

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y JUSTICIA CULTURAL

JOSÉ MARIO MÉNDEZ MÉNDEZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I: EL AJUSTE DE LA EDUCACIÓN A LOS MODELOS ECONÓMICOS: UNA CONSTANTE EN LA HISTORIA DE OCCIDENTE	11
INTRODUCCIÓN.....	11
1. LOS AJUSTE EDUCATIVOS EN GRECIA Y ROMA.....	14
2. LOS AJUSTES EDUCATIVOS DESDE EL CRISTIANISMO.....	17
3. AJUSTES DE LA EDUCACIÓN EN EL HUMANISMO RENACENTISTA	20
4. EL AJUSTE DE ESCUELA EN LA SOCIEDAD INDUSTRIALIZADA.....	24
5. EL SURGIMIENTO DE LOS ESTADOS-NACIÓN Y LAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS EN LATINOAMÉRICA.....	31
6. INFLUENCIA DE LA ILUSTRACIÓN Y EL POSITIVISMO EN LA EDUCACIÓN CENTROAMERICANA.....	34
7. EDUCACIÓN Y OLIGARQUÍA EN EL SIGLO XX EN EL SALVADOR. EL ESTADO CENTRADO EN EL DESARROLLO.	39
8. EDUCACIÓN Y POLÍTICAS ECONÓMICAS NEOLIBERALES A FINALES DEL SIGLO XX E INICIOS DEL XXI.	41
CONCLUSIÓN:	44
CAPÍTULO II: EDUCACIÓN, RESISTENCIA Y DEMANDA DE JUSTICIA CULTURAL.....	50
INTRODUCCIÓN.....	50
1. HOMOGENIZACIÓN Y DIFERENCIACIÓN EN LOS INICIOS DE LA ESCUELA SALVADOREÑA.	52
2. LOS LENGUAJES DE LA DEMANDA DE JUSTICIA CULTURAL	57
3. COOPTACIÓN Y RESISTENCIA	60
4. LA DEMANDA DE JUSTICIA CULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN ESCOLAR	63
CONCLUSIÓN	67
CAPÍTULO III: EL PROYECTO FILOSÓFICO INTERCULTURAL DE RAÚL FORNET-BETANCOURT	73
INTRODUCCIÓN.....	73
1. LAS “EMPALMES” DE RAÚL FORNET-BETANCOURT.....	76
2. LA TRANSFORMACIÓN INTERCULTURAL DE LA FILOSOFÍA EN AMÉRICA LATINA.....	79
3. LA TRANSFORMACIÓN INTERCULTURAL DE LA FILOSOFÍA Y EL DIÁLOGO DE LAS CULTURAS.....	83
4. LA TAREA CRÍTICO-LIBERADORA DE LA FILOSOFÍA EN EL CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN	87
5. ALGUNAS CONDICIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN INTERCULTURAL DE LA FILOSOFÍA.	93

CONCLUSIÓN	102
CAPÍTULO IV: HACIA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA	104
INTRODUCCIÓN.....	104
1. ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS.....	104
2. ¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN ALTERNATIVA?.....	107
3. LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	111
CONCLUSIÓN	128
CONCLUSIÓN	131
BIBLIOGRAFÍA	139

Introducción

El carácter monocultural de Occidente –expresado en la existencia de unas tradiciones culturales dominantes y de unas culturas dominadas, silenciadas e invisibilizadas, cuando no forzadas a desaparecer– ha impregnado nuestros modelos, prácticas y sistemas educativos. Por eso, la educación también ha sido homogenizante y se ha mantenido atada a una única forma de acceso al saber, deslegitimando otras.

Dicho de otra forma, la educación occidental, particularmente sus formas más institucionalizadas –como la escuela, la iglesia y la familia– han reproducido el carácter monológico de Occidente. Por eso Althusser describía la educación como uno de los aparatos ideológicos con los cuales el Estado reproduce tanto las fuerzas productivas como las relaciones de producción existentes¹. Tal descripción desvela, por un lado, la tarea reproductora que casi siempre se ha encomendado y se sigue encomendando a las instituciones y programas educativos. En segundo lugar, expresa la relación estrecha que existe entre ambientes educativos, construcción de subjetividades “sujetas”, apropiación de cierto tipo de relaciones de poder y reproducción de una forma de conocimiento que corresponde a esa subjetividad. Y en tercer lugar, esa descripción revela los dos fines que casi siempre se han atribuido a la educación: el fin económico (fuerzas productivas) y el fin político (relaciones de producción).

El sujeto es una creación de sí mismo y de otros, y eso es precisamente lo que posibilita la educación. El ser humano es educable porque es inacabado y es configurable por sí mismo, por las otras personas y por el tipo de relaciones que establece con ellas. Es precisamente esa educabilidad la que está expresada en el origen etimológico que generalmente se le atribuye a la educación cuando se afirma que proviene del latín *ex ducere*. La educabilidad, en ese sentido, se refiere a la creación de las condiciones necesarias para que afloren las potencialidades del ser humano. Y el afloramiento de esas potencialidades es controlable, manejable, manipulable y “guiable”. Los verbos utilizados frecuentemente para la planificación educativa, curricular y didáctica expresan muy bien esa intencionalidad

¹ Cfr. Louis ALTHUSSER, *La filosofía como arma de la revolución*, Ed. Siglo XXI, México 1968, p 109.

controlada mediante la cual se crea subjetividad: orientar, promover, conducir, favorecer, guiar, propiciar, desarrollar, formar, motivar...

La educabilidad es una dimensión de los seres humanos, mientras que la educación –en sus diversas institucionalizaciones– es la mediación para el desarrollo de esa dimensión.

En Occidente, las instituciones educativas –espacios, programas, políticas de Estado– han sido una mediación eficaz para la creación del tipo de sujetos que más conviene a los grupos de mayor poder económico². Precisamente el surgimiento de la escuela moderna coincide con el nacimiento de la burguesía y con sus aspiraciones economicistas y utilitaristas. De esa manera, la educación escolar, vinculada frecuentemente a los modelos económicos adoptados en Occidente, se ha hecho cómplice del mundo excluyente que hemos construido. Y la educación escolar ha sido excluyente tanto por haber dejado fuera a grandes masas de seres humanos, como por su gradación interna, por su forma de evaluar, “calificar” y “descalificar”, por sus políticas de premios y castigos y su fuerza para imponer criterios de valoración, “verdades” y herramientas culturales; por su monoculturalidad y su casamiento con una única forma de acceso al saber; por su oferta diversificada de servicios educativos de primera clase para los que pueden pagar y de segunda y tercera clase para los más empobrecidos, etc.

La educación, sin embargo, puede ser una mediación oportuna para la búsqueda de alternativas. Si decimos que otro mundo es posible, necesario e impostergable, tendremos que decir también que otra educación es igualmente posible, necesaria e impostergable. No podemos construir “otro mundo posible” con la educación de siempre, porque con esa educación hemos generado procesos al servicio y a la medida del mundo excluyente que hemos construido.

La filosofía no es ajena a esa orientación de la educación según los fines de los económicamente poderosos. No pocas historias de la educación comienzan con Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás y llegan hasta la escuela de Frankfurt,

² Cfr. Heriberto VALVERDE, *Al maestro por el alumno*, en Rocío LÓPEZ-Olmedo ESPAÑA (editores), *Cultura, identidades y ciberespacio, III Congreso Latinoamericano de Humanidades*, UNA, Heredia 1998. Según este autor, la escuela, y los sistemas educativos ven al educando como un consumidor. Los sistemas educativos, como instrumentos reproductores, responden a relaciones de poder determinantes y sojuzgadoras. Las instituciones educativas son, para Valverde, “fabricados” en aras del mantenimiento de las diferencias sociales. La educación sería un producto de consumo diferenciado, según los intereses del productor. Ver pp. 436-437.

pasando por Descartes, Locke, Hume, Kant, Hegel y Marx³. En ese sentido, muchas historias de la filosofía y de la educación corren paralelas y poseen elementos comunes: inician en Grecia, se desarrollan en Occidente y desconocen las contribuciones de otros contextos. La filosofía ha servido, en la mayor parte de los casos, para fundamentar y legitimar una educación monológica, a imagen de Occidente. Ignacio Ellacuría afirmaba que “es posible que muchas filosofías hayan servido de justificación del orden imperante, unas veces pretendiéndolo explícitamente y otras sin pretenderlo, por no percatarse de lo condicionado que puede estar un pensamiento por la situación en la que se desenvuelve”⁴. En el caso de la educación, la filosofía juega un papel determinante de sustentación, en cuando “puede ser utilizada interesadamente sea en favor de la dominación, sea en contra de ella”⁵.

La búsqueda de alternativas educativas pasa, consecuentemente, por una fundamentación filosófica alternativa. En ese sentido, el programa de transformación intercultural de la filosofía que está siendo desarrollado desde la década de los noventa, puede ser un camino válido para fundamentar una educación alternativa que responda a los desafíos del mundo actual: una educación a la altura de las exigencias del diálogo de las culturas de nuestro tiempo y de nuestro contexto.

El objetivo de este trabajo es precisamente fundamentar, desde ese programa de transformación intercultural de la filosofía, un proyecto educativo alternativo, es decir, una forma de entender los procesos educativos y una praxis educativa que respondan a las exigencias de justicia cultural presentes en el contexto centroamericano. Tras este objetivo está presente la convicción de que la filosofía tiene –con respecto a la educación– unas tareas fundamentales relacionadas tanto con el ámbito de la crítica “des-veladora” frente a las ideologizaciones que marcan la labor educativa, como con la responsabilidad de hacer propuestas orientadas a humanizar la educación y a construir desde ella una sociedad más justa.

³ Ver, por ejemplo, Nicola ABBAGNANO-Aldo VISALBERGHI, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México 1995; J. BOWEN, *Historia de la educación occidental*, Vol. I y II, Ed. Herder, Barcelona, 1979; J. CHÂTEAU, *Los grandes pedagogos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

⁴ Ignacio ELLACURÍA, *Filosofía, ¿para qué?*, UCA Editores, San Salvador 2003, p 9.

⁵ *Ibid*, p. 10.

En correspondencia con ese objetivo y con esas tareas, en el primer capítulo buscaré rastrear, en algunos momentos de la historia de la educación occidental, tantos sus “ajustes” a los modelos civilizatorios dominantes, como la forma en que ella ha sido impregnada por el carácter monológico de la cultura occidental. Estaré atento sobre todo a aquellos dinamismos que, en Centroamérica, han hecho de la educación una mediación eficaz al servicio de los grupos con mayor poder económico.

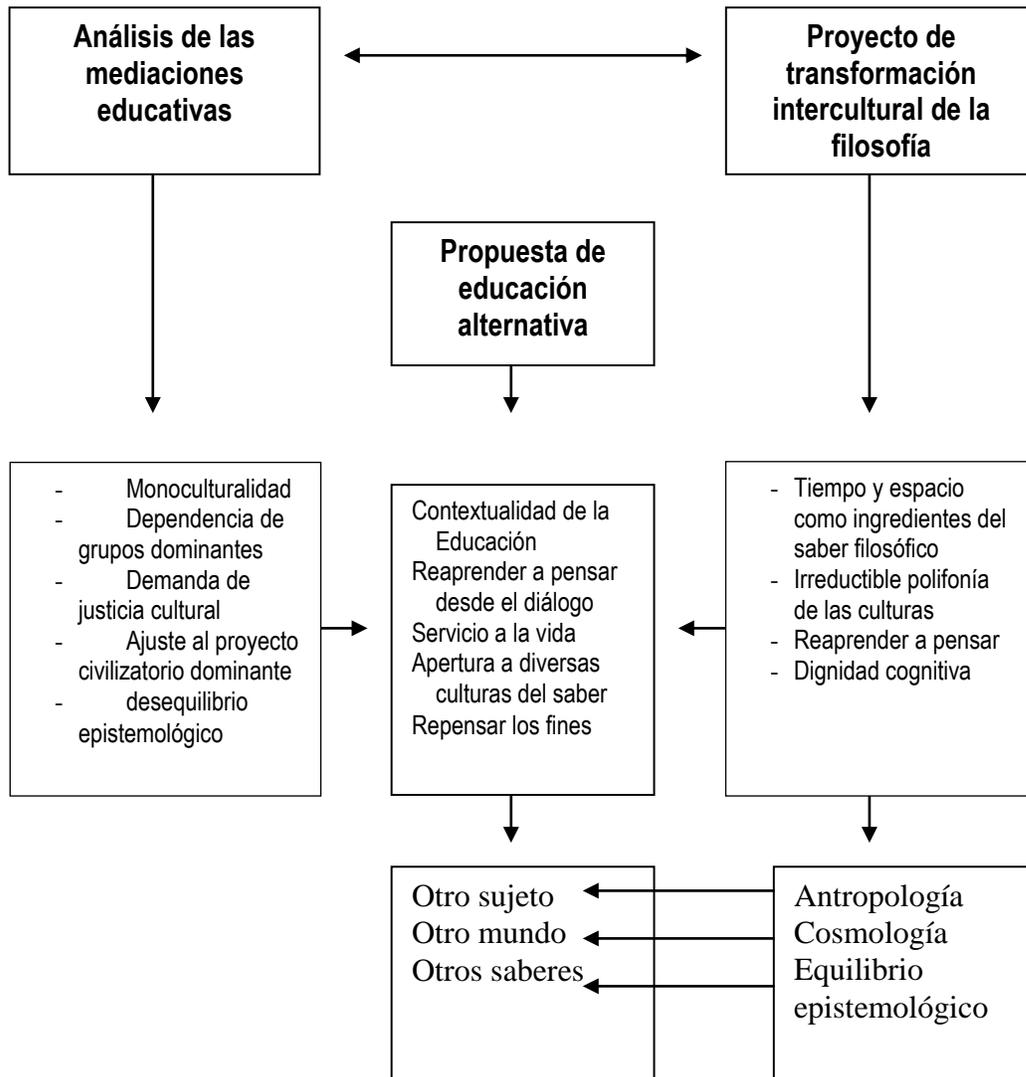
En el segundo capítulo intentaré reconocer las formas en que se expresa la demanda de justicia cultural en el contexto centroamericano. Se trata de una demanda dicha con diversos lenguajes, a veces sutiles y a veces sumamente evidentes. En ese sentido, trataré de demostrar que tal demanda puede también estar presente en los procesos educativos.

En el tercer capítulo intentaré recoger el singular aporte de Raúl Fornet Betancourt al proyecto de transformación intercultural de la filosofía. Tal aporte responde a las exigencias del diálogo de las culturas, es decir, a la necesidad de visibilizar y escuchar las tradiciones acalladas de nuestras culturas. He escogido esta corriente de pensamiento porque considero que ofrece insumos valiosos para fundamentar un proyecto educativo capaz de contribuir a la configuración de un mundo pluriverso.

Finalmente, en el último capítulo describiré una propuesta de educación alternativa en la que la “alternatividad” se refiere a la posibilidad de contribuir a revertir, desde la mediación educativa, los dinamismos excluyentes con los cuales ha sido configurada la sociedad centroamericana. Es en esta última parte donde se ubica el aporte fundamental que pretendo ofrecer a la filosofía de la educación, pues parto de la convicción de que en el diálogo con el proyecto de transformación intercultural de la filosofía, la educación centroamericana podrá verse a sí misma como una mediación contextualizada y situada, llamada a humanizar su contexto y su “sitio” y a dar respuestas honradas a la demanda de justicia cultural que ella misma lleva dentro.

No es mi intención, por lo tanto, ofrecer recetas educativas, sino sobre todo provocar el diálogo educativo con los aportes de un programa filosófico que todavía está en construcción. En este sentido, el mismo programa de transformación intercultural de la filosofía podrá verse cuestionado, interpelado, interpretado y enriquecido desde el diálogo con la educación.

Se sigue de todo lo anterior, que lo que aquí pretendo es hacer un trabajo de carácter interdisciplinar en el que busco acoger los aportes de la filosofía intercultural para la generación de alternativas educativas. Precisamente por eso, la estrategia metodológica aquí adoptada incluye, en primer lugar, un análisis de la educación orientado a reconocer en ella los elementos que determinan el carácter monocultural que casi siempre la ha caracterizado, así como la demanda de justicia cultural de la que es portador. En segundo lugar, la metodología contempla la identificación de aquellos aspectos del proyecto de transformación intercultural de la filosofía que mayormente pueden contribuir a replantear las mediaciones educativas. Finalmente, y como fruto del diálogo entre educación y proyecto de filosofía intercultural, busco esbozar una propuesta de educación alternativa que sugiera respuestas a la demanda de justicia cultural identificada. Esa estrategia metodológica puede ser representada así:



Del título de este trabajo, así como de la anterior descripción metodológica, se desprende ya la necesidad de reconocer la relación estrecha que existe entre educación y filosofía. Insistiremos en la sustentación filosófica que subyace a todo proyecto educativo: una sustentación –antropológica, cosmológica, epistemológica- que condiciona siempre los fines mismos de la educación, así como las experiencias educativas concretas, el tipo de formación que reciben los educadores y las educadoras, las metodologías, los sistemas de evaluación, etc. La relación entre la educación y la filosofía que le sirve de sustento y

fundamentación exige que los educadores y educadoras seamos capaces de interrogar a tales filosofías, a fin de desvelar y reformular el tipo de sujeto, de mundo y de construcción de saberes que se nos propone o impone.

Los fines de la educación tienen siempre consecuencias políticas y económicas. Eso significa que adoptar, deconstruir o reconstruir procesos educativos implica siempre adhesiones o rupturas, legitimaciones o críticas relacionadas con el orden político y económico. Tales adhesiones o rupturas expresan bien la no neutralidad de la educación. En esa no neutralidad también insistiremos a lo largo de estas páginas.

Capítulo I: El ajuste de la educación a los modelos económicos: una constante en la historia de Occidente

Introducción

La educación implica la creación de las condiciones necesarias para que las personas desarrollen sus propias potencialidades en un momento y en un contexto concreto, y siempre condicionadas por ese momento y ese contexto. La educación es posible gracias a la educabilidad que caracteriza al ser humano, el cual está siempre configurándose y siendo configurado desde el encuentro con otros y desde el tipo de relaciones que establece con ellos. Fue eso lo que Xavier Zubiri expresó con la categoría *domesticación* cuando afirmó que “el hombre, como animal, es domesticable por los demás; pero es el único animal doméstico a quien la domesticación potencia gigantescamente sus posibilidades de viabilidad (...) Esa potenciación de la domesticidad como configuración de la realidad es la educación. A los animales no se les puede educar; sólo se les puede domesticar. El hombre es el único que tiene que ser domesticado para potenciar sus posibilidades, y esa potencialización de la domesticidad es la educación”⁶.

A diferencia de otros procesos de socialización⁷, la educación —especialmente la que se da en ambientes escolarizados o catequísticos— es evidentemente intencional y mira hacia el futuro: hacia el ser humano que se quiere configurar y hacia el tipo de sociedad que se quiere construir. Por eso podemos hablar de “proyecto educativo”, de “planificación educativa”, de objetivos educacionales. Otros procesos de socialización, en cambio, miran más al pasado, a la tradición, al deber ser, a la adquisición de destrezas laborales y a la consolidación de identidades. Todos estos elementos también están presentes en la educación, pero de forma más proyectual, más conciente y deliberada; y en todos los otros espacios de socialización hay educación, en la medida en que incluyen intencionalidad y conciencia de esa intencionalidad.

⁶ Xavier ZUBIRI, *Sobre el hombre*, Alanza editorial-Fundación Xavier Zubiri, Madrid 1998, p. 321.

⁷ Otros procesos de socialización también tienen intencionalidad, pero menos evidente. De todas maneras, en la educación, además de la intencionalidad evidente (la expresada mediante objetivos educativos, curriculares y didácticos) hay intencionalidades no tan evidentes (currículo oculto), que a veces inciden más que aquellas evidentes.

G. Sacristán y A. Pérez distinguen entre la socialización primaria –la que se lleva a cabo de forma directa en las células primarias de convivencia: la familia, el grupo de iguales, los centros o grupos de trabajo y producción– y la socialización secundaria, que surge para complementar a la primaria, y que se desarrolla en instancias específicas como las escuelas. Según estos autores, la escuela ha sido concebida como una institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones. Por eso “su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad”⁸.

Esa reproducción social se ha realizado frecuentemente mediante las tareas fundamentales que se han atribuido a la escuela: la preparación para la incorporación en el mundo del trabajo (tarea económica) y la formación del ciudadano para su inserción en la vida pública (tarea política)⁹, es decir, mediante las tareas de diferenciar y homogenizar, producir y conservar. También estas últimas categorías revelan las funciones políticas y económicas de la mediación educativa.

La educación es siempre una mediación: puede serlo para la conservación o para la transformación, para el consenso o para el disenso, para la imposición o para la proposición, para el sometimiento o para la resistencia y la emancipación. Por eso, la educación es también una mediación polivalente: depende de lo que se quiera hacer con ella, o mejor, depende del ¿para qué? Ese “¿para qué?” es la pregunta fundamental de la educación, pues en su respuesta está incluida –ya sea de forma evidente o sutil– una imagen de ser humano y de mundo que quiere proponer o imponer, unos fines políticos y económicos y una episteme correspondiente a ese esquema antropológico y a esa cosmología.

La educación es una realidad compleja: en ella confluyen y se entrecruzan políticas gubernamentales, intereses de grupos nacionales y de empresas transnacionales, referentes culturales, lingüísticos, legales e históricos, así como los conflictos locales, regionales y mundiales. Confluyen, igualmente, la experiencia, las opciones, la esperanzas, las

⁸ Gimeno SACRISTÁN - Ángel PÉREZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid 1995, p. 18.

⁹ Cfr. *Ibid*, p. 19.

frustraciones y las inquietudes de los educadores, así como –y esto es lo más importante– la vida de las personas que participan en los procesos educativos, sus biografías, sus experiencias, su cotidianidad, sus saberes previos, sus demandas y las luchas de sus comunidades.

En la educación se entrecruzan en un dinamismo continuo –más no de forma determinista– el poder, los discursos, las prácticas que nacen de esos discursos, las identidades, las subjetividades, las resistencias. Es eso lo que precisamente busco rastrear en este primer capítulo. Quiero identificar, en algunos momentos puntuales de la educación moderna, su relación con los dinamismos económicos y políticos, así como el papel prioritariamente conservador-mantenedor que ha jugado en la sociedad occidental. Pretendo reconocer los momentos y los mecanismos mediante los cuales la educación ha sido puesta en función de los intereses de los grupos dominantes de la sociedad moderna y demostrar que las reformas educativas suelen ser hechos concatenados a necesidades desplegadas por el desarrollo socioeconómico, de tal manera que tales reformas se enmarcan, generalmente, dentro de los esfuerzos gubernamentales por ajustar los sistemas socializadores (políticos) y de producción (económicos)¹⁰.

En concreto, repasaré brevemente algunos momentos de la historia de la educación en Europa –de la cual somos herederos en Latinoamérica– y algunos períodos importantes de la educación latinoamericana, con particular atención a la educación salvadoreña. En cada uno de esos períodos de la historia de la educación es posible reconocer un tipo de sujeto y un tipo de mundo que se quiere construir desde la educación, y casi siempre en estrecha relación con los modelos económicos adoptados.

Es necesario aclarar que la educación no coincide con la escolarización. Ésta es uno de los diversos rostros de aquélla. Es, sin embargo, uno de los rostros más visibles por su intencionalidad, su institucionalización y su acreditación. En esas mismas características, sin embargo, reside también su ambigüedad.

¹⁰ Esta idea de “ajuste” se la encuentra, por ejemplo, en José Alejandro SOSA, *Historia de la educación en El Salvador, 1919-1992. Los sistemas educativo y socioeconómico, una pareja de evolución dispareja*, en *Memoria del Primer encuentro de Historia de El Salvador, 22-25 de julio, 2003*, UES-CONCULTURA, San Salvador 2005, p. 193.

