition pour pouvoir penser à son avenir, et aide à concevoir des stratégies pour une éducation libératoire, basée sur la reconnaissance et le respect des savoirs qui nous ont constitués comme communauté et comme nation.

Mots clés: droits humains, droit à l'éducation, universalité, démocratie, inégalités, exclusion, éducation libératoire

The right to education and the dynamics of exclusion in Latin America

Abstract: This article is the result of reflections in various forums and publications on the political dimension of education in a context of changes, recent democratic victories in Latin America, and the emergence of popular or reformist governments that aim to eliminate inherited past exclusions, which became more entrenched as a result of neoliberal governance. I aim to describe some aspects of the process of affirming the right to education in Latin America and the Caribbean since the Universal Declaration of Human Rights in 1948. One of the most notable democratic victories has been to recognize and incorporate universal, free and compulsory education as a fundamental human right. However, the universality of human rights continues to be as strong in its foundations as it is weak in its application. Furthermore, I aim to analyse some of the factors that have restricted or hindered democratic advances in this field. In our countries, discussion on the progress and setbacks in the right to education are essential to be able to consider the future of this right, and to help to design strategies for a liberating education, based on recognition and respect for the knowledge that has formed us as a community and as a nation.

Key words: human rights, right to education, universality, democracy, inequalities, exclusion, emancipatory education