Otras experiencias educativas, a pesar de ser tan incidentes o más aun que la escuela misma, tienen menos institucionalidad y no gozan de acreditación. Ese mismo peso de la escuela ha hecho que muchos identifiquen educación con escolaridad. Frente a ese peligro de monopolio de la escuela sobre la educación, reacciona, entre otros, Ivan Illich, advirtiendo que la escuela “como organización con su correspondiente ideología, no constituye un dogma eterno, sino un simple fenómeno histórico que aparece con el surgimiento de la nación industrial”¹¹. Sin embargo, dado el peso que –desde la modernidad– posee la educación escolar en Occidente, pondré mi atención de manera particular en ella, pero sin dejar de referirme a la educación como un hecho mucho más amplio que abarca toda la vida del ser humano, que precede a la escuela y que va más allá de ella.

1. Los ajuste educativos en Grecia y Roma

La forma en que hoy solemos entender la educación, especialmente aquella escolar, es fruto de los cambios culturales y económicos gestados a partir de las grandes revoluciones modernas: la revolución política, la revolución industrial. Somos, por lo tanto, herederos y continuadores de la educación moderna.

Sin embargo, la modernidad no surge independientemente de las épocas anteriores, sino en estrecha vinculación con ellas. Por eso creo que es necesario iniciar este capítulo haciendo aunque sea sólo una breve referencia a la educación previa a la modernidad, sobre todo resaltando aquellos rasgos que en ella reaparecen o son sustituidos.

Este acercamiento histórico a la educación en sus distintas épocas no tiene la pretensión de ser un análisis minucioso, detallado y extenso. Se trata más bien de una aproximación a la mediación educativa desde una sensibilidad particular. Esta sensibilidad está marcada por la intención de reconocer, en primer lugar, la manera en que –en las distintas épocas– se concibe la relación entre ser humano, instituciones educativas, Estado y grupos de poder; y en segundo lugar, la forma en que los procesos y ambientes educativos han sido utilizados

¹¹ Iván ILLICH, *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires 1974, p. 16.

para realizar una serie de tareas políticas y económicas que tienen que ver con homogenizar y diferenciar para conservar y producir.

Así, por ejemplo, podemos reconocer que aunque en algún momento en Grecia y en Roma antiguas se expresó la voluntad de educar en el ser humano la capacidad de constituirse en miembro autónomo de un Estado fundado en el derecho –un Estado en el que las cuestiones comunes se discutieran con el método de la persuasión racional–, la libertad civil fue débil y breve, de manera que la clásica contraposición Estado-individuo se resolvió de forma indubitable a favor del Estado¹². Pero ese Estado estaba controlado por las clases dominantes, de tal manera que la acentuada desigualdad económica y social hizo que las experiencias educativas apoyadas por el Estado fueran elitistas, destinadas a una minoría, y excluyentes. Según Aníbal Ponce¹³, se trataba de una educación que reforzaba el poder de los poderosos en una sociedad marcada por una profunda estratificación social. Para Aristóteles, por ejemplo, “hay en la especie humana individuos tan inferiores a los demás como el cuerpo al alma o la fiera al hombre. Estos seres son a propósito para los trabajos del cuerpo y son incapaces de hacer cosa alguna más perfecta. Partiendo de los principios que acabamos de establecer, estos individuos son destinados por la naturaleza a la esclavitud, por que nada hay mejor para ellos que obedecer”¹⁴. El fin de la educación griega fue formar al hombre de las clases dirigentes, no al que debe obedecer. El cultivo de las virtudes –que tanta importancia tuvo en la educación antigua–, se refería a las cualidades que necesitaba un hombre para gobernar. El aprendizaje de la virtud, por lo tanto, es incompatible con una vida de obrero, de artesano, de esclavo. Aníbal Ponce cita las siguientes palabras con las que Solón describe la educación en el siglo VI A.C.: “los niños deben ante todo aprender a nadar y a leer; los pobres deben enseguida ejercitarse en la

¹² Cfr. Alejandro SERRANO, *Razón, derecho y poder. Reflexiones sobre la democracia política*, Ed. Hispamer, Managua 2004, p. 14.

¹³ Aunque la obra *Educación y Lucha de Clases*, de Aníbal PONCE fue editada por primera vez hace ya siete décadas, me parece que sigue siendo sugestiva y provocadora, y que puede ayudarnos en nuestro breve recorrido por la historia de la educación. Utilizaré la versión publicada por Editores Unidos, México, 1993.

¹⁴ ARISTÓTELES, *La Política*, Editorial Jurídica, San Salvador 2004, p. 22.

agricultura o en la industria cualquiera, los ricos en la música y en la equitación y entregarse a la filosofía, a la caza y a la frecuencia de los gimnasios”¹⁵.

En el siglo V, el desarrollo del comercio hizo emerger en Atenas una nueva clase social distinta de la nobleza: los comerciantes, los armadores, los industriales. Para este nuevo hombre era necesaria una nueva educación. Los sofistas son los ideólogos de estos nuevos ricos; por eso se propusieron dar conocimientos para la vida práctica, secularizar la conducta e independizarla de la religión. Se trataba de una educación para la prosperidad o “eudemonismo” de la que seguía excluida, sin embargo, la mayoría de la población.

Ante este nuevo movimiento económico y educativo reaccionaron las clases dirigentes con diversas formas de control político y vigilancia pedagógica. Platón y Aristóteles también contribuyeron a “poner orden”. Para Platón, el fin de la educación es formar guardianes del Estado que sepan ordenar y obedecer según justicia. Esa justicia debe entenderse como armonía que se logra cuando los filósofos viven la virtud de la sabiduría; los guerreros, la virtud de la fuerza, y los trabajadores, la virtud de la prudencia. La justicia se logra cuando cada clase social realice su función propia, sin amenazar el equilibrio general¹⁶. También Aristóteles defendía estas distinciones: sostuvo que la esclavitud está en la naturaleza de las cosas, afirmó que las clases industriales son incapaces de virtud y de poder político y que “si la lanzadera tejiese por sí sola, si el arco sacase espontáneamente sonidos de la cítara, ni el arte necesitaría obreros, ni el amo esclavos”¹⁷.

También la educación romana reforzó las diferencias y fue puesta al servicio de los que tenían mayor poder económico y político. Servía para preparar a la clase dirigente y para asegurarle el ocio con dignidad. Aníbal Ponce concluye su reflexión sobre la educación romana afirmando que ésta era utilizada para reducir enemigos fuera de Roma y para quebrar rebeliones y reforzar el poder de los grupos dominantes dentro de Roma¹⁸. La primera de esas tareas es ilustrada por Ponce con una frase de Plutarco sobre la forma en que el imperio se impuso en la península Ibérica: “Las armas no los habrían sometido sino

¹⁵ Aníbal PONCE, *Educación y lucha de clases*. p. 69. PONCE, a su vez, cita a BUISSON, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, p. 127.

¹⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 69-78.

¹⁷ ARISTÓTELES, *op. cit.*, p. 20.

¹⁸ Cfr. Aníbal PONCE, *op. cit.* pp. 107-108.

imperfectamente; es la educación la que los ha domado”¹⁹. La segunda función, en cambio, es ilustrada por este autor utilizando la comedia *Los cautivos*, de Plauto, en la que un esclavo que tenía a su cargo un grupo de prisioneros que hasta hacía poco habían sido ciudadanos, les decía: “Puesto que esta es la voluntad de los dioses, es necesario que os sometáis a vuestra desgracia. No hay otra manera de endulzarla. Sé que habéis sido de condición libre, pero puesto que sois ahora prisioneros haréis vuestra servidumbre más ligera al mostraros más sumisos a la voluntad del amo. Un amo no se equivoca nunca; hasta el mal que nos hace debemos encontrarlo bien”²⁰.

2. Los ajustes educativos desde el cristianismo

Con el advenimiento del cristianismo, los grandes universalismos medievales ignoraron casi del todo al ciudadano, y sólo reconocieron al súbdito de la Iglesia y del Imperio²¹. Con el cristianismo, el ideal griego –“el hombre sabio” – y el ideal romano –“el hombre práctico”– son sustituidos por el ideal del “hombre santo”. En este caso, los individuos debían someterse a la voluntad divina mediada por la institución eclesial y sus alianzas con los poderes políticos. La educación occidental, en esta época, estuvo circunscrita sobre todo a las ofertas hechas desde las estructuras eclesiales, y orientada a la formación de individuos sumisos a la voluntad de Dios expresada mediante la Iglesia. Según Aníbal Ponce, se trataba de una educación acorde a los cambios políticos y económicos que se estaban gestando: acorde al régimen feudal, el cual suponía un lazo contractual de vasallaje entre hombres con poderes y necesidades diferentes. La servidumbre que caracteriza al régimen feudal tenía una marcada ventaja –para los dueños de la tierra- sobre la esclavitud del régimen imperial, pues para adquirir esclavos y mantenerlos se necesitaba de un gran capital, mientras que la servidumbre no requería ningún gasto²².

La Iglesia también se convirtió en una instancia con poder político, estrechamente vinculada a la economía feudal. Por eso, la educación que propició estaba orientada a la formación de seres humanos para el régimen feudal.

¹⁹ *Ibid*, p. 107.

²⁰ *Ibid*, p. 108.

²¹ Cfr. Nicola ABBAGNANO-Aldo VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 199.

²² Cfr. PONCE Aníbal, *op. cit.*, p. 112.

Los monasterios fueron las primeras “escuelas medievales”. Aunque inicialmente los monasterios se limitaban a educar a sus monjes, más tarde también abrieron sus propuestas educativas a personas que no pretendían incorporarse a la vida monacal. Se trataba inicialmente –por lo tanto- de escuelas de dos categorías: unas destinadas a la instrucción de los futuros monjes; otras destinadas a la instrucción del pueblo bajo.

Según Atkinson y Maleska²³, hacia el final del período medieval podemos reconocer algunas experiencias educativas que comenzaron a distanciarse de la experiencia educativa monacal original. De alguna manera, estas experiencias –la caballería, los gremios, las universidades- prepararon el camino para la escuela moderna, aunque seguía predominando la concepción teocéntrica del mundo y de la vida, así como una visión estática de la sociedad, según la cual se permanece siempre en el estado en el que se nace: eclesiástico, caballeresco, artesanal o agrícola.

En el siglo IX se da un proceso novedoso del que forman parte Alcuino (730-804) y las escuelas carolingias. La educación, entonces, deja de estar monopolizada por los monasterios y florecen tres tipos de instituciones educativas: las escuelas palatinas, las parroquiales y las catedralicias. Las primeras tienen la misión de educar a los hijos de la aristocracia; las segundas dedican sus esfuerzos prioritariamente a la formación religiosa, con partes rudimentarias de las materias instrumentales; las catedralicias aúnan las dos vertientes anteriores y distinguen la educación religiosa de la laica, usando el sistema de las monacales, es decir, diferenciando entre internas y externas²⁴. El contenido dominante de la enseñanza sigue siendo el *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *Cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). De esta manera, se cubre una formación humanística y literaria, a la vez que una cultura científica.

En las escuelas parroquiales, los sacerdotes se limitaban a dar la instrucción necesaria para que los fieles pudieran tomar parte en los ritos y ceremonias de la Iglesia. Pero en ese contexto se comenzó también a desarrollar un sistema de enseñanza destinado a la nobleza,

²³ Caroll ATKINSON-Eugene MALESKA, *Historia de la educación*, Ed. Martínez Roca, Barcelona 1962, pp. 39-47.

²⁴ Cfr. Adalberto FERRÁNDEZ- Jaime SARRAMONA, *La educación*, Ed. CEAC, Barcelona 1981, pp. 120-121.

conocido con el nombre de caballería, que estuvo vigente desde el siglo IX hasta el XVI. Su objetivo era inculcar principios morales y sociales a los caballeros.

Los gremios empezaron a desarrollarse en el siglo XII. Son producto de las cruzadas, y éstas a su vez fueron de los muchos factores que fomentaron el comercio y los negocios, impulsaron el rápido crecimiento de muchas ciudades e hicieron surgir la burguesía. Los gremios eran organizaciones o asociaciones de individuos que se dedicaban al comercio y a la industria; por lo general cada uno de ellos monopolizaba el comercio local de su producto, al por menor, y retenía el privilegio de recargar con impuestos los productos procedente de otras localidades. El crecimiento de la población artesana y comerciante ayudó a la progresiva desintegración de la economía feudal y dio lugar a la consolidación de los estados nacionales. Esta nueva clase exigía una educación que respondiese a las nuevas circunstancias económicas. Aquí vemos ya un importante giro de la educación, la cual empieza a ponerse decididamente al servicio de los intereses económicos de la naciente burguesía. El desarrollo económico necesitaba nuevos conocimientos, nuevas formas de investigación liberadas de los dogmas teológicos.

La universidad nace como prolongación de la escuela episcopal. La escolástica fue el método principal utilizado por los universitarios. Incluía la lectura de un texto, el planteamiento de un problema que había surgido de la lectura, la discusión del asunto y, finalmente, la decisión intelectual. Al principio, la universidad fue un gremio estatuido por un rey, emperador o papa, lo cual le daba la autonomía que no poseían otros espacios educativos (escuelas episcopales o monásticas). El crecimiento de las universidades y el papel casi exclusivo que tuvieron en materia de investigación y de enseñanza constituyó el acontecimiento dominante de la historia intelectual del siglo XIII. Las universidades eran corporaciones (ese es el significado de la palabra *universitas*) que adquirieron de hecho y de derecho un estatuto de monopolio²⁵. Según Aníbal Ponce, “la fundación de las universidades abrió para la burguesía la participación en muchos beneficios de la nobleza y

²⁵ Cfr. Augusto IYANGA, *Historia de la Universidad en Europa*, Ed. Universidad de Valencia, Valencia 2000, pp. 31-40.

del clero que hasta entonces le habían sido negados”²⁶. Se trataba ésta de una experiencia educativa que tampoco pretendía ser popular.

En todas esas instancias educativas de la antigüedad y del medioevo es posible reconocer una relación estrecha entre educación, economía y grupos de poder: la educación, en sus diversas formas de institucionalización, obedece a los intereses de quienes tienen el poder político o económico, sirve para diferenciar y, a la vez, para homogenizar. Está estrechamente ligada a los modelos de producción –esclavista, feudal, burgués-. Estas tareas diferenciadoras y homogenizantes de la educación fueron reforzadas por el carácter excluyente de las instituciones, el carácter dogmático de la instrucción, el fuerte sentido de autoridad (“*magister dixit*”), el afán por la transmisión memorística y la distinción de diversos tipos de educación que correspondían al rol social de cada persona.

3. Ajustes de la educación en el humanismo renacentista

Conviene tener presente aquí el cambio cultural europeo que sirve de contexto al desarrollo de la educación a partir del siglo XV. Abbagnano y Visalberghi lo describen así: “un proceso que se abre hacia fines del siglo XIV y que, en menos de cuatro siglos, cambia por completo el aspecto de la cultura europea haciendo de la civilización occidental una fuerza concentrada e irresistible que de ahí a poco irrumpe por todos los caminos de la tierra, supera y domina cuanto obstáculo se le presente y no cede al fin si no es ante sí misma, lo que equivale a decir que no retrocede sino ante pueblos que la han asimilado suficientemente”²⁷.

Esa afirmación adelanta ya un elemento que analizaremos más adelante: el eurocentrismo colonialista y dominador que impulsó, con la ayuda y complicidad de las instituciones educativas, procesos monoculturales de expansión, integración, asimilación y dominación.²⁸

²⁶ Aníbal PONCE, *op. cit.*, p. 137.

²⁷ Nicola ABBAGNANO-Aldo VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 200.

²⁸ Raúl Fonet-Betancourt describe el peso de Occidente con estas palabras: “Occidente, sobre todo a partir de sus expansión sistemática desde 1492, no se entiende como una región sino como eje de la historia universal, y confunde desde entonces lo universal con su propia tradición”. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Ed. Abya-Yala, Quito 2007, p. 12. Por su parte, Leopoldo Zea afirmaba: “Será este mundo europeo-occidental,

Según Abbagnano y Visalberghi, la génesis de esa nueva situación cultural de Europa se dio en un proceso relativamente lento cuyas primeras manifestaciones se reconocen ya en el medioevo, como la vida asociada e industriosa de los comunes, el surgimiento y desarrollo de las universidades, el delinearse de estados nacionales con un vigoroso poder central favorable a las burguesías urbanas. Ferrández y Sarramona afirman que si en la edad media el fin es la “salvación” del ser humano –entendida fundamentalmente como salvación del alma después de la muerte–, en el Renacimiento, el fin es el predominio del ser humano como individuo, como dueño de su propio destino. El Renacimiento, por eso, no es un sistema ni una doctrina, sino un conjunto de aspiraciones, una renovación²⁹. De aquí en adelante, el Estado comenzará a ser puesto al servicio del individuo. Sin embargo ese servicio al individuo tiene algunas matizaciones que resultan útiles para comprender lo que ocurrió en Occidente en los siglos siguientes.

En el campo de la educación, el Renacimiento –y el humanismo que lo caracterizó– representa la toma de conciencia con respecto a una nueva situación cultural, que rompe con la etapa anterior. Se busca ahora una formación humana plena, lo cual se realiza desde el retorno a los clásicos y el rechazo a los manuales escolásticos y a las estructuras inmovilistas de las épocas precedentes. Pero se trata también de una nueva situación económica vinculada al desarrollo de la burguesía y a la ampliación del comercio, y que estaba vinculada al descubrimiento de nuevas tierras y al sometimiento de nuevos pueblos en ultramar.

En el caso de Italia, el humanismo estuvo vinculado a la prosperidad, a la actividad comercial y productiva, al desarrollo de sus comunes y de sus ciudades marítimas, al afirmarse de la pequeña propiedad, a la superación de la esclavitud de la gleba y a la constitución de contratos agrarios menos inicuos que en el resto de Europa. Todo esto favoreció una circulación continua de las fuerzas sociales, es decir, el ascenso de las clases burguesas y pequeño burguesas o artesanas, la emigración de los campesinos emprendedores a las ciudades y el interés por la vida rural por parte de los ciudadanos ricos

partiendo de sus propias experiencias vitales e históricas el que establezca los criterios de lo que puede ser considerado como propiamente humano y de su lugar en la historia”. *La filosofía en América Latina*, en *Reflexao* No 26 (1983), p. 5. En ese mismo trabajo, Zea retoma de idea de hablantes (occidentales) y balbuceantes (no occidentales) para describir la forma en que Occidente se autodefine. Cfr. *Idem*. pp. 7-8.

²⁹ Cfr. Adalberto FERRÁNDEZ– Jaime SARRAMONA, *op. cit.*, p. 126.

que compraban fincas rústicas y heredades a los nobles empobrecidos. En un ambiente así pudieron consolidarse actitudes individualistas muy distintas de la mentalidad medieval³⁰.

Las élites burguesas, dueñas del poder económico y político, aspiraban a ennoblecerse a sí mismas. Y como su fortuna estaba ligada a las libertades comunales, buscaban en la clasicidad los elementos para consolidar y revestir de prestigio y grandeza su nueva realidad. Hay, sobre todo, un interés ético-político vuelto hacia el mundo, hacia la ciudad, que es el lugar por excelencia donde se conservan y exaltan las virtudes³¹.

Ese mismo fenómeno se desarrolló, con sus respectivas variantes, en otras naciones de Europa, sobre todo en las más prósperas, como Francia, Inglaterra, algunas zonas de Alemania y los Países Bajos.

Es en ese contexto que surgen nuevas mediaciones educativas. Abbagnano y Visalberghi afirman que “el humanismo fue esencialmente una revolución pedagógica”³² que implicó un retorno a los clásicos. El latín y el griego servían para remontarse a las fuentes de la cultura. El objetivo fundamental era formar al hombre en cuanto hombre, ayudándole a desarrollarse en todos los aspectos: físicos, intelectuales, estéticos, religiosos. No se trataba, sin embargo, de una educación enciclopédica, pues los humanistas despreciaban la erudición barata, las *summae* y toda otra pretensión de omnisciencia sistemática.

En general esta educación era aristocrática, como la educación greco-romana. No hay que olvidar que la exigencia de educación a que los humanistas responden se origina sobre todo en las nuevas élites políticas y económicas. Y a pesar de que algunos humanistas consideraban la del ingenio como la única aristocracia legítima, no se ocuparon para nada de la educación popular y descuidaron la educación artística en todos los aspectos en que ésta tenía relación con la actividad artesanal³³. El humanismo, por consiguiente, no superó el prejuicio contra actividades manuales ejercidas para ganarse la vida, aunque sí logró vencer, en muchos casos, el prejuicio del acceso de la mujer a la “alta cultura”. Aníbal Ponce afirma que “si para el feudalismo la virtud dominante era la sumisión, para la

³⁰ Cfr. Nicola ABBAGNANO-Aldo VISALBERGHI, *op. cit.*, pp. 206-207.

³¹ Cfr. *Ibid.*, p. 207.

³² *Ibid.*, p. 212.

³³ Cfr. *Ibid.*, p. 214.

burguesía mercantil del Renacimiento empezó a ser la individualidad triunfante, la afirmación gozosa de la propia personalidad”³⁴. Al servicio de esa afirmación estaba la educación.

El contenido del Renacimiento recoge a los autores clásicos. El *trivium* es el fundamento de la escuela popular; el *cuadrivium* pierde lugar en la instrucción mientras que lo gana en el ámbito de la investigación. Cada vez tiene más importancia el uso y estudio de la lengua materna.

En muchos casos, el humanismo renacentista corrió el peligro de degenerar en puro formalismo. La enseñanza, en ocasiones, se volvió repetitiva y memorística, alejándose así de la originalidad que marcó el surgimiento del Renacimiento. Por eso, autores como Comenio exigirán el estudio de las materias unido al de las cosas, dando así entrada al realismo pedagógico más propio del Renacimiento³⁵.

Vinculado de alguna manera al Renacimiento –aunque sin coincidir del todo con él- están los aportes pedagógicos de la reforma protestante y de la contrarreforma católica, en los cuales no nos vamos detener aquí. Nos basta afirmar que en ambos casos podemos reconocer una múltiple oferta educativa que incluía tanto escuelas populares como escuelas para las élites. El carácter elitista de algunas escuelas, así como la oferta diversificada para los más pobres, expresaban el sometimiento de la educación a los intereses de los grupos económicamente poderosos. La educación, en ese sentido, jugaba un papel determinante en la consolidación de las diferencias sociales. Podemos reconocer, también aquí, los roles políticos y económicos que en esta época se atribuyeron a la educación³⁶. Ésta, tanto dentro de la reforma como dentro de la contrarreforma, refleja el reajuste del cristianismo occidental a la racionalidad moderna homogenizante³⁷.

³⁴ Aníbal PONCE, *op. cit.*, p. 142.

³⁵ Cfr. Adalberto FERRÁNDEZ– Jaime SARRAMONA, *op. cit.*, pp.130-131.

³⁶ Para profundizar el aporte educativo de la reforma y la contrarreforma, ver, por ejemplo, Buenaventura DELGADO, *La educación en la reforma y la contrarreforma*, Ed. Síntesis, Madrid 2002. En este trabajo se analizan sobre todo los aportes de Erasmo de Rotterdam, Martín Lutero e Ignacio de Loyola.

³⁷ Cfr. Raúl FORTET BETANCOURT, *Interculturalidad y religión*, p. 83.

La reforma y sobre todo la contrarreforma, tuvieron gran incidencia en la primera experiencia de escolarización de Latinoamérica, así como en otras experiencias educativas como la catequesis, que fue rehabilitada en la Iglesia católica a partir de Trento.

4. El ajuste de Escuela en la sociedad industrializada

Ferrández y Sarramona introducen el análisis de la educación del siglo XVII con las siguientes palabras: “este nuevo estadio de la humanidad se dejó notar en múltiples manifestaciones, pero quizá la más significativa sea la moderna concepción de la economía y el desmembramiento del imperio único que desemboca en los nacionalismos”³⁸.

En el siglo XVII Europa refuerza un utilitarismo que encuentra sus raíces en toda la tradición filosófica occidental y que ahora va a estar vinculado al desarrollo de la ciencia y al dominio de la naturaleza, y que va a estar orientado a la acumulación de capital a partir del comercio. Ya al inicio de la modernidad, René Descartes escribía la siguiente frase: “Pues esas nociones me han enseñado que es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida, y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica, por medio de la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todos los demás cuerpos que nos rodean, tan distintamente como conocemos los oficios varios de nuestros artesanos, podríamos aprovecharlas del mismo modo en todos los usos a que sean propias, y de esa suerte hacernos como dueños y poseedores de la naturaleza”³⁹.

Esa mentalidad utilitarista alimentada sobre todo por el empirismo y el positivismo, determinó también la experiencia educativa de Occidente, y la sigue determinando hasta nuestros días. A este punto hay que aclarar que no fueron éstas las únicas tradiciones filosóficas europeas, pero sí las que se impusieron.

El capítulo XIX de la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio (1592-1670)⁴⁰ –a quien muchos consideran el padre de la pedagogía moderna– revela ya en los inicios de la escuela de Occidente, esa tendencia a pensar en la educación en términos economicistas y

³⁸ Adalberto FERRÁNDEZ– Jaime SARRAMONA, *op. cit.*, p. 132.

³⁹ René DESCARTES, *Discurso del método*, Ed. Óptima, Madrid 1997, pp. 92-93.

⁴⁰ Ver Juan Amos COMENIO, *Didáctica Magna*, Editorial. Porrúa, México 2000.

utilitaristas: ese capítulo tiene por título: *Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga*. Ese título que Aníbal Ponce relaciona con la célebre frase de Benjamín Franklin “el tiempo es oro”, es una expresión típica del capitalismo manufacturero⁴¹. Se trata también, para Comenio, de abrir el libro de la naturaleza, para presentar a los jóvenes no las sombras de las cosas, sino las cosas mismas. “Era difícil expresar con mejores palabras –afirma Aníbal Ponce– no sólo los deseos de la gran burguesía cada vez aplomada, sino también los de la pequeña burguesía de los talleres y de los oficios”⁴².

En coherencia con la transformaciones económica del siglo XVII, se produce un nuevo enfoque pedagógico que cambiaría el sistema anterior, de tal manera que el estudio de los clásicos es sustituido por el estudio de la lengua materna; la cultura clásica sucumbe ante concepciones más prácticas y utilitarias de la vida, que se manifiestan en el nuevo enfoque de los programas escolares, sobre todo en el predominio de las ciencias naturales y las matemáticas sobre la cultura humanística. El método inductivo experimental fue considerado como el medio fundamental para el conocimiento de la naturaleza, a la que hay que conocer para poder dominarla (F. Bacon). También la obra educativa de esta época se inspira en esa lógica inductiva que se expresa sobre todo en el realismo pedagógico (contra el abstraccionismo y el verbalismo), cuyo principal representante es Juan Amos Comenio. El realismo pedagógico será el fundamento de los movimientos renovadores de la época. La importancia dada a la experiencia, la intuición y a la naturaleza representa un gran salto respecto a toda la pedagogía anterior⁴³.

En 1690 J. Locke escribió, en su *Segundo Tratado Sobre el Gobierno*, unas páginas que expresan el carácter disciplinante y práctico que se espera de la educación en la modernidad: “Reconozco que los hijos no nacen dentro de la plenitud de este estado de igualdad⁴⁴, aunque nacen para llegar a ella (...) A partir de Adán, el mundo se puebla de

⁴¹ Cfr. Aníbal PONCE, *op. cit.*, p. 164.

⁴² *Ibid.*, p. 166.

⁴³ Cfr. Adalberto FERRÁNDEZ– Jaime SARRAMONA, *op. cit.*, p.135.

⁴⁴ John LOCKE, *Segundo Tratado sobre el Gobierno. Un ensayo sobre el verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1999, p. 78. En el párrafo anterior, Locke ya ha aclarado la forma en que entiende la igualdad: se trata de una igualdad que no excluye la desigualdad; antes bien, la supone.

descendientes suyos, que nacen todos ellos niños, débiles y desamparados, sin conocimiento ni razonamiento. Para suplir los defectos de semejante estado de imperfección hasta que el desarrollo físico y la edad los hayan corregido, Adán y Eva, y después de ellos todos los padres y madres están obligados por ley natural a defender, alimentar y educar a los hijos que consideran, no como una obra propia, sino como a una obra de su propio Hacedor, el Omnipotente, ante el cual responden de aquéllos”⁴⁵.

Para Locke, esa educación tiene la finalidad de someter a los individuos a la ley de la razón, la cual equivale, no tanto a limitación, cuanto a dirección de un agente libre e inteligente hacia su propio interés. La finalidad de esta ley de la razón es proteger y ampliar la libertad, y ésta consiste en librarse de la presión y de la violencia de los demás: “¿Puede alguien ser libre, si cada cual puede ser tiranizado por el capricho de los demás? De lo que se trata es de que cada cual tenga libertad para disponer, como bien le parezca, de su persona, de sus actos, de sus bienes y de cuanto le pertenece, sometiéndose a lo que ordenan las leyes bajo las cuales vive, para no verse sometido, de ese modo, a la voluntad arbitraria de otro, y poder seguir libremente la suya propia”⁴⁶.

La educación existe fundamentalmente para asegurar ese tipo de libertad: la de disponer de la propia persona, de los propios actos, de la propiedad, sin que nadie lo impida. Y esa educación exige disciplina. Locke usa verbos como dirigir, guiar, imponerse a la voluntad del niño, gobernarlo, decidir por él, regir, someter, imponer disciplina⁴⁷; habla de “poder” por parte del que educa y de “sumisión” por parte del que es educado⁴⁸.

Conviene aquí tener presente que Locke es –en palabras de Franz Hinkelammert– uno de los “legitimadores de la modernidad”, y que su pensamiento pedagógico está en línea con su intención de fundamentar un imperio mundial burgués, en el cual la burguesía tiene un derecho ilimitado a la dominación⁴⁹. La educación, por lo tanto, tiene por finalidad configurar sujetos para ese imperio.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 78.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 79-80.

⁴⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 79-83.

⁴⁸ Cfr. *Ibid.*, 87.

⁴⁹ Cfr. Franz HINKELAMMERT, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*, Ed. EUNA, Heredia 2003, pp. 21 y 77-119.

Rousseau, por su parte, habla de “enderezar” –“a las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación”⁵⁰ – y de “apoderarse” del niño desde que nazca, de “conducirlo”; relacionó la educación con la acción de preparar para el niño el “reinado de su libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural a su cuerpo y poniéndole en el estado de ser siempre sueño de sí propio, y hacer en todo su voluntad así que la tenga”⁵¹. Se trata, como en el caso de Locke, de sustituir la antigua forma de ejercer el poder –desde fuera, con la fuerza que atemoriza y que controla con el castigo y la ejecución pública– por un nuevo ejercicio del poder: desde dentro, interiorizando ciertas normas, apropiándose de ellas, obedeciendo. Se trata de un proceso que puede ser doloroso para el niño y el joven, pero ese dolor es natural: “padecer en todo tiempo es el destino del hombre, y hasta el cuidado de su conservación está unido con la pena (...) El niño grita así que nace, y su primera infancia se va toda en llantos. Para acallarle, unas veces le arrullan y le halagan; otras le imponen silencio con amenazas y golpes. O hacemos lo que él quiere, o exigimos de él lo que queremos; o nos sujetamos a sus antojos, o le sujetamos a los nuestros, no hay medio; o ha de dictar leyes, o ha de obedecerlas. De esa suerte son sus primeras ideas las del imperio y servidumbre. Ante de saber hablar, ya manda; antes de poder obrar, ya obedece; y a veces le castigan antes de que pueda conocer sus yerros, o por mejor decir, ante que los pueda cometer. Tan temprano infunden en este pecho novicio las pasiones que luego se imputan a la naturaleza, y después de haberse afanado en hacerlo malo, se quejan de que lo sea”⁵².

El padre, según Rousseau, debe educar a sus hijos porque tiene una triple deuda: “debe a su especie hombres; debe a la sociedad hombres sociables; y debe ciudadanos al Estado”. Y esa deuda se salda enseñando las obligaciones: “Una sola ciencia hay que enseñar a los niños, que es la de las obligaciones del hombre”⁵³. El oficio del ayo no es tanto instruir, como conducir; no es tanto dar preceptos, sino hacer que los halle su alumno.

⁵⁰ Jean Jacques ROUSSEAU, *Emilio o De la Educación*, Ed. Porrúa, México 2002, p. 2.

⁵¹ *Ibid.*, p. 30.

⁵² *Ibid.*, p. 14.

⁵³ *Ibid.*, p. 18.

Para que el alma sea obediente es necesario –según Rousseau– que el cuerpo sea vigoroso: “cuanto más débil es el cuerpo, más manda; cuanto más fuerte, más obedece”⁵⁴. Por eso la educación, que consiste en enseñar las obligaciones y en preparar el reinado de la libertad y el uso de las fuerzas, tendrá mejores resultados en los cuerpos más fuertes.

Educar es disponer al niño para ser siempre dueño de sí, para hacer su voluntad cuando la tenga, para que su razón distinga entre el bien y el mal: se trata de “dejar a los niños más verdadera libertad y menos imperio, permitirles que hagan más por sí propios, y exijan menos de los demás. Acostumbrándoles así desde muy niños a regular sus deseos con sus fuerzas, poco sentirán la privación de lo que no está en su mano conseguir”⁵⁵.

En el fondo, se trata de conducir hacia la autonomía, en una sociedad en la que quienes ejercen el poder controlan de una manera menos visible, desde la interiorización y apropiación –en cada individuo– de las conductas deseables.

Por otro lado, ni Locke ni Rousseau están pensando nunca en “popularizar” la educación. Ésta sigue siendo, para ellos, un privilegio de algunos.

Kant, por su parte, entiende la educación al servicio de la perfección de la naturaleza humana. Esa perfección es el destino del hombre, es su felicidad y está relacionada con el bien. “El arte de la educación o pedagogía –afirma Kant- debe ser racional a fin de que la naturaleza humana pueda desarrollarse y alcanzar su destino”⁵⁶. La perfección humana, el destino del hombre y el bien, sin embargo, guardan estrecha relación con el progreso, con la europeización, con la civilización: “Quien no ha sido civilizado es tosco, quien no ha sido disciplinado es salvaje”⁵⁷. Por eso, el mismo Kant se lamenta de que las naciones salvajes, “a pesar de haber servido durante un largo tiempo a los europeos, no se han acostumbrado nunca a su modo de vida”⁵⁸ precisamente porque no se han sometido a los preceptos de la razón.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 20.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 37.

⁵⁶ Emmanuel KANT, *Tratado de Pedagogía*. Versión traducida por Carlos MALDONADO y publicada en *Educación Hoy*, N° 159 (2005) p. 53.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 50.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 48.

Una visión muy particular de la educación de estos siglos nos la presenta Michael Foucault, en su obra *Vigilar y Castigar*, al considerar la escuela como parte de la maquinaria disciplinaria que surgió en lo que él llama la edad clásica. En los siglos XVII y XVIII, según este pensador francés, se dio el descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder, al que se configura, se educa, se manipula. Foucault habla del cuerpo que obedece, que responde, que se vuelve hábil.

Para Foucault, el gran libro del Hombre-máquina tuvo dos comienzos: el anatómico-metafísico, que fue iniciado por Descartes, y el técnico político, “constituido por todo el conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo”⁵⁹.

Foucault aclara que no es la primera vez que el cuerpo se convierte en objeto de interés tan imperioso y apremiante, pues en toda sociedad el cuerpo ha estado prendido en el interior de poderes que le imponen coacciones, prohibiciones, obligaciones. Sin embargo, en los siglos XVII y XVIII hay algo nuevo: el poder manifiesto da paso al poder sutil, al ejercicio de una coerción débil pero más eficaz, ininterrumpida, infinitesimal, reticular. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas”⁶⁰.

Estas nuevas fórmulas de dominación son distintas de la esclavitud, la domesticidad, el vasallaje y las disciplinas de tipo monástico. Son capaces de formar sujetos obedientes y útiles a la vez, pues “el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone”⁶¹. Se trata de una “anatomía política” o una “mecánica del poder” que crea cuerpos dóciles: “la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)”⁶².

⁵⁹ Michel FOUCAULT, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México 2003, p. 140.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 141.

⁶¹ *Idem.*

⁶² *Ibid.*, p. 142.

Foucault habla también de una “microfísica del poder” en la que se articulan múltiples procesos con frecuencia menores, de origen diverso, de localización diseminada que coinciden, se repiten, se imitan, se apoyan, se distinguen según su dominio de aplicación. Se los encuentra en las escuelas, en los hospitales, en la organización militar.

La “microfísica del poder” implica la utilización de técnicas minuciosas, con frecuencia ínfimas, pero importantes que no han dejado de invadir dominios cada vez más amplios como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero.

Foucault insiste en lo importante de los detalles aparentemente insignificantes que dan forma al sujeto: “pequeños ardides dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías, o que persiguen coerciones sin grandeza, son ellos, sin embargo, los que han provocado la mutación del régimen punitivo en el umbral de la época contemporánea”⁶³.

Esos diminutos dispositivos crean –desde las aulas, las fábricas, los cuarteles, los manicomios, las prisiones– cuerpos obedientes, sumisos, productivos. El examen, por ejemplo, lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio de poder cierto tipo de formación del saber. Tradicionalmente el poder se muestra, se manifiesta, se hace visible. En el examen, por el contrario, el poder se invisibiliza. Son los sometidos los que tienen que ser vistos: “el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación”⁶⁴. El examen hace entrar a los individuos en un campo documental, permite la producción de un registro minucioso, de documentos que captan e inmovilizan, clasifican, categorizan, califican.

La visibilidad de los individuos sometidos y la invisibilidad del poder es descrita por Foucault con la categoría “panóptico”. Se trata de ver sin ser vistos: “el Panóptico es una máquina de disociar la pareja ver-ser visto: en el anillo periférico se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central se ve todo sin ser jamás visto”⁶⁵. El panóptico garantiza la

⁶³ *Ibid.*, p. 143.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 192.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 205.

asimetría, el desequilibrio, la diferencia. Es el esquema utilizado desde los siglos XVII y XVIII en el cuartel, el manicomio, la escuela, el hospital, la prisión y que ha resultado eficaz para disciplinar, para definir las relaciones de poder en la vida cotidiana de los individuos, para aumentar su docilidad y utilidad: “el que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo (...), se convierte en el principio de su propio sometimiento”⁶⁶.

El aporte fundamental de Foucault es, aquí, desvelar la relación que existe entre poder, discurso y sujeto. Sobre esa relación volveremos más adelante, tratando de reconocer, sobre todo, cómo se suele desarrollar en la escuela.

5. El surgimiento de los estados-nación y las políticas pedagógicas en Latinoamérica.

En este apartado busco analizar brevemente el papel que jugó la educación en el proceso de construcción de las jóvenes naciones latinoamericanas durante el siglo XIX.

Antes, conviene tener presente las opciones educativas borbónicas, que fueron la antesala de la educación escolar posterior al proceso de emancipación política. En España, desde mediados del siglo XVIII, muchos ilustrados y reformadores borbónicos estaban convencidos de que la felicidad de los pueblos derivaba de su educación. Ésta sería la estrategia mejor para erradicar la miseria de los pueblos, castellanizar a los indios, mejorar las costumbres de todos los vasallos mediante la enseñanza de preceptos religiosos y morales, y hacer progresar las artes, la agricultura, el comercio y la industria⁶⁷. Por eso, la Corona fue tomando en sus manos cada vez más el control de la educación, hasta entonces encomendada fundamentalmente a las órdenes religiosas. Ese proceso de secularización de la enseñanza respondía en parte a las ideas ilustradas en que se inspiraba la Corona en la época borbónica. Siguiendo esas ideas, la Corona buscaba separar a los indios de sus rústicas costumbres, lenguas y supersticiones, para transformarlos en individuos civilizados. La escuela, entonces, servía para crear un tipo de sujetos que convenía a la

⁶⁶ *Ibid.*, p. 206.

⁶⁷ Esta temática es desarrollada por Alfredo HERRERA, *La educación de primeras letras en El Salvador y Sonsonate borbónicos, 1750-1808*, en www.uca.edu.sv/filosofia, (Publicado en *Politics, economy and society in Bourbon Central America, 1759-1821*, University Press of Colorado, 2006), p. 1ss.

Corona: sin sus costumbres, lenguas y tradiciones, se aseguraba su sometimiento (tarea política) y productividad (tarea económica). Los maestros, en coherencia con esas intenciones educativas, debían ser cristianos, personas de “buena vida y costumbres”, de vida íntegra⁶⁸.

En la América independiente, los sistemas educativos nacionales fueron creados junto al establecimiento de las fronteras de los países. La independencia de las nuevas comunidades iberoamericanas trajo el rompimiento con la tradición ibérica y la apertura a nuevos enfoques, siempre europeos. Liberadas de España y Portugal, las nuevas comunidades aspiraron a formar parte del universo moderno, frente al cual se sintieron atrasadas. Según Cecilia Sánchez, la modernidad se convirtió en la principal coordenada a partir de la cual Iberoamérica comienza a preguntarse por ella misma⁶⁹.

La trilogía territorio-Estado-pueblo es la figura política propia de la modernidad (a diferencia de los estados dinásticos y monárquicos). Los estados modernos se denominan *nacionales* cuando se supone fundada la soberanía de un determinado territorio⁷⁰. Exigen, además, de una comunidad político-cultural sobre la base de un acto legal. Esa comunidad, en el marco de la ley nacional, despliega una especie de *telos* que tiende a ser homogenizante. Según Cecilia Sánchez, algunos filósofos iberoamericanos del siglo XIX buscaron darle forma y contenido a ese *telos* de la comunidad, para lo cual dispusieron casi exclusivamente del pensamiento filosófico moderno europeo: “aquel pensamiento, como se sabe, promovió su proyecto como universal, no obstante, sus formas de traducción no han podido ser sino particulares y tremendamente políticas”⁷¹. En el campo de la educación, Luis Escamilla reconoce que “los salvadoreños, como los centroamericanos y aun todos los pueblos del Continente, hemos organizado los sistemas educativos de acuerdo con las

⁶⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 22.

⁶⁹ Cfr. Cecilia SÁNCHEZ, *El surgimiento de los Estados-nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX*, en ROIG Arturo (Coord.), *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*, Ed. Trotta, Madrid 2000, p. 124.

⁷⁰ Burbules y Torres recuerdan que el surgimiento de las naciones-Estado “incluyó la creación de poderosos ejércitos y la promulgación de constituciones nacionales basadas en los principios esbozados en la Carta Magna británica, la Guerra de independencia de las Trece Colonias de Norteamérica y la Revolución Francesa, y por lo tanto expresan su organización sobre una base fuertemente liberal”. Nicolás BURBULES-Carlos TORRES (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005, p. 21.

⁷¹ Cecilia SÁNCHEZ, *op. cit.*, p. 110.

filosofías y modelos sociales que nos llegaron de Europa. Ningún diseño de la educación americana ha sido totalmente independiente de la influencia cultural europea”⁷².

El surgimiento de los estados-nación puso en circulación una serie de temas ligados a la modernidad, entre ellos los temas de la educación y de la estatización de la lengua y la literatura como formas efectivas de socialización. En este caso, educar pasó a ser sinónimo de “civilizar”, con toda la fuerza homogenizante que ello conlleva.

En la conformación de los estados-nación “las políticas públicas eran usadas para promover y consolidar una lengua nacional común, una historia y una mitología nacionales, héroes nacionales, símbolos nacionales, una literatura nacional, un sistema de educación nacional, medios nacionales, fuerzas armadas nacionales, en algunos casos una religión nacional, etc. Todo grupo que se resistía a este tipo de política nacionalizadora no sólo quedaba expuesto a ser desplazado del poder, sino que sufría algún tipo de discriminación económica y diferentes formas de ingeniería demográfica”⁷³.

La educación era concebida, según Cecilia Sánchez, como “el vehículo por medio del cual se espera pasar de una comunidad fáctica, permeabilizada por las tradiciones premodernas propias del continente, a una forma de reunión racional, socializada o civilizada, forma que debía ser creada, inventada artificialmente en virtud de una serie de mecanismos técnicos. La educación, además de estar orientada a la nacionalización (homogenizante), funcionó también como una suerte de principio diferenciador de capas sociales al asignarle a los individuos y géneros distintos destinos sociales, a pesar de que sus procedimientos generales se orientaron a la “uniformidad” de la sociedad⁷⁴. La educación, también en este contexto, fue diferenciadora y uniformizante a la vez. La diferenciación corresponde a su tarea económica, mientras que la uniformización a su tarea política.

La lengua y la literatura, en la mentalidad del siglo XIX, forman parte de la batalla por establecer la supremacía de una razón universalizante por sobre cualquier tipo de particularismo: “dicha batalla era dirigida principalmente por el Estado en nombre de la

⁷² Manuel ESCAMILLA, *Reformas Educativas. Historia contemporánea de la educación formal en El Salvador*, Ministerio de Educación, San Salvador 1981, p. 17.

⁷³ Will KYMLICKA, *Multiculturalismo*, en *Diálogo Político*, 2 (2007), p. 12.

⁷⁴ Cfr. Cecilia SÁNCHEZ, *op. cit.*, p. 112.

nación y se sostenía en el dominio de una ratio discursiva contra una naturaleza caótica, oscurantista, prisionera de toda suerte de pasiones⁷⁵. Se trata de la civilización –el mundo europeo– contra la barbarie. El discurso del otro, la voz del pueblo fáctico, su murmullo, sus formas de articulación, debían codificarse a fin de poder ser incorporados a la legalidad de la vida pública. Se trata, por lo tanto, de una práctica de socialización adaptativa, de domesticación de las turbas populares⁷⁶.

Según Burbules y Torres, en América Latina podemos distinguir, en la etapa posterior a la emancipación política, tres configuraciones primarias del Estado: el Estado liberal (década de los ochenta del siglo XIX hasta la crisis de 1929 en algunos países, o hasta aproximadamente la segunda guerra mundial, en otros), que promueve la educación liberal; el Estado centrado en el desarrollo (aproximadamente desde los años cincuenta hasta los ochenta, del siglo XX) en el cual existe un patrón consecuente de modernización con un rol central de las reformas educativas basadas en el modelo del capital humano; y, finalmente, desde finales de la década de los setenta, la constitución de diferentes formas de Estado neoliberal, con una educación que corresponde a ese modelo⁷⁷. En los tres casos es posible encontrar una estrecha relación de subordinación entre los distintos modelos de Estado y el sistema educativo de los países.

6. Influencia de la ilustración y el positivismo en la educación centroamericana

Aunque en Latinoamérica no hubo propiamente un “espíritu ilustrado”, como en Europa, la Ilustración sí determinó las experiencias educativas promovidas por los estados. Según Sergio Rábade, “la ilustración contiene un imperativo de educación”⁷⁸. La característica principal del hombre, en el pensamiento ilustrado, es la razón. Y esta razón debe ser educada, para ser razón emancipada. La emancipación consiste –al menos en la versión kantiana de ilustración– en que la razón no admite más ley que la que ella se da a sí misma. Es la razón que domina, que utiliza, que controla, que comprende y que aprehende.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 114.

⁷⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 115.

⁷⁷ Cfr. Nicolás BURBULES - Carlos TORRES (Coord.), *Globalización y Educación*, pp. 22-23.

⁷⁸ Sergio RÁBADE, *La ilustración: concepción del hombre e ideal educativo*, en *Educación y Futuro*, N° 13, Madrid 2005, p. 47.

Comentando la *Pedagogía*, de Kant, Rábade recuerda que en la mentalidad ilustrada la educación tiene que ver con una disciplina que nos haga ver la necesidad de estar sometidos a las leyes. Educar es someter a normas, y la educación debe conciliar esta inclinación con la fuerte inclinación del ser humano hacia la libertad⁷⁹. Rábade recuerda además que, para Kant, el ser humano sólo puede hacerse tal mediante la educación. Lo que el ser humano es, se lo debe a la educación.

La educación, por tanto, en la mentalidad ilustrada, tiene que ver con la formación de sujetos, con la disciplina y el sometimiento. La educación hace que el ejercicio de la fuerza externa sea sustituida por la autodisciplina. Pero también tiene que ver con el dominio y el control que pueden realizarse desde una razón emancipada.

Algunos centros de estudio de América se identificaron pronto con el movimiento de la ilustración. La ilustración, asumida, por el ejemplo, por la Universidad de San Carlos – donde se formaron los gestores de la emancipación política de Centroamérica– implicaba un profundo movimiento educativo orientado a secularizar y modernizar la sociedad, a formar a la clase dirigente en cuyas manos se confiaría el destino de los pueblos, pero sin llegar a la democratización de la educación. Las clases dirigentes, en todo el continente, se arrogaron el derecho de ser la clase ilustrada y la posibilidad de acceder a todos los estratos del sistema educativo. La idea de llevar la educación a las clases populares, “aun cuando fuera con el objeto utilitario de mejorar y promover la economía nacional, tropezó con dos hechos: primero, el tradicionalismo ortodoxo español y la oposición de los líderes para retener y profundizar los privilegios de su clase, y segundo, la irrebasable barrera de la pobreza”⁸⁰. De esa manera, se creó una educación escolar deliberadamente excluyente, según la cual las clases populares debían conformarse, a lo sumo, con una educación elemental.

La etapa posterior a la emancipación política se vio marcada, entre otras cosas, por el acercamiento al positivismo. El positivismo se asienta en América después de una época de cansancio provocado por las luchas emancipadoras y por largos períodos de choque ideológico entre liberales y conservadores. El bienestar de las burguesías americanas, que

⁷⁹ Cfr. *Ibid.*, p. 53.

⁸⁰ Manuel ESCAMILLA, *op. cit.*, p. 20.

se fortalecieron en el contexto de la ilustración y el liberalismo, contrastaba con la condición de las clases populares. En ese sentido, una doctrina que predica el orden y el progreso para todos, tuvo gran resonancia y aceptación.

El positivismo buscaba poner fin a las fluctuaciones intelectuales y políticas, subordinando el poder político al sistema de las ideas científicas, al cual se le reconoce la capacidad para fundar un buen orden social en virtud de su naturaleza estable. En el caso de los espacios educativos, el positivismo aplica un doble criterio a la escuela y a la universidad: la educación primaria es para todos, y ofrece sólo un mínimo de conocimientos; en cambio la educación universitaria debe contener la totalidad del saber, pero debe ser ofrecida sólo a un pequeño grupo de personas. La cultura y la política son entendidas de manera vertical y selectiva⁸¹.

Según Ralf Lee, “el positivismo reiteró la visión liberal de los derechos absolutos de la propiedad privada, en oposición al carácter contingente o condicional de esa propiedad en las enseñanzas españolas. Construyendo sobre el darwinismo social, justificó, además las riquezas de las clases altas como evidencia de superioridad intelectual y moral y sostuvo que la desigualdad económica era necesaria para premiar el liderazgo inteligente. El positivismo también imitó al liberalismo repudiando las regulaciones de bienestar social y las medidas redistributivas como perjudiciales al avance social. En su mayor parte, los positivistas se diferenciaron poco de sus predecesores liberales al denigrar ambos las raíces españolas e indígenas de la cultura latinoamericana y seguir modelos culturales y económicos extranjeros para el progreso nacional”.⁸²

En Guatemala, el positivismo se consolidó con la revolución de 1871 y se convirtió, como sucedió también en los demás países hispanoamericanos, en la doctrina que inspiraba los principios de la vida política y de la actividad educativa. Esa es precisamente la época en que José Martí colaboraba en el trabajo educativo de la Escuela Normal de Guatemala,

⁸¹ Cfr. SÁNCHEZ Cecilia, *op. cit.*, pp. 120-121.

⁸² Ralf LEE, *Pensamiento científico y desarrollo económico en Centroamérica, 1860-1920*, en *Revista del Pensamiento Centroamericano* N° 172, Managua, Julio-diciembre 1981, p. 73.

junto a otros pedagogos cubanos. Martí, le opondrá resistencia al positivismo a partir del nuevo esquema del intelectual moderno que ya había logrado independizarse del Estado⁸³.

Citando a Leopoldo Zea, Ernesto Chinchilla recuerda que “en los países hispanoamericanos se sirvieron del positivismo en diversas formas, de acuerdo, siempre, con los problemas más urgentes a los cuales trataron de dar solución”⁸⁴. Ese positivismo es adoptado también como doctrina educativa: “mediante una educación positivista se cree que se llegará a formar un nuevo tipo de hombre, libre de todos los defectos de que le hizo heredero la colonia, y con un gran espíritu práctico, el mismo que ha hecho a los Estados Unidos e Inglaterra los grandes pueblos conductores de la civilización moderna”⁸⁵.

El postulado de “orden y progreso” coincide con los objetivos políticos y económicos de la educación, de tal manera que el orden (la civilización, la superación de la barbarie) aparece como el medio y el progreso como el fin.

Por otro lado, la idea de que la educación del pueblo es la fuente de la prosperidad de las naciones no es hallazgo exclusivo de los positivistas, pues esa idea fue manejada también por los liberales y los conservadores. Lo que sí se debe al positivismo es la elevación de la escuela primaria al rango de una función preferente del Estado, obligatoria y de carácter arreligioso. La educación, en este esquema, “debe sustraerse de la teología y de la metafísica, adaptándose a la cultura moderna”⁸⁶.

El positivismo en Centroamérica se caracterizó por su confianza en la educación técnica y científica, vinculada al desarrollo económico, y con gran aceptación de los conceptos de Darwin y Spencer sobre el desarrollo evolutivo, la supervivencia del más apto y la selección natural. Ese espíritu positivista encontró su clímax en el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano (Guatemala 1893)⁸⁷.

⁸³ Cfr. Cecilia SÁNCHEZ, *op. cit.*, p. 122.

⁸⁴ Ernesto CHINCHILLA, *El positivismo y la Reforma en Guatemala*, en *Cultura* 27, San Salvador 1963, p. 106.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 127.

⁸⁶ Ernesto CHINCHILLA, *op. cit.*, p. 106. En este texto, Ernesto Chinchilla está citando el *Compendio de Historia de la Filosofía*, escrito en 1885 por don Valero Pujol.

⁸⁷ Cfr. Ralf LEE, *op. cit.*, p. 78. E. Bradford Burns, en su obra *La pobreza del progreso* recuerda que el primer tema de discusión de tal congreso fue “¿Cuál sería el método más eficaz para civilizar a la raza

Ese evento influyó en los planes y programas de estudio de la región, abriendo las puertas a los esquemas positivistas. Este modelo positivista de educación –que en el caso salvadoreño estuvo vigente al menos hasta la reforma educativa de 1940- se opuso al estudio de las humanidades clásicas y revaloró la enseñanza de las ciencias. En Guatemala, Ernesto Chinchilla hablaba de “una monstruosa prolongación del positivismo en el tiempo, que viene desde 1871 hasta la revolución de 1944”⁸⁸. Y añadía que “el sistema resultó, a la larga, tan inoperante y retardario como habían sido las rémoras del fanatismo y la modorra espiritual de la época anterior”⁸⁹.

En 1955, el escritor Hugo Lindo denunciaba todavía algunos rasgos positivistas de la educación salvadoreña: “por muchos años nuestra enseñanza secundaria ha sido más informativa que formativa, y hasta llegó por un tiempo a pecar de abarcadora y enciclopédica, atiborrando la mente del estudiante con los más minuciosos detalles de las más dispares ciencias, sin tomar en cuenta, en absoluto, la personalidad ni la dirección vocacional de los alumnos”⁹⁰. Lindo criticaba sobre todo una escuela que ofrecía materias lejanas a las inclinaciones de los alumnos y que probablemente nunca le serían de utilidad. Se trataba de una educación a la que se le podía reprochar su superficialidad y su tendencia a nutrir el entendimiento con datos pre-elaborados, descuidando otras potencias y capacidades psicológicas del educando⁹¹.

La propuesta de Lindo era superar ese modelo de educación y sustituirlo por otro en el que las personas fueran más creativas: una educación que inclinara a la investigación y a la creación; una educación cuyo acento no estuviera puesto en datos o procedimientos conocidos, sino que despertara la imaginación, la curiosidad, la observación, la iniciativa. Con esta propuesta conectamos ya con la siguiente etapa de nuestro estudio.

indígena a fin de inculcarles la idea del progreso y los hábitos de los pueblos cultos?” Ed. Siglo XXI, México 1990, p. 44.

⁸⁸ Ernesto CHINCHILLA, *op. cit.*, p. 109.

⁸⁹ *Idem.*

⁹⁰ Hugo LINDO, *Ideas sobre la formación de la juventud*, en *Cultura* 6, San Salvador 1955, p. 99.

⁹¹ Cfr. *Ibid.*, p. 100.

7. Educación y oligarquía en el siglo XX en El Salvador. El Estado centrado en el desarrollo.

Los cambios constantes de los regímenes políticos en El Salvador, durante los primeros 19 años del siglo XX no produjeron modificaciones sustanciales en el sistema educativo del país. En 1919 arrancó un periodo mucho más dinámico. En ese año da inicio un cambio en el modelo económico de El Salvador: un cambio que responde, según José Alejandro Sosa, a las exigencias externas que han obligado al país a la acomodación de la economía agroexportadora. El fin de la primera guerra mundial hace que el principal referente comercial pase a ser Estados Unidos y no ya Europa. Desde ese período, se ha producido de manera formal, en el sistema educativo, un conjunto de cambios que buscan emparejarlo al modelo socio-económico y político de El Salvador. De esa manera, las expresiones de caudillismo decimonónico van dando paso a un nuevo esquema de poder sustentado en tres cúpulas: la económica, la militar y la eclesiástica⁹².

Analizando la historia de El Salvador y de su educación, Sosa concluye de la siguiente manera: “los cambios bruscos sufridos por la economía en el país han llevado, de manera dispareja, a los cambios en los modelos educativos. En los momentos de crisis política, la escuela ha sido utilizada predominantemente como un instrumento de transmisión ideológica, y en otros momentos como facilitador de la fuerza de trabajo, además de jugar los dos papeles en algunos procesos históricos”⁹³. Se trata, como se ve, de la dos mismas dos tareas de la educación que hemos reconocido ya en otros contextos y otras épocas.

En 1968, los obispos latinoamericanos emitieron un juicio sobre la educación en el continente. Hicieron ver que las prácticas educativas implementadas en Latinoamérica durante muchas décadas no sólo fueron inadecuadas, sino que, en términos generales, “han venido operando como mecanismos socioculturales para la selección y reproducción de las clases dirigentes y, por lo mismo, como medios para reforzar estructuras socioeconómicas y culturales de opresión y marginación respecto a los sectores más atrasados de la

⁹² Cfr. José Alejandro SOSA, *op. cit.*, p. 196.

⁹³ *Ibid.*, p. 204 . Para profundizar la historia de la educación en El Salvador, ver Gilberto AGUILAR – Héctor LINDO, *Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador. El sistema escolar de El Salvador en el siglo XIX*, FEPADE, San Salvador 1995.

población”⁹⁴. En esa ocasión, la Iglesia Latinoamericana rechazó y denunció un tipo de educación que ha venido funcionando como eficaz mecanismo de afianzamiento y adaptación a un sistema sociocultural alienante e injusto. La educación se había convertido en mero instrumento para un macro-proceso socioeconómico y cultural que marginaba y mantenía en situación de dependencia a la mayoría de la población del continente⁹⁵. De nuevo reconocemos aquí la polaridad entre los objetivos políticos y aquellos económicos de la educación, de tal manera que los primeros funcionan como medio y los últimos como fin.

Aunque esas afirmaciones de los obispos se refieren a la educación latinoamericana de las primeras siete décadas del siglo XX, son plenamente aplicables a la educación centroamericana de todo ese siglo, especialmente a la salvadoreña. El 3 de diciembre de 1974, el X Congreso del sindicato de educadores ANDES 21 de Junio señalaba las dos siguientes características de la educación salvadoreña: “a) La minoría que detenta el poder económico y político impone sus objetivos, fines y estrategias. Por eso es que la educación no responde a la realidad y necesidades del pueblo; b) La educación se utiliza para formar un hombre para la competencia, individualista, que aspire a un mejor ‘nivel de vida’ (para él, no para otros), a un hombre obediente, conforme con el tipo de sociedad en la cual se desenvuelve, una sociedad donde triunfe el individualismo y se frustren o estrellen los esfuerzos colectivos de un pueblo”⁹⁶.

La educación salvadoreña, a partir de la privatización de los ejidos o tierras comunales, en las últimas décadas del siglo XIX, fue puesta en función de la poderosa oligarquía del país, una oligarquía que ya en 1918 era considerada la más dinámica y agresiva de Centroamérica⁹⁷. La alianza entre poder económico y poder político encontró en la educación –estratégicamente servida o negada– una mediación eficaz. Por eso, los miembros de la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo que en 1995 elaboró un

⁹⁴ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL CELAM, *Documento IV: “educación”*, en SECRETARIADO GENERAL DEL CELAM, *Medellín: reflexiones en el CELAM*, Ed. BAC, Madrid 1977, p. 56.

⁹⁵ Cfr. *Idem*.

⁹⁶ ANDES 21 DE JUNIO, *El educador salvadoreño en el proceso de liberación del pueblo, declaraciones del X Congreso de ANDES 21 de junio*, en Marcela GÓMEZ- Adriana PUIGGRÓS (dirigido por), *La educación popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986, p. 27.

⁹⁷ PÉREZ Héctor, *Diez preguntas sobre la historia de El Salvador*, en *Memoria del Primer encuentro de Historia de El Salvador, 22-25 de julio*, 2003, UES-CONCULTURA, San Salvador 2005, p. 17.

documento para la Reforma Educativa en Marcha, afirmaban que “en El Salvador el control y el ejercicio hegemónico del poder fueron la prioridad que ganó la delantera. La educación se constituyó en apoyo de esa prioridad; y fue entonces el perfil del sistema político el que terminó el perfil de la educación. El autoritarismo encontró en la ignorancia popular uno de sus principales sostenes; de ahí que la educación, aunque parezca una hiriente paradoja, no fue una lucha frontal contra la ignorancia en todos los niveles, sino una selectiva administración de dicha ignorancia”⁹⁸.

8. Educación y políticas económicas neoliberales a finales del siglo XX e inicios del XXI.

Desde la década de los setenta, en América Latina podemos reconocer una muy estrecha relación entre el modelo económico neoliberal –motor de la actual estrategia de globalización– y las reformas educativas impulsadas por iniciativa de los diversos gobiernos de la región, asesoradas y financiadas, en muchos casos, por instituciones financieras internacionales. En este contexto, podemos reconocer también dos tendencias distintas: por un lado, las presiones relacionadas con las condiciones de austeridad impuestas desde fuera (por ejemplo, como una condición para los préstamos del FMI) han conducido a desacelerar el gasto en educación; por otro lado, el deseo de incrementar la productividad y la competitividad económica han conducido –en algunos países– al aumento del gasto público en educación. En todo caso, podemos hablar de una relación variable entre la educación y el Estado: mientras el neoliberalismo aboga por disminuir el rol de Estado, éste ha permanecido clave en la articulación de los intereses y la representación de algunos grupos y clases⁹⁹.

Es importante considerar que la versión neoliberal de la globalización lleva dentro una tendencia hacia la homogeneización de las normas y de la cultura occidentales, aunque hay quienes describen este mismo proceso como “de creciente contacto” entre diversas culturas,

⁹⁸ COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DESARROLLO, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador*, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Reforma Educativa en Marcha, Documento II*, MINED, San Salvador 1995, p. 13.

⁹⁹ Cfr. Raymond MORROW- Carlos TORRRES, *Estado, globalización y política educacional*, en Nicolás BURBULES- Carlos TORRES (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005, p. 32.

lo cual conduce a la fusión y a la novedad. En todo caso, podemos decir que la globalización produce estandarización y homogeneidad cultural mientras también parece provocar, como reacción, el fortalecimiento de las identidades locales.

La actual estrategia de globalización, implementada y defendida por organizaciones multinacionales e internacionales, se refleja –según Burbules y Torres– en “una agenda educacional que privilegia, o impone directamente, políticas particulares para la evaluación, financiamiento, distribución de contribuciones, normas, superación para los profesores, currículum, instrucción y pruebas¹⁰⁰”.

En efecto, el Estado, que no ha perdido su capacidad de planificación en el campo de la educación, se ve condicionado por factores foráneos: “la globalización en principio incluye la posibilidad de que tal planificación educacional radicalizada pueda tomar formas internacionales”¹⁰¹.

Torres y Morrow reconocen tres áreas en las que son más evidentes las implicaciones de la globalización y el post-fordismo en el campo de la educación. En primer lugar, se refieren al cambio en el rol del Estado en respuesta a los fracasos del bienestar estatal previo, es decir, del modelo de desarrollo keynesiano. En segundo lugar, destacan las “presiones neoliberales” para llevar a cabo políticas educativas que intenten reestructurar los sistemas educativos post-secundarios junto a líneas empresariales como una manera de proporcionar respuestas educativas flexibles al nuevo modelo de producción industrial. Finalmente, señalan un llamado a reorganizar la educación primaria y secundaria y a desarrollar una formación docente que corresponda a las habilidades y competencias aparentemente requeridas a los trabajadores en un mundo globalizado¹⁰². Para estos autores, la agenda de las reformas educativas en respuesta a la globalización ha sido en gran medida dominada por la derecha neoliberal y por los profetas optimistas del poder de la integración de las nuevas tecnologías basadas en la computación.

Nuestras reformas educativas centroamericanas, entonces, siguen mirando hacia el desarrollo, ahora en el marco de la globalización y del fin de los conflictos armados: “Las

¹⁰⁰ Nicolás BURBULES - Carlos TORRES (Coord.), *op. cit.*, p. 21.

¹⁰¹ Raymond MORROW - Carlos TORRES, *op. cit.*, p. 44.

¹⁰² Cfr. *Ibid.*, p. 39.

reformas educativas recientes en Centroamérica se entienden mejor desde la democracia y la paz, y se comprenden mejor frente al desafío del desarrollo. Se incuban y crecen en el clima fecundo de la democracia y la paz, y se conforman y avanzan tras el objetivo global del desarrollo”¹⁰³. Según esa afirmación de Juan B. Arríen, el objetivo de la educación es el “desarrollo” (finalidad económica), y el medio está constituido por la democracia y la paz (finalidad política), de manera que el medio está subordinado al objetivo. Desde esa dinámica es posible entender, por ejemplo, el nuevo rol de los ejércitos en el período del posconflicto armado. El rol que desempeñaban los ejércitos en los años ochenta, es decir, el control por medio de la fuerza, es ahora desempeñado por los sistemas educativos de Centroamérica¹⁰⁴.

Así, las reformas buscan hoy orientar la educación en la dirección de las habilidades basadas en las competencias que exige el mercado, y a expensas de formas más importantes de competencia crítica requerida para un aprendizaje autónomo y para una ciudadanía activa. Además, la racionalidad económica conductora de la globalización y al servicio de la cual está siendo puesta la educación en muchos países, está produciendo nuevas formas de desigualdades, pobreza, exclusión social. Castells habla del surgimiento de un “cuarto mundo” vinculado al fortalecimiento del capitalismo informacional y global: “producto de la globalización ha surgido un nuevo mundo, el Cuarto Mundo, confeccionado de múltiples agujeros de exclusión social en todo el planeta”¹⁰⁵. Es la “crisis” a la que se refiere Franz Hinkelammert con estas palabras: “al transformarse este capitalismo en sistema mundial único acompañado de su pensamiento único, entra en crisis. No se trata de una crisis coyuntural ni una crisis de la acumulación de capital en el interior del sistema. Entra en

¹⁰³ Juan B. ARRÍEN, *La reforma de la educación en cinco países centroamericanos*, PREAL-UCA, Managua 1998, p 14.

¹⁰⁴ Según Markus SCHULTZE-CRAFT, la institucionalización de las fuerzas armadas de Centroamérica formó parte de un proyecto de construcción de Estado formulado por los regímenes liberales-oligárquicos durante el último tercio del siglo XIX y principios del XX. En la etapa comprendida entre los años 1950-1980 se definió la seguridad en términos de defensa tanto de los intereses militares corporativos como del orden socioeconómico existente contra la oposición interna y la amenaza “comunista”. El periodo del posconflicto se ha caracterizado por la despolitización del estamento militar y su dedicación principalmente al campo de la defensa externa, lo que ha llevado a la creación de otros mecanismos efectivos de control civil. Cfr. Markus SCHULTZE-CRAFT, *Pacificación y poder civil en Centroamérica. Las relaciones cívico-militares en El Salvador, Guatemala y Nicaragua en el posconflicto*, Ed. Norma, Bogotá 2005, pp. 28 y 46.

¹⁰⁵ Manuel CASTELLS, *End of Millenium*, Blackwell, Oxford 1998, p. 164, citado por Raymond MORROW- Carlos TORRES, *Estado, globalización y política educacional*, p. 55.

crisis como consecuencia de la amenaza global de la reproducción de la vida humana, que el capitalismo produce hoy como su efecto indirecto”¹⁰⁶. Esas crisis –la exclusión de grandes partes de la población humana, la subversión de las mismas relaciones humanas y la progresiva destrucción del medio ambiente- muestran, según Hinkelammert, la irracionalidad de la razón del mercado: una racionalidad que, además, se presenta como “sin alternativas”.

Frente a esa irracionalidad de lo racional es que surgen hoy movimientos de disidencia y resistencia. El capitalismo no choca hoy simplemente con una clase social, sino que “choca con la humanidad en cuanto despierta con el reclamo de querer vivir”¹⁰⁷. Sin embargo la relación marginal de esos movimientos con los sistemas educativos existentes – especialmente con las reformas realizadas en nombre de la globalización– son indicativas de la brecha creciente entre las instituciones “oficiales” y las realidades diarias de los que se resisten a la lógica del actual orden global¹⁰⁸.

Conclusión:

Este recorrido por algunos períodos de la historia de la educación occidental confirma una característica suya fundamental: su carácter monológico. De alguna manera es éste un rasgo que se desprende de la ubicación cultural de esa educación: se trata de una educación que refleja el sentido de la ratio occidental, una razón que pretende ser ilimitada y que por lo tanto, desconoce fronteras y formas alternativas de expresión del logos. En América Latina, por ejemplo, la educación ha sido una eficaz herramienta de homogenización cultural con cuya ayuda han sido configurados los ciudadanos y ciudadanas de las jóvenes naciones después de la emancipación política de España y Portugal. En tiempos posteriores, el carácter monológico y homogenizante de la educación ha sido orientado a la formación de mujeres y hombres productivos, o al desarrollo de la competitividad que demanda la penetración en y de una economía global.

¹⁰⁶ Franz HINKELAMMERT, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*, p. 24.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 25.

¹⁰⁸ Cfr. Raymond MORROW - Carlos TORRES, *Estado, globalización y política educacional*, p. 3.

Actualmente el carácter homogenizante se expresa en el discurso educativo sobre el enfoque de competencias (que son casi siempre las competencias que exige el mercado global).

Se trata, sin embargo, de una homogenización que, al mismo tiempo crea o mantiene las diferencias sociales que han marcado y siguen marcando a los pueblos del continente. Esas dos tareas –homogenización y diferenciación– son las mismas que Francisco Gutiérrez describe como socialización y control social: para este autor, ambas funciones son, en primer lugar, reflejo de la ideología de quienes gobiernan y, en segundo lugar, consecuencia de las demandas socioeconómicas de una determinada sociedad. Según Gutiérrez, “así como el sistema educativo es un producto de una concreta y determinada sociedad, de idéntica manera la sociedad encuentra en el sistema educativo la forma más natural para perpetuarse y reproducirse”¹⁰⁹. Precisamente por eso este autor insiste en presentar la educación como hecho político: “la función prioritaria de la escuela es su función político-social”¹¹⁰.

El carácter monológico de la educación occidental revela y resume otros rasgos suyos que resumo a continuación.

En primer lugar, la educación ha estado siempre en relación de dependencia con respecto a los diversos sistemas sociales, especialmente el sistema económico y el sistema político. Por eso se ha movido se acuerdo a los vaivenes políticos y a los modelos económicos adoptados. Ha sido instrumentalizada y puesta al servicio de los grupos con mayor poder político, económico, militar. Althusser, inspirándose en Marx, explica esa dependencia de la educación entendiéndola como uno de los aparatos ideológicos del Estado, que se encuentra en la superestructura, y está determinada por la infraestructura económica. Desde esa superestructura educativa se realizan la reproducción de las relaciones de producción y la reproducción de la fuerza de trabajo que corresponden a los intereses de la ideología dominante¹¹¹.

¹⁰⁹ Francisco GUTIÉRREZ, *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, México (s.f.), pp. 20-21.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 22.

¹¹¹ Ver, por ejemplo, Louis ALTHUSSER, *Crítica de la práctica teórica*, Ed. Siglo XXI, México 1974; Louis ALTHUSSER, *La revolución teórica de Marx*. Ed. Siglo XXI. México 1976.

Esa vinculación –como hemos visto– ha hecho a la educación cómplice de múltiples formas de exclusión y selección social. Se trata de un rasgo que se acentúa hoy, cuando se sigue intentando integrar la educación dentro de una agenda económica nacional y global. Este carácter relacional con los otros sistemas se puede reconocer también en las consecuencias de la educación: ésta termina reforzando o transformando –según la intencionalidad de los actores– los modelos económicos y los esquemas políticos.

En segundo lugar –y como consecuencia de la relación de la educación con otros sistemas– el Estado –ya sea en regímenes de derecha o de izquierda– ha jugado siempre un papel conductor de la educación. Esa conducción se ha verificado aún en los tiempos recientes, caracterizados por una privatización que afecta también al sistema educativo. Aunque hay experiencias aisladas de educación paralelas al Estado, en general hay que reconocer que es muy difícil concebir el sistema educativo –sobre todo la educación formal– liberado de la conducción estatal. En todo caso, hay que reconocer que los verdaderos problemas de la educación no se refieren al *¿quién conduce?* sino al *¿hacia dónde?*, es decir, a los fines: *¿para qué se educa? ¿para qué tipo de sociedad?, ¿para formar qué tipo de hombres y mujeres?* Pero esos fines están condicionados por el tipo de relación de la educación con los otros sistemas.

Por eso –y este es el tercer rasgo de la educación que quiero destacar– ninguna educación es neutra¹¹²: todo proceso educativo lleva dentro un modelo de sociedad, una forma concreta de entender al ser humano y sus relaciones con los otros seres humanos, con el mundo, con Dios. En el fondo, entonces, el problema educativo fundamental es un problema antropológico-cosmológico. Por eso, otras forma de expresar la pregunta fundamental de la educación son: *¿cómo entendemos al ser humano?, ¿qué tipo de relaciones entre los seres humanos subyacen a esa antropología?, ¿qué tipo de mundo se quiere configurar?*

La respuesta a esas preguntas es la que hace la diferencia entre un proyecto educativo y otro, entre una propuesta educativa conservadora y una liberadora.

¹¹² A propósito de la no neutralidad de la educación, Francisco Gutiérrez afirma que “el docente, lo quiera o no, consciente o inconscientemente, ejerce una importante acción política. Los educadores que no hacen política, ha escrito Girardi, practican de hecho la política de la sumisión al más fuerte. Su neutralidad es lo que los convierte en instrumentos fácilmente manejados por los detentadores del poder político”. Francisco GUTIÉRREZ, *Op. cit.*, pp. 54-55.

Cuando decimos que toda educación tiene un ¿hacia dónde?, es decir, una antropología y una cosmología en las cuales se fundamenta, nos referimos a la intencionalidad de la educación. La educación difiere en eso de otros procesos de socialización, que son mucho más espontáneos. La educación implica siempre planificación, definición de objetivos que llevan implícita una imagen de persona y de sociedad que se quieren configurar. En la mente de quienes elaboran las políticas y las agendas educativas locales, nacionales e internacionales hay conciencia del “hacia dónde se educa”. La intencionalidad tiene diferentes fuentes –las grandes empresas, los organismos transnacionales, las instituciones del Estado, los gremios de educadores, las comunidades educativas, los actores del proceso educativo– y se manifiesta de formas muy diversas y en ocasiones sutiles; impregna, por ejemplo, los programas, las estrategias de evaluación, el tipo de relaciones que se promueven, las metodologías que se privilegian. Esa deliberada voluntad de “*educar para...*” hace que las estructuras educativas sean siempre una mediación polivalente: pueden ser utilizadas para conservar y mantener un tipo de relaciones sociales, pero pueden servir también como plataforma para la transformación social.

En la educación –y este es el cuarto rasgo– se entretreje una serie de relaciones de poder. Y esas relaciones de poder, que producen discursos y configuran sujetos, no son ni unidireccionales ni univalentes. Desde ese dinamismo, la escuela funciona como un espacio de construcción de identidades sociales e individuales. Y esa construcción es histórica y contingente.

Hemos visto cómo para Foucault es clara la relación entre conocimiento, poder y creación de determinados tipos de sujetos. Analizando las reformas educativas de Estados Unidos, Thomas Popkewitz afirma que “el gobierno de la enseñanza es la inscripción de la lógica política en la sensibilidad, disposiciones y conocimiento de los individuos (...) Este gobierno es lo que Michel Foucault llamó ‘gobiermentalidad’, una noción que presta atención a la conexión entre el conocimiento y el poder a través de las reglas y métodos de la razón misma”¹¹³. Popkewitz se refiere a ese dinamismo como “administración social de la libertad” o “gobierno del alma”. Esta administración es hoy un fenómeno que va más allá de las fronteras nacionales: “la reforma del Estado y del individuo –dice Popkewitz– están

¹¹³ Thomas POPKEWITZ, *La reforma como administración social del niño*, en Nicolás BURBULES-Carlos TORRES. (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005, p. 123.

unidos como un proyecto social. El progreso es producido y razonado, no sólo a través de los cambios institucionales sino también a través del cambio de las capacidades internas del individuo, de manera que la persona actúa como un ciudadano auto-responsable y auto-motivado (...) La administración social del alma está profundamente incluida en la pedagogía escolar”¹¹⁴.

Para Popkewitz, como para Foucault, las políticas y las ciencias de la administración social no sólo proporcionan un saber cognoscitivo para la planificación social, sino que también disciplinan las capacidades, valores, disposiciones y sensibilidades a través de las cuales los individuos problematizan su mundo y su individualidad. Hoy, ese arte de disciplinar está orientado a la construcción de una subjetividad cosmopolita, con habilidades apropiadas para una economía global. La escuela moderna es una práctica de gobierno del alma, en cuanto es capaz de crear memoria y olvido y de proponer relatos que construyen identidad. Las reformas educativas más recientes forman a un ciudadano descentralizado que es activo, auto-motivado, participativo, que resuelve problemas. Es el sujeto que se necesita formar para una adecuada inserción en la economía global.

José Alejandro Sosa hace ver que los procesos de cambios en los modelos educativos han tenido, en el caso de El Salvador, una estrecha relación con los cambios políticos y económicos a los que ha estado vinculado el país. Así, por ejemplo, el desarrollo de los modelos de producción orientados al tipo de cultivos, al tipo de relaciones y a las exigencias de cambio en las fuerzas productivas, han necesitado de determinados conocimientos, habilidades y destrezas para la ejecución de los modelos productivos, y estos cambios deben ser asumidos de manera directa por los procesos de construcción de conocimiento. De esta manera, según Sosa, podemos reconocer la articulación que existe entre relaciones de producción, saberes y configuración de sujetos que responden a un determinado tipo de relaciones de producción¹¹⁵.

A pesar de la función homogenizante y de la carga monológica que ha caracterizado a la educación, ella puede ser también –aunque no es lo que ha sido en la mayor parte de las ocasiones– lugar de lucha y compromiso, de cambio de paradigmas, de resistencia. El

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 124.

¹¹⁵ Cfr. José Alejandro SOSA, *Historia de la educación en El Salvador*, p. 193.

pedagogo salvadoreño Manuel Escamilla afirmaba que, “por encima de las teorías educativas, toda sociedad tiene un sistema para perpetuar y desarrollar sus bases culturales. Este sistema es la educación¹¹⁶”. Con esa frase, Escamilla busca acentuar el carácter conservador y monológico de la educación. Sin embargo es necesario reconocerle a la educación sus potencialidades para alimentar procesos de cambio social. Peter Mc Laren habla de Educación como *contrahegemonía*¹¹⁷. Esta *contrahegemonía* pasa por la capacidad de reproducir y privilegiar discursos alternos, que expresen otro tipo de relaciones de poder.

Sin embargo, no basta cambiar el discurso. Creo que es necesario que la educación pueda pasar de la discursividad a la interdiscursividad, como camino para que sea verdaderamente ex-ducere. De lo contrario, será lo que casi siempre ha sido: in-ducere.

¹¹⁶ Manuel ESCAMILLA, *Reformas Educativas*, p. 16.

¹¹⁷ Peter Mc. LAREN, *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires 2003, p. 18.

Capítulo II: Educación, resistencia y demanda de justicia cultural

Introducción

Quiero comenzar este capítulo repitiendo la afirmación –ya citada en el capítulo precedente- con que Abbagnano y Visalberghi describen el cambio cultural producido en Europa a partir del siglo XIV: un proceso que “en menos de cuatro siglos, cambia por completo el aspecto de la cultura europea haciendo de la civilización occidental una fuerza concentrada e irresistible que de ahí a poco irrumpe por todos los caminos de la tierra, supera y domina cuanto obstáculo se le presente y no cede al fin si no es ante sí misma, lo que equivale a decir que no retrocede si no ante pueblos que la han asimilado suficientemente”¹¹⁸.

El eurocentrismo, en todas sus manifestaciones –religiosas, económicas, militares, lingüísticas, filosóficas, políticas– implicó siempre la absolutización e imposición de lo europeo, la relativización y ocultamiento –y con frecuencia destrucción y sustitución– de lo no europeo. José Martí escribía en 1891: “¡Estos nacidos en América, que se avergüenzan, porque llevan delantal indio, de la madre que los crió, y reniegan, ¡bribones!, de la madre enferma, y la dejan sola en el lecho de sus enfermedades!”¹¹⁹ Las palabras de Martí expresan la forma en que hemos ocultado y negado lo no occidental, lo no blanco, lo no cristiano; una negación-ocultamiento que se ha manifestado en formas diversas de exclusión, de asimilación, de integración, de destrucción y sustitución de símbolos (lingüísticos, religiosos...), de genocidios, etc.

Los procesos monológicos de colonización se realizaron utilizando diversas mediaciones como las encomiendas, las reducciones, las doctrinas, la evangelización, las diferentes formas de servidumbre, la escolarización. Las reales cédulas que obligaban a ofrecer escuela a los indios, tenían sobre todo la intención de formar individuos adoctrinados. El aprendizaje de la lectura facilitaría el proceso de adoctrinamiento y –con él– la sumisión. Pero esa utilización de la educación no fue un fenómeno exclusivo de la colonia. La educación en Occidente –sobre todo aquella escolar– ha sido utilizada, mayoritariamente,

¹¹⁸ Nicola ABBAGNANO – Aldo VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 200.

¹¹⁹ José MARTÍ, *Nuestra América*, Ed. Canoa, San Salvador 2002, p. 20.

para conservar, mantener, transmitir. Y a pesar de que podría también ser plataforma para la transformación, la resistencia, la liberación, la deconstrucción, la reconstrucción, el disenso, y para el reconocimiento y valoración de la diversidad, ha prevalecido su función conservadora y su carácter monológico. Probablemente eso se deba a que los procesos educativos escolares “están profundamente politizados y son una área estratégica para orientar la reproducción ideológico-social-técnica de la sociedad”¹²⁰.

Sin embargo, la acentuación de las intenciones mantenedoras y conservadoras –tanto desde la educación como desde otras instancias socializadoras– hacen surgir por doquier, y en todos los tiempos, demandas orientadas a revertir los procesos monológicos que se imponen. Es lo que Raúl Fonet Betancourt llama *demanda de justicia cultural*¹²¹: reclamo de reconocimiento por parte de aquéllos hombres y mujeres cuya palabra, tradiciones y formas de producción de saberes han sido históricamente negadas; demanda de la legítima posibilidad de pronunciar el propio logos en igualdad de condiciones, demanda de ruptura de la asimetría que ha caracterizado la relación entre las culturas del saber. Se trata de demandas que tienen expresiones distintas, algunas visibles y desarrolladas en momentos determinados, otras –la mayor parte– mucho más sutiles, cotidianas y transversales.

La demanda de justicia cultural es posible porque la cultura es un proceso dinámico “por el que una comunidad humana determinada organiza su materialidad en base a los fines y valores que quiere realizar”¹²². La cultura, entendida como proceso autocrítico y dinámico, es contextual y se refiere a la materialidad de la vida: “no hay cultura sin materialidad interpretada y organizada por fines y valores representativos y específicos de una sociedad o etnia humana”¹²³. La cultura implica, entonces, metas y valores por los que se define una comunidad humana en un contexto particular. En ese sentido, la cultura es horizonte generador de sentido en la cotidianidad de la vida.

¹²⁰ Marcela GÓMEZ- Adriana PUIGGRÓS, Introducción a *La Educación Popular en América Latina* 2, Ed. El Caballito, México 1986, p. 11.

¹²¹ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana*, Ed. Trotta, Madrid 2004, p. 14.

¹²² Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001, p. 180.

¹²³ *Ibid.*, p. 181.

Por otro lado, las culturas, aún allí donde aparecen marginadas y excluidas, no son nunca realidades mudas ni simples objetos de interpretación, sino que son ellas mismas fuente de interpretación y de sentido de lo real, capaces de impulsar –desde sí mismas–, demandas de reconocimiento. La educación, como mediación cultural, puede ser también realidad demandante de reconocimiento y de justicia cultural. Esto se puede afirmar también de la educación escolar, a pesar del carácter mantenedor –homogenizador y diferenciador a la vez– que casi siempre la ha caracterizado. Según G. Sacristán y A. Pérez, las mismas contradicciones existentes entre los objetivos político-sociales de la escuela y aquéllos estrictamente económicos, produce resistencias individuales y grupales¹²⁴.

En este capítulo analizaremos, en primer lugar, cómo la escuela salvadoreña fue, en sus inicios, herramienta para la configuración de sujetos homogéneos y diferenciados a la vez. En segundo lugar, nos acercaremos a los lenguajes de la demanda de justicia cultural, con particular sensibilidad frente a aquéllos procedentes de las culturas indígenas. Finalmente estudiaremos la posibilidad de la demanda de justicia cultural desde la educación, especialmente desde los ambientes escolares.

1. Homogenización y diferenciación en los inicios de la escuela salvadoreña.

Los inicios de la escuela salvadoreña tienen el sello de la transmisión, de la cristianización y de la occidentalización¹²⁵. Esta primera escuela era parte del proceso de colonización y cristianización de los indios. Se trataba, por lo tanto, de un proceso que llevaba dentro la negación –y hasta la destrucción– de lo diverso, de lo indoamericano, de lo afroamericano, de lo que no era cristiano ni occidental. El siguiente fragmento de una carta del cura de San Jacinto al Arzobispo de Guatemala, escrita en 1778, revela esos rasgos de la escuela salvadoreña en sus comienzos:

“Al septimo punto que se dirige a si hay Escuela de niños y si los Maestros son de buenas costumbres, y a proposito para el ministerio que digo: que quando llegue

¹²⁴ Cfr. Gimeno SACRISTÁN- Ángel PÉREZ, *op. cit.*, p. 24-25.

¹²⁵ Una disposición del Emperador Carlos I, en 1518, mandaba que los encomenderos alfabetizaran a los indios más inteligentes, para que éstos hicieran lo mismo con los demás congéneres. Esa tarea fue encomendada sobre todo a los párrocos y fue realizada –cuando se hizo- en condiciones sumamente precarias. Cfr. Gilberto AGUILAR, *Reforma Educativa en Marcha. Un vistazo al Pasado de la Educación en El Salvador*, Documento I, MINED, San Salvador 1995, p. 9.

á este Curato no halle en ninguno de los Pueblos Maestro que enseñase y como por auto de Vicita y Cedula de su Majestad (que Dios Guarde) esta mandado y encargado á los Curas el que pongan Maestro, Celen y cuiden con vigilancia sobre que los indios aprendan á Leer, y escribir di las más proptas y efectivas providencias á fin de que se cumpliese asi como lo mandado en los autos de vicita, como con la mente de su majestad y aunque en los primeros pasos halle grandes dificultades de parte de los Indios quienes reusaban el establecimiento de las escuelas poniendo por motivo el que no tenían con que pagar los Maestros y otros que por no cansar a vuestra Señoria Ilustrissima omito siendo en estos quasi ignata aplicacion mas al monte que a las Letras, mu huve de valer del Justicia mayor de esta Ciudad, quien concurrio con el zelo que acostumbra, y se hubo de establecer en los dos Pueblos de Vicita Panchimalco y Guisucar poniendo en ellos Maestro de mi Satisfaccion quienes cumplen y desempeñen el cargo de su obligacion, y siendo el Pueblo de Guisucar algo retirado desapacible y caliente no hallando Maestro que quiciese esclavonizarse ni desterrarse por seis pesos de salario que da el pueblo le adenlate dos pesos mas de mi peculio en cada mes a fin de que se cumpla lo dicho, siendo de cargo de cada Maestro enseñar veinte y cinco Indisuelos, los que asisten aunque no todos los dias por llevarselos sus Padres á el Monte a travajar”¹²⁶.

Ese párrafo forma parte de una carta con la que el cura de San Jacinto responde a un mandato del Arzobispo Pedro Cortez y Larrás. En su carta pastoral del 23 de septiembre de 1778, el Arzobispo había pedido a cada párroco responder a diez preguntas. La séptima se refiere, precisamente, a la escuela y la idoneidad de los maestros.

Por su parte, el cura de “Asunción Ysalco” afirmaba que

“Escuela de niños tiene un ladino pero no enseña Indios, ni estos dan providencia de que sus hijos tengan escuela”¹²⁷.

¹²⁶ Respuesta de Joseph Dias de el Castillo, cura de San Jazinto, recopilada por Santiago MONTES y publicada, junto a las cartas de los demás párrocos de El Salvador bajo el título *Etnohistoria de El Salvador, el Guachival Centroamericano*, Tomo II, Ministerio de Educación, San Salvador 1977, pp. 141-142.

¹²⁷ Carta de Joseph Antonio Castañeda, cura de Nuestras Señora de la Asunción Ysalco, en Santiago MONTES, *Etnohistoria de El Salvador*, p. 132.

El cura de Mexicanos reportaba

“que el Pueblo de Aculhuaca ha havido Escuela hasta este mes de Noviembre en que se murio el Maestro. Que lo que se enseñaba era solo á ler y escribir. Que el aprovechamiento no era mucho, porque el maestro que enseñaba era Indio; el estipendio que se le daba, corto, porque se le pagaba á razon de ... pesos cada mes y no se le daba sustento. Que los Niños con que se puso la Escuela eran diez y ocho; que de estos se huyeron algunos dexando el Pueblo, y aunque se recogieron los que se pudieron encontrar, se extraviaron sinco para siempre, y no se ha sauido en donde paran, y ási solo asistian trese. Que en los otros pueblos se formaron las Escuelas dos o tres veces, pero por la pobresa de las comunidades, y aborrecimiento que tienen los Indios á ellas, no tubieron subsistencia y quando tenían era con ningun adelantamiento por la poca paga que se le daba a los Maestros”¹²⁸.

En el caso de Santa Ana, el cura reporta que hay varias “escuelas de ladinos” que tienen dificultad para mantenerse debido a la inasistencia de los niños o la irresponsabilidad de los maestros.

“Entre los Indios, no ha podido establecer Escuela de Leido porque á la hora de apurar los muchachos, ó por la repucnancia con que estan, se huyen á otras partes, ó sus mismos Padres les esconden en sus milpas...”¹²⁹.

Semejantes problemas manifestaron muchos otros de los párrocos que respondieron a la carta pastoral del Arzobispo. La escuela aparece –en las respuestas de los párrocos– junto a otras mediaciones con las cuales las autoridades civiles y religiosas transmiten e imponen una visión de persona, de sociedad, de Dios, que corresponde a la cultura dominante europeo-cristiana. Junto a las escuelas, los documentos mencionan instituciones de la colonia como las Justicias, las Alcaldías, los Vicarios Provinciales. Además, se hace uso de textos para instruir y catequizar, y se recurre a estrategias para evitar y castigar los escándalos, vicios, supersticiones e idolatrías; elementos claves de colonización son los

¹²⁸ Carta de Estevan Pedro de Robles, cura del Benefico de Mexicanos, en Santiago MONTES, *Etnohistoria de El Salvador*, p. 137.

¹²⁹ Carta de Juan, Baptista Collado, cura de Santa Ana, en Santiago MONTES, *Etnohistoria de El Salvador*, p. 201.

sacramentos y demás servicios religiosos, así como la lengua castellana, la doctrina y las amonestaciones.

Esta primera época de la escuela salvadoreña está muy ligada a la asimilación de la doctrina cristiana:

“La Escuela que hay en este pueblo de Sensuntepeque es para enseñar, unicamente la Doctrina Cristiana, y se gobierna de este modo, que á las tres de la tarde vienen á la Iglesia las Indisuelas; que son veinte, y quatro, y á las seis de la tarde los Indisuelos, que son veinte y uno, y el maestro es un Indio del mismo pueblo de buenas costumbres, y lo que les enseña son los Misterios mas nesarios para la justificacion que son los que pertenecen al principio, medio y fin”¹³⁰.

Después de la emancipación política de lo que se llamaba Capitanía General de Guatemala, la escasa experiencia de escolaridad fue pasando poco a poco a manos laicas. En 1841, el gobierno salvadoreños publicó un decreto por medio del cual se mandaba que en todos los pueblos y valles que tuvieran más de 150 almas se abriese una escuela de primeras letras. La escuela va siendo asignada al ramo municipal, con directrices del gobierno central. Se trataba de enseñar lo esencial: leer, escribir, contar, gramática, preceptos sociales y religiosos. Narrando esta etapa de la historia de la escuela salvadoreña, el historiador Gilberto Aguilar concluye de esta manera: “en otros términos, el pobre no requiere mucho”¹³¹.

La escuela salvadoreña nace y se desarrolla como una herramienta de transculturación, de asimilación, de cristianización y de homogenización, como una mediación para asegurar la sumisión y la explotación (tarea económica). Sin embargo, la primera escuela salvadoreña y centroamericana tuvo también otra función: diferenciar, crear distancias, asegurar la continuidad de la pertenencia a un grupo o clase. Sirvió para perpetuar y consolidar las diferencias (tarea política).

¹³⁰ Carta de Pablo Joseph Sanchez de Guzman, cura de Titiguapa, en Santiago MONTES, *Etmohistoria de El Salvador*, p. 137.

¹³¹ Gilberto AGUILAR, *Reforma Educativa en Marcha*, p. 16. En 1861 se decretó un nuevo Reglamento de Educación y se obligó a tener escuela a toda población de más de 500 habitantes.

Refiriéndose a la organización de la escuela en la Capitanía General de Guatemala durante el período colonial, Carlos González Orellana afirmaba que ésta “estuvo regida por la forma de organización feudal que los españoles habían transplantado a América. Los servicios educativos fueron así un privilegio para la minoría dominante representada por los encomenderos, la aristocracia y el clero”¹³². De esa manera, la escuela contribuyó a perpetuar la diferencia.

Según este autor, las clases dominantes no encontraron ninguna razón para instruir a sus explotados. Citando al historiador Augusto Messer, González lamentaba que los intentos que hubo – fruto de algunas disposiciones reales o del espíritu piadoso de algunos benefactores de indios– por asimilar a los indígenas y a los mestizos a la cultura europea, a la técnica, a la ciencia, fueron sólo eso: intentos”.¹³³

Esa afirmación, sin embargo, presenta la asimilación del indio como algo deseable y beneficioso para él. En efecto, el término “asimilación” expresa muy bien las pretensiones de homogenización que caracterizaron a las primeras experiencias escolares de Centroamérica.

Por otro lado, la escuela no ha sido ni es la única mediación utilizada para homogenizar y diferenciar: junto a ella han estado y siguen estando también el derecho, la política, los medios de difusión colectiva, la religión en sus diversas expresiones, las tecnologías de la comunicación y la información, los sistemas de salubridad, las políticas habitacionales, la arquitectura. De todas estas otras mediaciones habrá que decir que tienen también carácter educativo. Todas ellas están orientadas a la configuración de un tipo determinado de subjetividad, a mantener y conservar, aunque también ellas pueden ser mediaciones emancipadoras y espacios para la resistencia y la transformación. Se trata de una ambigüedad que parece propia de la educación en cuanto mediación y “herramienta para”. Su ambigüedad reside, entonces, en sus intenciones, o –a veces- en la incoherencia que suele existir entre esas intenciones y la infinidad de elementos que se entretajan en la vida de los ambientes educativos.

¹³² GONZALEZ, Carlos, *Historia de la Educación en Guatemala*, Ed. José de Pineda Ibarra, Guatemala 1970, p. 70.

¹³³ *Idem.*

2. Los lenguajes de la demanda de justicia cultural

La demanda de justicia cultural –el deseo legítimo de reconocimiento y de voz propia por parte de los grupos históricamente excluidos– se ha expresado de muchas formas en América latina: desde la lucha, el motín y la huida al monte por parte los indígenas en la época de la conquista y la colonia –e incluso en las décadas posteriores a la independencia– hasta las más recientes manifestaciones contra los TLC y contra el ALCA a lo largo de todo el continente, pasando por prácticas religiosas clandestinas, por diversas expresiones de arte –música, danza, pintura, teatro- y por el surgimiento de propuestas pedagógicas, filosóficas, económicas y teológicas de carácter emancipador.

Los indígenas, para liberarse del sometimiento colonial, recurrían a la huida, a los motines y a otras formas de sublevación. Los que lograban huir formaban comunidades clandestinas conocidas como *pajuides*, que eran muy numerosos en Guatemala y El Salvador durante el siglo XVIII. Roberto Hill afirma que los indígenas kaqchikeles, para evitar el tributo, el trabajo y las obligaciones de mantener a la iglesia, huían “formando asentamientos pequeños y dispersos en las montañas y los barrancos, que los españoles llamaban pajuides (del Kaqchikel *pa juyu*’, en la(s) montaña(s). Como el acceso a los pajuides era difícil, no era probable que las autoridades españolas civiles o religiosas los visitaran”¹³⁴.

Los motines –hechos muy frecuentes en la vida colonial e incluso después de la independencia– eran reacciones violentas contra la explotación legal y contra los abusos de los encomenderos y de las autoridades: el motín estallaba cuando los habitantes de los pueblos decidían desafiar el terror antes que continuar sufriendo los excesos de la explotación y la opresión.

Además de la huida y de los motines, los indígenas desarrollaron muchas otras formas de resistencia y de demanda de justicia, como “la desobediencia pasiva, la obediencia falsa o la obediencia exagerada, la ignorancia fingida, la lentitud para hacer las cosas y el disimulo”¹³⁵.

¹³⁴ Roberto HILL, *Los Kaqchikeles en la época colonial. Adaptaciones de los mayas del altiplano al gobierno español, 1600-1700*, Ed. Cholsama, Guatemala 2001, p. 150.

¹³⁵ Ibid, pp. 151-152.

Alicia Barabas describe una de las fuentes más destacadas de resistencia por parte de las comunidades indígenas del continente: los milenarismos. Según ella, los pueblos indígenas recibieron las creencias de los evangelizadores europeos y las reelaboraron dentro de sus propias cosmovisiones milenaristas. Según las cosmovisiones milenaristas de muchas de las culturas precolombinas, el cosmos habría sido sucesivamente creado, destruido y recreado, de tal manera que en cada ciclo la ruptura del orden y su transformación en caos daban lugar a la destrucción del mundo y de la humanidad –que ocurre por desgaste del universo o por la trasgresión humana–. A la destrucción sucede la regeneración del mundo y de la humanidad. De esa manera surge un nuevo ciclo, inicialmente perfecto¹³⁶.

A los milenarismos están vinculadas otras categorías: salvación, profecías, mesianismos. Se trata de categorías que existían en el mundo indígena pero que también estaban presentes en el cristianismo que se impuso. La idea de salvación está implícita en los mitos que narran la recreación del mundo y de la humanidad a partir de un germen del viejo orden que subsiste por voluntad de los dioses; el profetismo se refiere a la práctica de la predicción del acontecer futuro encarnada en especialistas adivinadores, apariciones u objetos parlantes; la creencia mesiánica forma parte de los mitos que narran el retorno de un dios, un héroe cultural creador, un antepasado venerado o un caudillo mitificado que, a su venida, hará realidad los anhelos de abundancia, justicia e inmortalidad de los que sufren¹³⁷.

También en la cultura náhuatl existían milenarismos. La "leyenda de los soles", un canto que narra la hazaña de Quetzalcóatl en el Mictlán (la región de los muertos) para robarse así los huesos de los antepasados y dar vida a los nuevos hombres, narra que "fue Quetzalcóatl al Mictlán. Se acercó a Mictlantecuhtli y a Mictlancíhuatl y en seguida les dijo: vengo en busca de los huesos preciosos que tú guardas, vengo a tomarlos (...) y una vez más dijo: los dioses se preocupan porque alguien viva en la tierra (...) Recoge los huesos, los junta, hace un lío con ellos (...), los molió y los puso después en un barreno precioso. Quetzalcóatl

¹³⁶ Cfr. Alicia BARABAS, *El ideario del antiguo campesinado*, en ROIG Arturo (dirigido por) *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*, pp. 170-171.

¹³⁷ Cfr. *Ibid.*, p. 170.

sobre él se sangró su miembro (...) Y dijeron: han nacido, oh dioses, los *macehuales*, (los merecidos por la penitencia)”¹³⁸.

En la cultura náhuatl existe la creencia firme en la existencia de varias eras cósmicas. La destrucción de una era da paso a un nuevo Sol en el que las plantas y los *macehuales* parecen ir evolucionado hacia formas mejores. Ya Quetzalcóatl se ha afirmado y ha propiciado el origen del Quinto Sol, que es el actual. Pero también esta era terminará en un cataclismo. Ante la eminencia de tal cataclismo surgen dos respuestas antagónicas: la actitud guerrerista e imperialista de los aztecas (para fortalecer el Sol-Hitzilopochtli), y, por otro lado, la concepción metafísica acerca de la divinidad y el destino del hombre, propia del cuestionamiento de los *tlamantinime*. Esta segunda es la respuesta que corresponde precisamente a los inmigrantes nahuas que se desplazaron hacia gran parte de lo que hoy es Centroamérica.

Según Alicia Barabas, los procesos de conquista y de colonia no lograron erradicar totalmente esas cosmovisiones nativas, pero sí las clandestinizaron o enmascararon, con lo cual contribuyeron a su reelaboración. Fueron esas cosmovisiones las que dieron sustento a muchas de las luchas indígenas del pasado. De esa manera, los movimientos sociorreligiosos alimentaron la resistencia indígena. La meta política de estas cosmovisiones era “la transformación de la realidad presente y el acceso a otra realidad también terrena en la que ya no existan la injusticia y el sufrimiento”¹³⁹. La mayoría de estos movimientos culturales y políticos incluían expectativas de liberación, estructuradas en oposición a las crisis totalizadoras generalizadas por la situación colonial y el colonialismo interno que caracterizaba las relaciones interétnicas después de las independencias nacionales del siglo XIX.

Para Alicia Barabas, la historia de la resistencia étnica sociorreligiosa posiblemente constituye, en América Latina, la expresión más totalizadora de la esperanza de cambio entre los pueblos indios. Se trata de un fenómeno que se ubica dentro de estructuras de “larga duración”, que suelen estar latentes durante largos periodos de tiempos, incorporadas

¹³⁸ Citado por Miguel LEON-PORTILLA, *Quetzalcóatl*, FCE, México, 1968, p. 22-23. Ver también Julio LORÍA, *Cultura y sociedad: la visión del mundo y el humanismo entre los nahuas*, en *Espiga*, Año 7, No 9 (2004), pp. 161-172.

¹³⁹ Alicia BARABAS, *op. cit.*, p. 171.

en los mitos, rituales, danzas –por ejemplo, las danzas tradicionales salvadoreñas sobre moros y cristianos, el baile de los chapetones, los centuriones de San Simón y el santo Tingo de Sensembra, que han subsistido hasta hoy y que ridiculizan las creencias de los españoles– para resurgir y convocar nuevamente a la colectividad en coyunturas especialmente críticas. Eso explica por qué la historia ha registrado centenares de movimientos sociorreligiosos que se desarrollaron como rebeliones e insurrecciones armadas de vasta magnitud durante los siglos coloniales y, en algunos casos, durante el siglo XIX y comienzos del XX¹⁴⁰. Ese es el caso, por ejemplo, del levantamiento dirigido por Anastasio Aquino entre 1832 y 1833, de la rebelión liderada por Petronilo Castro en 1846 y del movimiento de resistencia que estalló en El Salvador a inicios de la década de 1930¹⁴¹.

3. Cooptación y resistencia

“En 1932 tuvo lugar una de las más horribles masacres de la historia contemporánea latinoamericana”¹⁴². Con esas palabras inicia Patricia Alvarenga su libro *Cultura y Ética de la violencia*. En su obra, Alvarenga analiza la construcción de los códigos morales que rigieron la ética del poder y la participación campesina –de resistencia o de colaboración– en la formación del sistema de control social salvadoreño a finales del siglo XIX y principios del XX. La autora estudió el proyecto de dominación impuesto por la oligarquía salvadoreña y la forma en que los grupos subordinados respondieron –ya sea resistiendo o colaborando– a ese proyecto y cómo la interacción entre dominadores y dominados reconstruyó el concepto del mundo social y de la ética. Por un lado, Alvarenga insiste en que el Estado tuvo que crear específicos mecanismos de dominación, tanto de coerción como de cooptación. La cooptación estaba dirigida a generar, desde la sociedad civil, mecanismos eficientes de control social. Por otro lado –según la autora– los sectores subordinados constantemente respondieron a la dominación, y en este conflictivo diálogo se

¹⁴⁰ Cfr. *Ibid.*, p. 172.

¹⁴¹ Un resumen de esos hechos de resistencia lo encontramos en Segundo MONTES, *Levantamientos campesinos en El Salvador*, en Segundo MONTES et Al., *Sociología Latinoamericana (Sociología II)* (s.e) San Salvador 1993, pp. 441-466.

¹⁴² Patricia ALVARENGA, *Cultura y Ética de la violencia. San Salvador 1880-1932*, Educa, San José 1996, p. 10.

generó un proceso continuo de transformación de los valores culturales, en el que los sectores subordinados utilizaron herramientas impuestas por la cultura dominante para articular sus propios discursos de resistencia. La respuesta de resistencia por parte de los dominados no debe buscarse sólo en grandes acontecimientos violentos de esa época, sino también en hechos de la cotidianidad¹⁴³.

Usando un lenguaje foucaultiano, Alvarenga recuerda que mediante las instituciones sociales los individuos están sujetos a un constante y meticuloso control de las operaciones de su cuerpo. Pero el concepto foucaultiano de poder como fuerza descentralizada que invade todo los espacios de la vida social e individual parece negar la posibilidad de la resistencia. En la dominación a través de mecanismos disciplinarios –afirma Alvarenga–, sujetos y objetos de control se confunden, de tal manera que un mismo individuo experimenta ambas situaciones en diferentes circunstancias. Según Foucault, el sistema de vigilancia permea por completo el tejido social, de tal forma que todos terminamos siendo sujetos y objetos de vigilancia. Esa compleja red disciplinaria que invade y define nuestras vidas e intimidades, cierra todas las vías a la resistencia. La maquinaria de control impuesta por el Estado en la modernidad, se ha venido refinando tras la fachada de la neutralidad de instituciones sociales como los hospitales, los asilos y las escuelas.

Alvarenga, sin embargo, aunque inspirándose en Foucault, reconoce que la complejidad de las relaciones de poder, lejos de inhibir la resistencia, ha ayudado a redefinirla¹⁴⁴.

Además, la autora hace ver que en el caso de El Salvador las relaciones de poder no sólo han tenido manifestaciones sutiles –como las que según Foucault se dan en las estructuras panópticas¹⁴⁵– sino que dichas relaciones se caracterizan sobre todo por ser evidentes y descaradamente violentas. Por otro lado, en el caso salvadoreño los más importantes grupos

¹⁴³ Cfr. *Ibid.*, p. 18-19.

¹⁴⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 24. Alvarenga se apoya en la obra de Carla Pasquinely, *Poder sin Estado*, para referirse a la redefinición de la resistencia desde la complejidad de las relaciones de poder. Para profundizar acerca de los acontecimientos de 1932, ver también la reciente publicación de Hector LINDO, Erick CHING y Rafael LARA, *Remembering a Massacre in El Salvador*, University of New Mexico Press, Albuquerque 2007. Los autores de esa obra afirman que la profunda resonancia de 1932 en la actual identidad salvadoreña puede ser explicada no solamente por la magnitud del evento, sino también por el hecho de que esos eventos concentran en sí los más importantes elementos de la historia de los últimos cinco siglos. Cfr. p. 60.

¹⁴⁵ Son “panópticas” las instituciones y estructuras que permiten ver sin ser visto, que permiten controlar y vigilar y, de esa manera, disciplinar, interiorizar las normas, crear determinado tipo de sujetos.

de colaboradores no son, como en el caso de la Europa moderna estudiada por Foucault, los pertenecientes a la burocracia de las instituciones públicas tales como las escuelas y hospitales, sino los integrantes del sistema represivo: en las primeras décadas del siglo XX “el Estado compromete a la población a colaborar por medio de mecanismos disciplinarios pero, especialmente a través de métodos violentos, en aras de eliminar toda posibilidad de resistencia a la colaboración”¹⁴⁶.

Sin embargo –según Alvarenga, y siempre a partir de la historia salvadoreña de finales del siglo XIX y principios del XX– la colaboración no negó la posibilidad de resistencia. Por el contrario, “la colaboración reconstruye la resistencia a través de la conflictiva relación de los actores sociales con la red de la dominación. Eventualmente aquellos que jugaron un importante papel como colaboradores, aprovecharon el poder que el acto de colaborar les otorgaba, para convertirse en líderes de la resistencia comunitaria”¹⁴⁷. De esa manera, los individuos, en su dual papel de objetos y sujetos de poder, tuvieron la capacidad tanto de afirmar como de retar a las relaciones de dominación. Esa relación entre dominación y resistencia imprime dinamismo a la historia.

Seguramente la sangrienta represión contra la resistencia, ocurrida en 1932, inhibió la resistencia y la demanda de justicia cultural en las décadas inmediatamente posteriores, o desanimó al menos sus manifestaciones más visibles, pero no acabó con ella.

En el año 2006, un grupo de sociólogos salvadoreños publicó un documento en el que se describen los hechos sociológicos más relevantes de la actual sociedad salvadoreña. Entre otros hechos mencionaban el siguiente: “la privatización del cuerpo, y peor aún, de las emociones de la población, para hacer de éstas últimas un nuevo mecanismo de control social que tiene como sus principales ejecutores a: los medios de comunicación social amarillistas; la política obtusa y utilitarista, de derecha e izquierda; y al trepidante consumismo, hasta convertir la angustia, el miedo, la sensibilidad social, la agonía, la incertidumbre y la autoestima colectiva, en objetos públicos depreciados en función de los intereses privados de una minoría social que cada día se enriquece más. Esta privatización del cuerpo y las emociones está sustentada en la depredación y secuestro de la memoria

¹⁴⁶ Patricia ALVARENGA, *op. cit.*, p. 25. Cfr. Michel FOUCAULT, *Vigilar y castigar*, p. 141.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 25.

histórica, que es tan significativa que la convierte en un hecho sociológico que no podemos olvidar¹⁴⁸.

Patricia Alvarenga afirma que el Estado salvadoreño, en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX, para ejercer el control social, para negar e invisibilizar la diferencia –ideológica y étnica- recurrió sobre todo a la violencia. El anterior manifiesto de los sociólogos salvadoreños denuncia, en cambio, la existencia actual de estrategias distintas, más similares –por su sutileza y eficacia– a las que describía Michel Foucault. En realidad, el Estado Salvadoreño ha utilizado siempre los dos mecanismos, aunque en distintas épocas ha privilegiado alguno de ellos.

Y las formas de resistencia también aparecen –sutiles o ampliamente manifiestas– visibilizadas, por ejemplo, en los esfuerzos por conservar la memoria histórica, en las expresiones populares de inconformidad, en los numerosos grafitis que inundan las ciudades y los pueblos del país. El mismo éxodo interminable de salvadoreños al exterior y los incontables hechos de violencia cotidiana, pueden ser interpretados como una expresión de inconformidad y de resistencia.

4. La demanda de justicia cultural desde la educación escolar

La demanda de justicia cultural ha encontrado espacio también en el campo educativo. Desde la educación –y a pesar del acento que se ha dado a su función conservadora– se han intentado procesos orientados a la resistencia y a la propuesta de alternativas. A nivel mundial, algunos de esos intentos han incluido manifestaciones muy visibles: pensemos, por ejemplo, en los movimientos estudiantiles que hacia el final de la década de los 60 convulsionaron a muchos países occidentales, desde Francia hasta México¹⁴⁹, y que en

¹⁴⁸ COMUNIDAD SOCIOLÓGICA SALVADOREÑA, *Manifiesto de San Salvador*, en *Diario Colatino*, 17 de marzo, 2006, p. 17.

¹⁴⁹ Los estudiantes universitarios mexicanos organizaron, desde finales del siglo XIX hasta inicios del XX, varios acontecimientos sociales y políticos. Sus protestas, que en un primer momento, se enfocaban a demandar mejores condiciones de estudio y alojamiento así como ayuda financiera, marcarían el inicio de un movimiento que paulatinamente se iría delineando con especificidades propias y que tendría un lugar preponderante en la historia de los movimientos sociales de México. Cfr. Antonio GÓMEZ, *El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971*, en <http://www.comie.org.mx/rmie/num17/17invest2.pdf>. Por su parte, Raúl Fornet-Betancourt coloca al Movimiento Estudiantil de Latinoamérica como uno de los actores-impulsores del pensamiento liberador de del continente. Ver, *Interculturalidad y religión*, p. 113.

muchos casos fueron reprimidos violentamente; o en las protestas de estudiantes en la plaza Tiananmen, China, en 1989, que también acabaron en masacre. En El Salvador, el movimiento estudiantil universitario –simultáneo al de la mayoría de los países de América Latina– encontró un momento fuerte en los años setenta. El 30 de julio de 1975 una manifestación de estudiantes universitarios fue disuelta de forma violenta por el ejército. Un lugar importante en el esfuerzo por revertir la historia desde la educación, la ocupan los gremios magisteriales¹⁵⁰ y las organizaciones estudiantiles del continente.

También las sociedades obreras de Centroamérica, a final del siglo XIX y principios del XX, hicieron de la educación una mediación crítica y un espacio para la resistencia de frente a las diversas fuerzas políticas y económicas que se oponían a la organización de los trabajadores. Acudieron, por ejemplo, a momentos de lectura grupal de documentos, a la difusión de opúsculos y periódicos y a la creación de escuelas nocturnas¹⁵¹.

Recientes acontecimientos protagonizados por estudiantes en países como Francia y Chile, en 2006, expresan cómo los espacios educativos pueden seguir siendo plataforma para la resistencia, para la recuperación de la palabra y para la propuesta de alternativas.

Las reformas educativas –que en El Salvador han sido siempre fruto de iniciativas gubernamentales– han encontrado resistencia de parte de los mismos educadores. Y aunque termina imponiéndose la voluntad de los gobernantes, eso no sucede sin la resistencia de importantes fuerzas dentro del mismo sistema educativo.

Paralelamente a las reformas educativas “desde arriba” –desde el Banco Mundial y desde los gobiernos nacionales– se desarrollan muchas reformas educativas “desde abajo”, no oficiales, pero no menos significativas, protagonizadas por movimientos, organizaciones, educadores más concientes de la función social de la educación, convencidos de que también la escuela puede ser lugar para el disenso, para el diálogo, para la búsqueda de alternativas.

La inculcación y adoctrinamiento ideológico –propio de la escuela desde los inicios de la modernidad– que se lleva a cabo no sólo con la transmisión de ideas y conocimientos

¹⁵⁰ Los maestros salvadoreños comenzaron un importante movimiento de resistencia en junio de 1967, lo que dio lugar al nacimiento de la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES 21 de junio).

¹⁵¹ Cfr. Mario OLIVA, *Artisanos y obreros costarricenses 1880-1914*, EUNED, San José 2006, pp. 65-101.

explícitos en el currículo sino principalmente como consecuencia de las interrelaciones sociales de todo tipo que tienen lugar en los ambientes escolares, es un proceso surcado por profundas contradicciones y de inevitables resistencias. En este sentido, la escuela es un escenario permanente de conflictos, de negociación, de resistencias no confesadas: “puede afirmarse que en la escuela, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *status quo*. Así pues, el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o como grupos pueden llegar a provocar el rechazo e ineficacia de las tendencias reproductoras de la institución escolar”¹⁵².

La contradicción fundamental de las sociedades llamadas democráticas, según G. Sacristán y A. Pérez, consiste en que, bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se va desarrollando lenta pero decisivamente un proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y para la participación social¹⁵³. Y la resistencia es posible, principalmente, porque la función educativa va más allá de la reproducción, al generar una tensión dialéctica entre las tendencias conservadoras –que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas- y las corrientes renovadoras –que impulsan el cambio y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana. La resistencia se apoya –según estos autores- en el carácter público del conocimiento mismo que la escuela utiliza: “la utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor”¹⁵⁴. En los ambientes educativos, los individuos y los grupos son capaces de echar mano de este instrumento (ciencia, filosofía, arte...) para adquirir cierta autonomía, para desenmascarar el carácter reproductor de los influjos de la propia institución y para proponer alternativas. Es también eso lo que Claudio Bogantes

¹⁵² Gimeno SACRISTAN - Ángel PEREZ, *op. cit.*, pp. 24-25.

¹⁵³ Cfr. *Ibid.*, p. 26.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 27.

expresa cuando afirma que: “la labor de la escuela contiene en sí un importante germen de liberación”¹⁵⁵. Según Bogantes, eso explica que muchos representantes del pensamiento crítico en Latinoamérica hayan sido educadores. Ahí tenemos, por ejemplo, a José Martí en Cuba y en otros países como Guatemala, a Omar Dengo y Carmen Lira en Costa Rica, a Alberto Masferrer y Mélida Anaya Montes, en El Salvador, por mencionar sólo algunos nombres. Eso explica, también por qué en la lista de las víctimas de las dictaduras militares de Centroamérica figuran muchas maestras y maestros, y por qué en las décadas pasadas las universidades eran intervenidas, y las protestas estudiantiles eran violentamente reprimidas.

A pesar de ser utilizadas prioritariamente como herramienta para el control social, la educación escolar –como cualquier otro tipo de educación– ofrece también posibilidades emancipadoras. Juan José Sánchez lo expresa con las siguientes palabras: “el proceso de educación es un proceso de reproducción; pero no se excluye que en virtud de la autonomía relativa del sistema y los actores sociales, pueda también contribuir a poner en crisis la estructura del propio sistema o los otros sistemas. La acción y el trabajo pedagógico pueden ser utilizados consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines”¹⁵⁶.

Esa autonomía relativa se expresa, entre otras cosas, en la incoherencia que suele existir entre las intenciones políticas y las intenciones económicas de las propuestas educativas. Se expresa, en otras palabras, en la no coincidencia entre una perspectiva economicista de la educación –en la que prima el criterio de productividad, eficacia, eficiencia, en el que se enfatiza una visión de escuela como mecanismo que disciplina la fuerzas del mercado, como inversión, como panacea para las economías emergentes y como estructura al servicio del mundo del trabajo, y la perspectiva política según la cual la educación es un

¹⁵⁵ Claudio BOGANTES, *El surgimiento del discurso crítico en Costa Rica*, en http://www.letras.ufri.br/litcult/revista_litcult/revistalitcult_vol6.php?id=10, consultado el 6 de mayo de 2006.

¹⁵⁶ Juan José SÁNCHEZ, *Escuela, sistema y educación*, Ed. Libertarias, Madrid 1991, p. 140. También Althusser, abordando el tema de la educación e inspirándose en Marx, hablaba de la “autonomía relativa” de la superestructura sobre la base o de la “reacción” de la superestructura sobre la base. Cfr. Louis ALTHUSSER, *La filosofía como arma de la revolución*, p. 109.

derecho humano, una herramienta para el desarrollo humano y social, para la superación de las desigualdades y para la democratización de los conocimientos¹⁵⁷.

El siguiente caso ejemplifica bien la “autonomía relativa” de la educación: A mediados del siglo XIX, un Juez de Ilobasco (El Salvador) llamado Enrique Hoyos, refiriéndose a los indios de esa ciudad que apoyaron el levantamiento indígena de 1846, dirigido por Petronilo Castro, escribió al gobernador de San Vicente:

*“son los más perversos de su casta que tiene el Estado, tanto más cuanto que saben escribir y están dotados de viveza, sagacidad y una actividad incansable”*¹⁵⁸.

Aquellos indios sabían escribir, hecho que el referido juez relacionó con la perversidad. Podemos interpretar, entonces, que en la mentalidad de muchos centroamericanos de mediados del siglo XIX, la ignorancia era capaz de privar a los indios de perversidad, sagacidad, vivacidad... y los dotaría de bondad. La ignorancia sería, entonces, fuente de bondad¹⁵⁹; leer y escribir, una posible fuente de resistencia y rebelión. Sin embargo, leer y escribir, así como las otras destrezas y conocimientos impulsados desde los ambientes escolares –el lenguaje, la memoria colectiva, la experiencia de encuentro con “otros” diversos, el arte, la religión, el aprendizaje de los idiomas- pueden convertirse en herramientas importantes para la demanda de justicia cultural.

Conclusión

En general, las luchas sociales que se gestaron en Centroamérica durante el siglo XX y que continúan gestándose en los inicios del XXI, dejaron y siguen dejando por fuera la

¹⁵⁷ En su artículo *Criterios de análisis de la calidad del sistema escolar y sus dimensiones*, Eugenio Rodríguez se refiere a esas dos perspectivas de la educación aludiendo, por un lado, a la calidad entendida como “ampliación de la cobertura”, “derecho a la educación”, “participación social y política de la educación” y, por otro lado, a la calidad entendida como “eficiencia” o vinculada al trabajo, a la productividad y al mercado de empleo. Cfr. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 5 (1994), pp. 45-65.

¹⁵⁸ *Archivo General de la Nación*, Documentos quemados sin clasificar, citado por Carlos Gregorio LÓPEZ, *El levantamiento indígena de 1846 en Santiago Nonualco. Conflictos locales, etnicidad y lucha de facciones en El Salvador*, en *Humanidades*, IV época, 2004, p. 67.

¹⁵⁹ En un discurso de 1933 el guatemalteco Juan José Arévalo, uno de los más convencidos unionistas de Centroamérica, declaraba: “las razas aborígenes exhiben una infinita paciencia y una ingenua bondad que pueden ser convertidas en fértiles colaboradoras para cualquier programa de resurgimiento”. Discurso de Juan José Arévalo, citado en *Convención de maestros salvadoreño-guatemaltecos, Santa Ana, El Salvador, del 22 al 28 de julio de 1945*, Tipografía Nacional, Guatemala 1946, p. 19.

demanda de justicia cultural de región. Por citar algún ejemplo, las luchas en las fincas bananeras de la United Fruit Company, en Costa Rica y Honduras, eran luchas obreras que buscaban reivindicar a la clase trabajadora. En ellas sólo de forma indirecta contó la compleja problemática cultural, sobre todo la del afrocaribeño¹⁶⁰. Incluso el más reciente movimiento civil de oposición al tratado de libre comercio –al menos el de Costa Rica– sólo de manera periférica ha acogido la demanda de justicia cultural¹⁶¹.

En el caso de Guatemala, el conflicto armado de más de treinta años que culminó con la firma de la paz en 1997, sólo tardíamente incorporó a los indígenas, quienes terminaron poniendo la mayoría de los 150 mil muertos y más de 1 millón de exiliados. En Nicaragua, el movimiento sandinista tuvo siempre dificultades para lograr la adhesión de las comunidades indígenas de la costa caribeña, que se opusieron, por ejemplo a procesos de alfabetización que no fueran en sus lenguas. El tema de la diversidad cultural tampoco tuvo peso en la agenda de la lucha revolucionaria que se desarrolló en El Salvador durante la década de los 80. Y las iniciativas educativas dependientes de todos esos procesos reivindicativos tampoco incluyeron de manera significativa la demanda de justicia cultural de nuestra región.

¹⁶⁰ Ver, por ejemplo, el discurso pronunciado por Carlos Luis Fallas, en la Asamblea de Solidaridad de los huelguistas de Puerto González Víquez, celebrada en San José el 18 de septiembre de 1955, y en el que hace una amplia descripción del movimiento obrero costarricense y de sus luchas en las décadas anteriores. A pesar de que el conflicto se desarrolla sobre todo en la costa atlántica, el problema obrero opaca la problemática de exclusión de los grupos indígenas y afrocaribeños. Carlos Luis FALLAS, *Mamita Yunai*, Ed. Lehmann, San José 1977, pp. 193-214. También en el proceso revolucionario de 1948 está ausente la problemática relacionado con la secular exclusión de los indígenas y afrocaribeños costarricenses. Cfr. Jacobo SCHIFTER, *La fase oculta de la guerra civil en Costa Rica*, Ed. Universitaria Centroamericana, 1985 San José, p. 17-49.

¹⁶¹ “UPOV nunca fue consultado a las comunidades indígenas de Costa Rica, violando el convenio 169 de la OIT. OPOV contiene normas que afectan sensiblemente los derechos conferido por la legislación nacional e internacional a los pueblos indígenas, en particular en relación con el acceso, uso y disfrute de la biodiversidad, las plantas, las semillas y los recursos naturales ubicados en los territorios que habitan en el conocimiento tradicional asociado a los mismos”. Diputado José MERINO, *Doce razones para oponerse a UPOV* (material divulgativo), Asamblea Legislativa, San José 2008, p. 6. En otros espacios de reflexión, el tema del TLC como estrategia de homogenización cultural y de amenaza frente a la diversidad cultural del país apenas si fue abordado. Cfr. Jorge Arturo CHAVES (editor), *El TLC en discusión. Análisis de los temas del TLC C.A.-EEUU. considerados de carácter crítico por las organizaciones sectoriales de Costa Rica*, Cátedra Víctor Sanabria y CEDI, Heredia 2005; Luis VARGAS, *Un país en subasta (o de cómo las clases dirigentes de Costa Rica renunciarían a todo proyecto de Estado-Nación). Reflexiones críticas en torno al Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y el estilo de desarrollo*, en *Espiga*, Año 7, No 9 (2004), pp. 1-48; Ronald DÍAZ, *Las implicaciones del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el desarrollo científico y tecnológico costarricense*, en *Espiga*, Año 7, No 9 (2004), pp. 95-124.

Ya hemos indicado que la educación no es un proceso lineal de transmisión de saberes y de conservación del tipo de relaciones de poder que conviene a los grupos más poderosos de la sociedad. Ella misma puede provocar quiebres, cuestionamientos, autocrítica. La educación –incluso aquella escolar– es capaz de generar resistencia y demanda de justicia cultural en sus diversas formas: desobediencia, negociación, disenso, diálogo. Eso es posible, como veíamos más arriba, porque la educación –incluso aquella escolar– genera una tensión dialéctica que se apoya en su autonomía relativa y en la dimensión pública del conocimiento. El ser humano no sólo es configurado, sino que se configura a sí mismo, desde su condicionada libertad y utilizando las mismas herramientas culturales que ha heredado y que puede asimilar críticamente.

Podemos concluir analizando muy brevemente, y sin pretensión de agotarlas, algunas de esas herramientas a través de las cuales la educación, por su autonomía relativa, puede ser también expresión de demanda de justicia cultural.

Una de las herramientas más importantes para la demanda de justicia cultural es el lenguaje, el cual es continuamente potenciado desde las instituciones escolares y desde otros espacios educativos. El lenguaje permite interpretar, y esa dimensión hermenéutica del lenguaje nos hace sujetos, nos hace capaces de entender y de recrear la realidad, de comunicar, consensuar y disentir. El lenguaje posibilita el diálogo, la interlocución, la construcción de símbolos, la interacción y la interdependencia porque es posibilidad de intercambio y de construcción de significados en virtud de la relación con otros sujetos y del reconocimiento de sus alteridades. Es precisamente a través del lenguaje que podemos entendernos a nosotros mismos, podemos entender a los otros y podemos ser entendidos por los otros. Según Peter Mc Laren, “aunque el lenguaje no es la única fuente de la realidad (es evidente que existe un mundo no discursivo fuera del lenguaje), es en gran parte a través de él que se crea el sentido”¹⁶².

¹⁶² Peter Mc. LAREN, *op. cit.* p. 57. Doménico Jervolino expresa la importancia y a la vez la relatividad del lenguaje, en estos términos: “Afirmar la esencial “lingüística” (sprachlichkeit) de la experiencia humana no significa, necesariamente, encerrarse en el círculo encantado del lenguaje. El lenguaje es fundamentalmente apertura al mundo y diálogo inter-subjetivo, además de ser una mediación esencial para la comprensión de sí mismo. Es mérito sobre todo de Ricoeur el haber opuesto a la tentación de encerrar el universo de los signos en sí mismo, la intención de “andar más allá” del mismo lenguaje por medio de la apertura a la alteridad o a la trascendencia de lo real”. *Hermenéutica*, en Ricardo SALAS (Coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano II*, Ed. UCSH, Santiago 2005, p. 499.

Otra de las herramientas desde las cuales la escuela puede generar demanda de justicia cultural es la historia: el recuerdo, la memoria, la efeméride, la celebración. Aunque la historia tiene que ver siempre con interpretaciones y selecciones fácilmente ideologizadas – la historia oficial, la historia de la izquierda...–, el ejercicio de recordar es portador de posibilidades emancipadoras. Son precisamente esas posibilidades emancipadoras de la memoria las que explican por qué quienes detentan el poder político y económico suelen decidir la forma en que la historia va a estar presente –o ausente– en las aulas. Knut Walter Franklin, refiriéndose a la ausencia de la historia en las aulas salvadoreñas, ofrece la siguiente explicación: “el régimen autoritario que se mantuvo en el poder durante más de sesenta años (entre 1931 hasta 1992, digamos) no tuvo interés alguno por rescatar el conocimiento del pasado, ni siquiera en función de sus propios proyectos políticos o ideológicos, salvo alguna que otra referencia a próceres de perfil militar, como Arce, Morazán y Barrios, que se ubican en un pasado relativamente lejano”¹⁶³. Según Knut, el régimen autoritario nunca sintió la necesidad de legitimar su dominio mediante mecanismos ideológicos. Invirtió mayores recursos en represión y no en la creación de mentalidades afines. Tampoco se preocupó por elevar los niveles educativos de la población, con lo cual cerró el acceso al estudio del pasado, el cual era considerado “peligroso”. Por eso se prefirió la fórmula del “perdón y olvido”¹⁶⁴. Sin embargo, la memoria, como fuente de identidad e inspiración para el futuro, es un importante elemento educativo por su carácter emancipador y por su capacidad para alentar proyectos liberadores.

Otra herramienta importante para desencadenar la demanda de justicia cultural es la conciencia de la diversidad. Ésta se adquiere sobre todo en el encuentro con el otro diverso, el cual acontece también en los ambientes educativos. En el Salvador, la invisibilización de lo indígena y la alusión al “generalizado mestizaje” con que se suele describir al pueblo salvadoreño, restan elementos para la resistencia. Manuel Escamilla, uno de los más influyentes pedagogos salvadoreños del siglo XX, afirmaba que “en El Salvador (...) no

¹⁶³ Walter FRANKLIN, *La historia en El Salvador, a comienzos del siglo XXI*, en *Memoria del Primer Encuentro de Historia de El Salvador, 22-25 de julio de 2003*, UES-CONCULTURA, San Salvador 2005, p. 20.

¹⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 20.

hay estratificación racial” y que “la población actual de El Salvador es casi por entero mestiza”¹⁶⁵. La idea del mestizaje como rasgo casi definitorio de la población salvadoreña viene siendo manejada fuertemente a partir de los acontecimientos de 1932. En 1954, por ejemplo, en una revista editada por la Secretaria de Información de la Presidencia de la República, se afirmaba que “en el Salvador se lleva a cabo un bien equilibrado mestizaje. Pequeño y densamente poblado, el sociólogo y el etnógrafo estudian aquí una importante modalidad de la idiosincrasia del espíritu centroamericano. El vigor ibero y la astucia indígena, se combinan alícuotamente, contribuyendo así a esclarecer la conciencia centroamericana”.¹⁶⁶ La difusión de la pretendida monoculturalidad y mestizaje, así como el ocultamiento de las diferencias, son estrategias ideológicas que debilitan el diálogo y el disenso. Sin embargo, la experiencia cotidiana de encuentro con “el otro diverso”, en la escuela y fuera de ella, desenmascara la invisibilizada diversidad cultural y étnica del país. Y la conciencia de esa diversidad puede generar dinamismos emancipadores.

Finalmente –y muy ligada al lenguaje, a la historia y al encuentro con el otro diverso– otra importante herramienta para la demanda de justicia cultural es el arte. El arte es uno de los canales de transmisión de las tradiciones emancipadoras de los pueblos. Mediante el arte, las culturas sometidas han expresado sus inconformidades, sus esperanzas de justicia, sus utopías. Muchas de las tradiciones musicales caribeñas que hoy son tan populares nacieron como expresiones de resistencia de parte de los afroamericanos del continente. La inconformidad, la invitación a la rebelión y hasta la burla al explotador están presentes en muchas danzas, melodías o dramatizaciones indígenas y campesinas de mesoamérica, así como en numerosos “cuentos” que se han transmitido oralmente. La historia de la Ciguanaba, por ejemplo, tiene como tema central la desobediencia al poder establecido y las consecuencias de esa desobediencia. Quizá esa potencialidad emancipadora del arte

¹⁶⁵ Manuel ESCAMILLA, *Una educación entre dos imperios y la educación de adultos*, Ministerio de Educación, San Salvador 1990, pp. 50-51. El aporte de Escamilla a la educación salvadoreña podemos rastrearlo, además, en otras obras suyas como *Teoría de la Educación*, Ministerio de Educación, San Salvador 1971 y *Reformas educativa. Historia contemporánea de la educación formal en El Salvador*, Ministerio de Educación, San Salvador 1981. En el caso de Costa Rica, el mito del mestizaje como elemento fundante de la identidad nacional, puede ser caracterizado como un mestizaje “blanqueado”, estrechamente vinculado al mito del Valle Central –o mito de la Arcadia Tropical, en palabras de Carlos Cortés– y, por lo tanto, excluyente de lo afrocaribeño y de lo indígena. Cfr. Carlos CORTÉS, *La invención de Costa Rica*, Ed. Costa Rica, San José 2003, pp. 24-33.

¹⁶⁶ Luis GALLEGOS, *La afirmación de la personalidad centroamericana*, en *Síntesis* N° 3, San Salvador 1954, pp. 22-23.

explica la débil presencia de la educación artística en las últimas reformas educativas de Latinoamérica. El control sobre el tipo de literatura nacional y extranjera con el que las personas estudiantes y docentes tienen contacto, posee también connotaciones ideológicas.

En todo caso –y siguiendo a Sacristán y Pérez– el conocimiento es cada vez más público y cada vez menos monopolio de la escuela. La historia, la memoria colectiva, las evidencias de diversidad cultural, étnica, religiosa, así como el arte en todas sus expresiones y con todos sus mensajes y fuerza interpretadora, existen aunque el mismo sistema educativo intente debilitarlos. Y existen también dentro de la escuela, visibilizados por docentes y comunidades educativas más concientes de la función social y política de la educación.

Todas estas realidades que hemos llamado “herramientas” participan, sin embargo, de la ambigüedad de la educación, de tal manera que el lenguaje, por ejemplo, también puede ser utilizado para disfrazar la realidad, mentir, manipular; lo mismo podemos decir del arte y de la historia; y hasta la misma conciencia de la diversidad puede ser utilizada para legitimar la negación, la exclusión y la violencia.

Por otro lado, lo ideal sería que los espacios educativos se conviertan en dinamizadores de procesos transformadores de la sociedad, no porque poseen unas “herramientas” que eventualmente podrían generar tales procesos, sino porque hay personas y grupos que deliberadamente quieren que así sea.

Capítulo III: El proyecto filosófico intercultural de Raúl Fornet-Betancourt

Introducción

El tema de la interculturalidad es relativamente nuevo en la filosofía y en la pedagogía. En América latina, la reflexión sobre la interculturalidad fue significativamente impulsada en el marco del quinto centenario del violento encuentro de las culturas europeas y las culturas amerindias. Se trata, por tanto, de un camino del que se están dando aún los primeros pasos, y que busca poner a la filosofía a la altura de las exigencias reales del diálogo de las culturas. Cuando hablamos de transformación intercultural de la filosofía hablamos, por lo tanto, más de un proceso en curso y de una necesidad sentida, que de un hecho consumado.

La propuesta intercultural se diferencia de otras aproximaciones a las culturas, como la multiculturalidad¹⁶⁷ y la inculturación¹⁶⁸, que también buscan alternativas al enfoque monocultural desde el que han sido realizados la mayor parte de los procesos de socialización en nuestro continente. La categoría y la práctica de la inculturación, sin embargo, supone la existencia de un “núcleo duro” que habría que in-culturar (cultivar dentro de) en las distintas culturas, lo cual no deja de representar una forma de sutil colonialismo. La multiculturalidad, por su parte, puede ser entendida como la constatación de una realidad cultural múltiple, en la que no necesariamente se visibiliza la exigencia de interrelación entre las culturas. Algunos explican la diferencia entre multiculturalidad e

¹⁶⁷ Por ejemplo Carlos DIAZ (editor), *Multicultural education for the 21st century*, Ed. NEA, Washington DC 1993.

¹⁶⁸ La categoría “inculturación” fue ampliamente utilizada, en ambientes eclesiales, en el marco de la conmemoración de los quinientos años de evangelización. El documento de Santo Domingo recoge parte de la reflexión hecha en aquel entonces. Algunos, sin embargo, se han esforzado por reconocer los esfuerzos eclesiales de inculturación a lo largo de otros períodos de la historia de la Iglesia católica. Ver, por ejemplo, Luis MARTÍNEZ y Ricardo ACOSTA, *Inculturación. Magisterio de la Iglesia y documentos eclesiales*, Ed. Promesa, San José 2006. Fornet Betancourt, sin embargo, advierte sobre la insuficiencia de esta categoría, en cuanto puede estar vincula a la canonización de buena parte de la tradición de occidente. En todo cado, sería necesario no limitar la inculturación a “asimilación” de un logos –un “tronco fuerte- monoculturalmente determinado por occidente, y entenderla más bien desde el reconocimiento de la polifonía de las culturas y como “movimiento de transnacionalización del logos mediante la aceptación de la solidaria equivalencia del logos en que hablan las culturas”. Raúl FORNET BETANCOURT, *Transformación Intercultural de la Filosofía*, p. 64. Ver también, Raúl FORTET BETANCOURT, *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Ed. Abya Yala, Quito 2007, especialmente el capítulo IV, titulado *De la inculturación a la interculturalidad*.

interculturalidad, diciendo que la primera categoría es la más usada en Estados Unidos, mientras la segunda es la más adoptada en Europa. Advierten, sin embargo que detrás de cada una de ellas se esconden significados muy distintos que van desde camufladas formas de negación de la diversidad, hasta propuestas de sociedades construidas a partir del respeto frente las diferencias culturales¹⁶⁹. José Luis García afirma que el concepto de multiculturalidad es más descriptivo o sociológico, en cuanto pretende reflejar una realidad pluricultural innegable, mientras que el de interculturalidad “es más prescriptivo o pedagógico, es decir, más orientado a lo que debe existir y no existe”¹⁷⁰.

En este tercer capítulo quiero recoger el aporte singular de Raúl Fonet-Betancourt. Su propuesta resulta particularmente sugerente en tiempos como los nuestros, en los que el monólogo (del neoliberalismo, de las instituciones financiera internacionales, del libre mercado, de los nuevos fundamentalismos religiosos) se impone e impide que otras voces se expresen. No pretendo construir aquí una síntesis de todos sus aportes, sino que estaré atento sobre todo a aquellos elementos de su propuesta que nos pueden ayudar a responder a los desafíos educativos actuales. No pretendo tampoco hacer un abordaje exhaustivo de todos sus escritos –que toman con frecuencia la modalidad de artículos y conferencias-. Aprovecharé sobre todo –aunque no exclusivamente- la reunión de varios de sus trabajos bajo el título *Transformación Intercultural de la Filosofía*, publicado por Desclée de Brouwer en el año 2001, al que ya he hecho referencia en este trabajo.

Desde ahora hay que advertir que Raúl Fonet Betancourt no es el único que ha abordado el tema de la interculturalidad. En América Latina, esta temática ha sido estudiada, entre otros, por Antonio Sidekum, Dina Picotti, Carlos Cullen, María Luisa Rubinelli, Ricardo Salas y Juan Ansión¹⁷¹. Por otro, lado, el mismo Fonet-Betancourt reconoce que la actual

¹⁶⁹ Ver, por ejemplo, José Luís GARCÍA, *Educación intercultural en Europa: un estudio comparado*, en Antonio RIVILLA et Al, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid 2004, pp. 13-14; Teresa AGUADO, *Pedagogía intercultural*, Ed. Mc Graw Hill, Madrid 2003, p. 2.

¹⁷⁰ José Luís GARCÍA, *Educación intercultural en Europa: un estudio comparado*, p 14.

¹⁷¹ Por ejemplo, Antonio SIDEKUM, *Alteridade e multiculturalismo*, Ed. Unijui, Rio Grande do Sul, 2003. De ese mismo autor, ver *Alteridad*, en Ricardo SALAS (Coord.) *Pensamiento crítico latinoamericano*, Vol. 1, Ed. UCSH, Santiago 2005, y *Desafíos para a filosofía intercultural: cultura e poder*, en José de la FUENTE– Yamandú ACOSTA (Coord.), *Sociedad Civil, Democracia e integración*, Ed. UCSH, Santiago 2005, pp 449-470. En esa misma obra colectiva, ver Dina PICOTTI, *Las exigencias y posibilidades interculturales para la configuración política de la integración*, pp. 313-326 y María Luisa RUBINELLI,

reflexión sobre el tema de la interculturalidad se ubica dentro de una vertiente de pensamiento latinoamericano que, al igual que la liberadora –con la cual se complementa– “cuenta con antecedentes históricos y momentos precursores que se remontan al comienzo de la conquista y de la colonización y que, pasando por la época de la independencia, llegan sin interrupción hasta la últimas décadas del pasado siglo XX en que se da su articulación actual en sentido estricto”¹⁷².

Fornet Betancourt es, sin embargo, quién más agudamente ha sabido expresar la necesidad de una transformación de la filosofía desde una perspectiva intercultural; y en ese esfuerzo ha sabido articular y repensar los elementos fundamentales de una importante tradición filosófica de Occidente: el humanismo crítico-revolucionario-ético. Desde ese humanismo, está pro-poniendo y ex-poniendo un proyecto que especifica y acentúa la tarea crítico liberadora de la filosofía en el actual contexto de globalización neoliberal. Esos rasgos – crítica y liberadora– han sido atribuidos también a la educación que requiere latinoamericana, como quedó expresado, por ejemplo, en los documentos de la II y III conferencias generales del Episcopado Latinoamericano¹⁷³.

Sabemos que toda propuesta de educación que quiera ser verdaderamente alternativa pasa por el “re-pensamiento” de la filosofía misma en que se sustenta. Las filosofías han estado

Narrativa oral e interculturalidad, pp. 377-387. Ver también Carlos CULLEN, *La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas*, en Raúl FORNET-BETANCOURT (Editor), *Culturas y poder, Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Documentación del cuarto congreso internacional de filosofía intercultural*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2003. En esta misma obra compartida aparece el aporte de Fernando AINSA, *El destino de la utopía latinoamericana como interculturalidad y mestizaje*. Consultar también a Juan ANSIÓN, *La interculturalidad y los desafíos de una nueva ciudadanía*, en Fidel TUBINO- Juan ANSIÓN (dirigido por), *Educación en ciudadanía intercultural*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007, pp. 37-62; Ricardo SALAS, *Ética Intercultural. Ensayo de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*, Ed. UCSH, Santiago 2003; Samuel ALMADA, *Diálogo interreligioso e intercultural en la educación teológica con pueblos originarios*, en *Cuadernos de Teología* Vol. XX (2001), p. 235-246; Marta NÖRNBERG-Hans TREIN, *Perspectivas para o diálogo intercultural*, en *Estudios Teológicos*, Año 47, No 2 (2007), pp. 145-156. En Centroamérica un importante aporte ha sido hecho por el Centro Bartolomé de las Casas, mediante talleres y publicaciones. Destaca la publicación de los *Textos AK' KUTAN*, con títulos como *Reconciliación y Cultura*, *Globalización y diversidad cultural*, *Estos sí son hombres: a propósito de Bartolomé de las Casas*, *El diálogo: puente intercultural*.

¹⁷²

BETANCOURT, *Interculturalidad y religión*, p. 124.

Raúl FORNET-

¹⁷³ Cfr. Documento 4 de *Medellín*, y los números 1026-1039 de documento de *Puebla*; SECRETARIADO GENERAL DEL CELAM, *Medellín. Reflexiones en el CELAM*, BAC, Madrid 1977, especialmente pp. 55-65.

siempre muy cerca de los diferentes proyectos educativos: a veces para legitimarlos y fortalecerlos, en otras ocasiones para cuestionarlos y transformarlos. De alguna manera, repensar la educación exige transformar la filosofía o cambiar el marco filosófico en que se sustenta. Es por eso que el proyecto de transformación intercultural de la filosofía, como nos lo propone Raúl Fonet Betancourt, es una ocasión formidable para impulsar desde él un nuevo paradigma educativo. Considero que su propuesta es educativamente relevante porque la educación tiene que ver con el logos, con el diá-logo, con el ántropos y con el cosmos, con los contextos y los sitios, con las culturas, con tareas crítico-liberadoras de las personas y las comunidades. Y esos son temas fundamentales en la propuesta de este pensador latinoamericano.

En este capítulo busco dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las fuentes en que se inspira Fonet-Betancourt?, ¿cómo entiende Fonet-Betancourt la cultura?, ¿qué puede aportar su propuesta al esfuerzo por construir un proyecto educativo alternativo?, ¿cuáles son las condiciones para una transformación de la filosofía que contribuya, a su vez, a la transformación de la educación?

1. Las “empalmes” de Raúl Fonet-Betancourt

Para comenzar, considero oportuno identificar los vínculos que explican, al menos en parte, el proyecto filosófico que estamos abordando. Raúl Fonet-Betancourt describe así sus “orígenes”: “comprendo la filosofía, empalmando con una de sus tradiciones más meritorias y coherentes –la del humanismo crítico-revolucionario- como ejercicio de una reflexión teórico-práctica que, conjugando las dimensiones humanas fundamentales de la “lógica”, la “ética”, la “patética”, y la “ideativa” (también se podría decir “imaginativa” o “innovativa”), se condensa en un saber de realidades responsivo que “sabe” encargarse, cargar y organizar lo real responsablemente”¹⁷⁴. En esa línea, Fonet-Betancourt afirma inspirarse particularmente en lo que él llama “teoría crítica” y en la filosofía de la

¹⁷⁴ Raúl FORNET-BETANCOURT, *La transformación intercultural de la filosofía*, p. 274. En su texto *La globalización como universalización de políticas neoliberales: apuntes para una crítica filosófica*, Fonet Betancourt afirma ubicarse, para esta crítica, en la tradición de un humanismo crítico que, impulsada originalmente por las corrientes liberadoras en el pensamiento judeo-cristiano, es desarrollada y ampliada por Herder, Marx, Sartre, Levinas y el más reciente aporte de la filosofía latinoamericana de la liberación. Cfr. *Ibid.*, p. 310.

liberación. De esas tradiciones filosóficas, Fonet-Betancourt sostiene que tienen méritos y pero también deficiencias.

Con respecto a la teoría crítica de la primera escuela de Frankfurt, sostiene que tiene el mérito de repensar y transformar el modelo filosófico marxista, y de cultivar la crítica social y cultural a la luz de un proyecto utópico. Sin embargo, no logra superar el horizonte europeo como eje central de la historia. En efecto, sus representantes conservan una visión eurocéntrica de la filosofía, que privilegia un tipo de racionalidad monocultural y que no acierta a plantear la crítica y la revolución desde el intercambio solidario de las tradiciones críticas y liberadoras de otras culturas¹⁷⁵.

La segunda escuela de Frankfurt manifiesta una cierta apertura de la estrechez monocultural que padece la primera, pues intenta dar cuenta de la diversidad cultural de los mundos de vida y de las exigencias de una sociedad multicultural. Sin embargo, pareciera que su alternativa consiste en “integrar” la alteridad del “otro” en un proyecto histórico cuyos valores rectores son de clara procedencia europea. Esta filosofía representa, además, un retroceso en cuanto a los niveles de criticidad, con respecto a la primera escuela de Frankfurt, debido a la sustitución del paradigma del trabajo humano vivo, por el paradigma del lenguaje, y a la desvinculación que hace entre lenguaje y materialidad de las relaciones de producción y de reproducción de la vida¹⁷⁶.

En la filosofía latinoamericana de la liberación, Fonet-Betancourt reconoce, como uno de sus puntos fuertes, el haber sabido recuperar lo material como base de la crítica, y “haber hecho de la crítica un ingrediente sustancial de un nuevo proyecto “utópico” de transformación del orden vigente entendido como encarnación histórica de “lo que hay”. Por eso, esta filosofía está en condiciones de señalar críticamente que “lo que hay” puede darse de otra manera y que puede haber más “mundo”, más “realidad” de la que nos dice “lo que hay” en el sistema dominante”¹⁷⁷. Sin embargo esta filosofía no ha sabido leer la contextualidad latinoamericana como un complejo entretejido de tradiciones culturales muy diversas. Por eso ha tendido a nivelar las diferencias y a reducirlas en un confuso

¹⁷⁵ Raúl FORNET BETANCOURT, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, p. 276.

¹⁷⁶ Raúl FORNET BETANCOURT, *La transformación intercultural de la filosofía*, p. 276.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 277-278.

“mestizaje” cultural. Es una filosofía de rostro criollo, con sabor monocultural, que privilegia un tipo de racionalidad “universalista” de proveniencia europea. Es una filosofía que habla español y portugués, y que no se ha abierto todavía al diálogo interfilosófico con otras tradiciones como las indígenas o afroamericanas.

Con su propuesta de transformación intercultural de la filosofía, Fernet-Betancourt busca ampliar el horizonte de la crítica y de la liberación mediante la consulta dialógica de las distintas culturas filosóficas de la humanidad.

Fernet-Betancourt se reconoce particularmente heredero del pensamiento de José Martí, a quien se refiere como el que “acaso con más clarividencia que ningún otro supo articular en su obra el reclamo de comprender y reorganizar América Latina desde su real constitución intercultural”¹⁷⁸.

Hay dos “creencias” u opciones fundamentales de Martí por las que Fernet-Betancourt lo considera un transformador de la filosofía: la primera es la que afirma que hay que “echar su suerte con los pobres”; y la segunda es el respeto y la defensa incondicional de las diversidades oprimidas. En esa transformación de la filosofía sugerida por Martí, Fernet-Betancourt analiza tres momentos: el primero se refiere a la revisión del vínculo entre pensamiento filosófico e historia. Eso explica tanto la tenaz crítica de Martí a lo que llamó “catedráticos momias” de la filosofía, como la propuesta de una relación entre filosofía e historia que tenga al centro el verbo inventar: inventar momentos de intervención en la realidad a través del pensar¹⁷⁹.

El segundo momento en que se reconoce y concentra la transformación martiana de la filosofía es la revisión que surge de las preguntas sobre el aporte de cada filosofía a la dialéctica histórica de la liberación de esas realidades oprimidas que pueden ser realidades de todo tipo: sociales, culturales, etc. Para Martí, hay que “romper las jaulas a todas las aves” –para liberar las particularidades de todas las diversidades– y promover un método de

¹⁷⁸ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, p. 20.

¹⁷⁹ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Martí y la filosofía latinoamericana*, en Roberto ALBARES-Antonio HEREDIA-Ricardo PIÑERO (dirigido por), *Filosofía Hispánica y Diálogo Intercultural, Actas del X Seminario de Filosofía e Historia en Iberoamérica*, Fundación Gustavo Bueno, Salamanca 2000, pp. 214-215.

filosofía resolutiva que, al pensar, esté resolviendo realidades. Por eso, para Martí el filósofo debe hacer crecer las ideas en la tierra¹⁸⁰.

Finalmente, el tercer aporte de Martí a la transformación de la filosofía es la propuesta de un programa de contextualización del pensamiento filosófico: “Martí no cree que haya un lugar de la filosofía; hay lugares de la filosofía”¹⁸¹. Por eso podemos hablar de hacer de “Nuestra América” un lugar filosófico. América, con todas sus voces –sobre todo con sus voces marginadas–, no es objeto, sino sujeto de la filosofía¹⁸².

Esa filosofía “nuestra-americana” es un pensar previsor. En ese sentido, según Fornet-Betancourt, Martí recupera para la filosofía la función de la imaginación, una función que no debe seguir “colonizada”. Es además, un pensar relacionador. La filosofía relacionadora a la que se refiere Martí tiene múltiples influencias, corrientes, etc. Es un pensar más preocupado por las relaciones que por el contenido.

Para Fornet Betancourt, Martí es una de las primeras figura de un pensar intercultural, de una filosofía intercultural, capaz de devolver a la humanidad la voz americana y de hacer una América nueva, en la que todas las diferencias puedan hacer su casa.

2. La transformación intercultural de la filosofía en América Latina

Fornet-Betancourt entiende la transformación intercultural de la filosofía como un proceso de recíproca interpelación y “con-vocación” de racionalidades diversas y culturalmente determinadas, pero “dis-puestas” a formar parte de esa dinámica de intercambio en la que toda cultura determinada es tránsito y no punto final. En este proceso, la palabra del otro es parte constitutiva de mi propio proceso de pensar¹⁸³.

¹⁸⁰ Cfr. *Ibid*, p. 215. Ver también Jacqueline GARCÍA, *El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículo educativo*, en *Revista Educación Vol. 29 (2)*, (2005), p. 67-75, así como los estudios aparecidos en el *Repertorio Americano* No 15 y 16 (2003) en ocasión del 150 aniversario del nacimiento de Martí, especialmente Rodrigo QUESADA, *Globalización y humanismo. Algunas reflexiones sobre el legado de Jose Martí (1853-1895)*, pp. 362-365; Alejandro SEBAZCO, *El Proyecto de modernidad martiniano*, pp. 366-371.

¹⁸¹ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Martí y la filosofía latinoamericana*, p. 215.

¹⁸² Cfr. *Ibid*. p. 216.

¹⁸³ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación Intercultural de la Filosofía*, p.55.

Eso implica estar “atentos a” y “aprender a dialogar con” tradiciones de pensamiento que han sido históricamente negadas o marginadas por la dinámica expansiva imperial de un logos monocultural y uniformante. Se trata, consecuentemente, de una nueva figura que nace del intercambio solidario entre las culturas y sus tradiciones de pensamiento filosófico¹⁸⁴.

Fornet-Betancourt utiliza el verbo “des-definir” para expresar la tarea que se debe emprender con respecto a la filosofía, si queremos su transformación intercultural. Des-definirla significa liberarla de la definición monocultural que aún pesa sobre ella o, al menos, dejar de elevar esa definición occidental a la categoría de paradigma universalmente normativo. En este sentido, toda filosofía debe ser conciente de su contingencia y debe renunciar a su pretensión de entenderse como única forma posible de hacer filosofía. Fornet-Betancourt utiliza sustantivos como “contraste”, “litigio”, “pleito”, “consultación”, “diálogo”, “convocación”, “comercio”, “inter-conversación” e “inter-fecundación” para expresar el tipo de relación que debemos promover entre los diversos logos filosóficos si queremos hacer posible esa transformación de la filosofía¹⁸⁵.

La tarea de construir una filosofía de talante intercultural exige repensar la universalidad y reaprender a pensar desde la contingencia, la respectividad y la solidaridad. Exige, igualmente, deponer todo sentimiento de posible superioridad filosófica y reconocer la propia finitud.

De esta re-construcción de la filosofía, en Latinoamérica ya tenemos las bases. Una de las razones por las que podemos pensar que en Latinoamérica tenemos las bases para una filosofía intercultural, es que “nuestra América” posee una “textura” intercultural y polifónica; es un continente “donde se dan cita, concurren y se entrecruzan en tensa y a veces conflictiva relación, diversas tradiciones de pensamiento y de expresión cultural en general”¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 58.

¹⁸⁵ Cfr. *Ibid.*, p. 67.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 78. Ver también Raúl FORNET BETANCOURT, *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica*, en Jesús SERRANO (Compilador), *Filosofía actual en perspectiva latinoamericana*, Ed. San Pablo, Bogotá 2007, pp. 253-265.

La así llamada “filosofía latinoamericana” ha implicado una práctica de la filosofía que supone una elaborada relación entre racionalidad filosófica y contexto histórico en que se ejercita. Se trata, entonces, de una filosofía a la que podemos atribuirle el adjetivo “contextual”, en cuanto que responde a la realidad de los diferentes contextos. Además, la filosofía latinoamericana tiene el mérito de haber tomado posición: es una filosofía a favor de los pobres, los excluidos, los de abajo, las víctimas; una filosofía que opone una ética – una lógica de la vida–, a la lógica del mercado: “esta lógica de la vida es la alternativa al cierre categorial e histórico que se nos quiere imponer con un sistema que pretende justamente representar el fin de la historia”¹⁸⁷.

Sin embargo, Fonet Betancourt asegura que esta filosofía sólo es “parcialmente” latinoamericana, en la medida en que ha privilegiado ser vehículo de voces y tradiciones “criollas”, “mestizas” y “europeas”, y ha preferido, además, tener interlocutores y destinatarios “profesionales”¹⁸⁸. América Latina –advierte Fonet Betancourt– no es únicamente tierra de mestizaje de culturas. Actualmente es también tierra en que se “reducen” las culturas autóctonas. Esas nuevas “reducciones” reclaman una interpretación intercultural del continente en la que todos los que son diferentes puedan también hacer su mundo.

El paso hacia una filosofía intercultural requiere hacer una revisión de la historia de la filosofía y de la historia de las ideas en América Latina, para cuestionarlas en sus presupuestos historiográficos y para aprender a valorarlas como trabajos regionales, en la medida en que sólo presentan caras de una única tradición. Se trata, por lo tanto, de investigaciones que deben ser complementadas –en la medida en que nos abrimos a las tradiciones ausentes y oímos las voces silenciadas– para permitir la irrupción de la polifonía. De esa manera, junto a la legítima voz europeo-occidental podremos ir haciendo lugar a otras voces también legítimas que nos interpelan¹⁸⁹. Ese paso exige reconocer que la filosofía latinoamérica ha tenido y sigue teniendo problemas de acceso, de relación, de interpelación y de comunicación con algunas fuentes de pensamiento latinoamericano, pues

¹⁸⁷ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación Intercultural de la Filosofía*, p. 207.

¹⁸⁸ Cfr. *Ibid.*, pp. 249-250.

¹⁸⁹ Cfr. *Ibid.*, pp. 78-89

se ha orientado en base a una categoría que Fonet-Betancourt describe como “ambigua”: el mestizaje cultural. Se trata de una categoría que pretende ser envolvente de la pluralidad de culturas de América Latina, pero cuya dinámica de estructuración sigue respondiendo a un eje monocultural. La crítica de Fonet-Betancourt no va dirigida a la contextualización ni a la inculturación de la filosofía latinoamericana, sino sobre todo al hecho del detenimiento de un proceso de transformación que de por sí debiera conducir a una radical apertura intercultural¹⁹⁰.

Ese paso hacia la filosofía intercultural requiere, además, desarrollar la capacidad de consultar sin prejuicios otras fuentes provenientes de áreas como la poesía, la literatura, la religión; así como aprender a superar los límites de nuestra cultura escrita para oír y dar lugar a otras fuentes, sobre todo orales. Implica también un giro metodológico relacionado con un cambio de actitud frente a las culturas diversas, de manera que seamos capaces de percibir las como portadoras de una palabra que nos interpela y como una perspectiva que nos interpreta desde su específico horizonte de vida y de comprensión del mundo. Ese cambio de método exige permitir que el otro irrumpa como intérprete, como sujeto que me ofrece una perspectiva desde la que yo mismo me puedo interpretar y ver¹⁹¹.

Fonet-Betancourt utiliza el término “desfilosofar” para describir parte del camino que está llamada a recorrer la filosofía latinoamericana frente a las exigencias del diálogo de las culturas. Con esta categoría se refiere a la praxis de liberarse de la concepción de filosofía acuñada por la tradición dominante occidental.

“Desfilosofar” la filosofía implica, primero, sacarla de la cárcel en que la mantiene la todavía vigente hegemonía de la tradición occidental europea; en segundo lugar, implica romper con el prejuicio de que la filosofía es un producto de la cultura occidental y mostrar el carácter monocultural de la comprensión dominante de la filosofía. Tercero, implica

¹⁹⁰ Cfr. Raúl FORNET BETANCOURT, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, p. 21.

¹⁹¹ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, p. 88-89. Con esta misma sensibilidad, Doménico Jervolino vincula el quehacer filosófico con la práctica interpretativa y la transformación de la realidad. Describe una relación entre “una filosofía entendida esencialmente como interpretación y práctica interpretante y el proyecto de liberación que se encuentra en el centro de un quehacer filosófico que no se conforma con la presencia del dolor y las injusticias en la realidad actual, sino que se concibe como momento de un proceso de transformación del mundo”. Doménico JERVOLINO, *Hermenéutica*, en Ricardo SALAS (Coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano II*, Ed. UCSH, Santiago 2005, p. 495.

hacer que la filosofía se preocupe de su presente contexto (y no tanto de su historia, sus textos y sus filósofos). En cuarto lugar, implica hacer que el presente de la filosofía se articule como presencia efectiva en el espacio público de las sociedades y las culturas en que se ejerce. Finalmente, implica atreverse a reconstruir el quehacer filosófico a partir del mundo de la sabiduría popular, para ampliar el horizonte desde el que pensamos.

Este camino tiene un momento explícitamente constructivo: el momento de la reubicación cultural, en el que se realiza la apropiación de la diversidad cultural en sus diferentes tradiciones, voces y formas de articulación, así como el reconocimiento de la polifonía con que se expresa América Latina¹⁹².

A este punto, conviene precisar que para Fornet-Betancour, la filosofía intercultural no es ni un intento de formulación de una nueva filosofía de las culturas (filosofía en genitivo), ni un programa de ampliación de la filosofía vigente. Cuando hablamos de filosofía intercultural, debemos relacionarla, en cambio, con un esfuerzo serio por arrancar a la filosofía de un único lugar de nacimiento, para reconocer que la filosofía puede tener muchas cartas de ciudadanía. Se trata de un ejercicio filosófico que tiene como punto de partida la renuncia a la monolocalización y el esfuerzo por reconocer que ella tiene su casa en cada rincón cultural de este mundo. Desde esta multilocalización, es posible la solidaridad de los logos¹⁹³.

3. La transformación intercultural de la filosofía y el diálogo de las culturas.

Existe una muy estrecha relación entre la transformación intercultural de la filosofía, por una lado, y las actuales exigencias del diálogo de las culturas, por otro.

El diálogo intercultural –que no es actualmente una realidad, sino una necesidad y una tarea– busca cancelar los hábitos heredados del colonialismo para dar respuesta a la demanda de justicia cultural del continente; busca evitar que la diferencia del otro siga siendo reducida y que el otro siga siendo convertido en objeto colonizado, es decir, neutralizado social, cultural y políticamente. Se trata, por eso mismo, de una opción ética imperativa vinculada a la solidaridad, la liberación y la justicia; a la reparación de las

¹⁹² Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, pp. 150-152.

¹⁹³ Cfr. *Ibid.*, pp. 241-243.

culpas con las víctimas del colonialismo y a la promoción de un orden justo, en el que se reconozca al otro en su dignidad¹⁹⁴. Ese dialogo comprende también la tarea de corregir las asimetrías actuales y de crear las condiciones para el desarrollo pleno de todas las culturas. Es, por lo tanto, un proyecto alternativo.

En algún momento Fonet-Betancourt describe la interculturalidad como fruto de una postura o disposición del ser humano por la que “se capacita para... y se habitúa a vivir sus referencias identitarias en relación con los llamados ‘otros’, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la propia, para leer e interpretar el mundo”.¹⁹⁵ Esa disposición es condición para el diálogo de las culturas y, por lo mismo, para la transformación intercultural de la filosofía que surge como respuesta a las exigencias de ese diálogo.

a) Los presupuestos para el diálogo intercultural

Fonet Betancourt resume así los presupuestos para el diálogo intercultural: el primero de ellos es la creación de las condiciones para que los pueblos hablen con voz propia, digan su propia palabra y articulen sus logos sin pretensiones ni deformaciones impuestas¹⁹⁶.

El segundo presupuesto es la disposición a fundar una nueva dinámica de totalización universalizante con el otro, basada en el reconocimiento, el respeto y la solidaridad recíprocos. La interculturalidad busca una interacción que transfigure lo propio y lo ajeno en vistas a la creación de un espacio común compartido determinado por la convivencia, lo cual no significa “pacificación” de las controversias mediante la reunión de las mismas en

¹⁹⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 263.

¹⁹⁵ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana*, p. 15.

¹⁹⁶ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, pp. 45-46.

una gran totalidad superior. Se trata, más bien, de una con-vivencia que apunta a la solidaridad, la cual supone y quiere al otro desde su alteridad y exterioridad¹⁹⁷.

El tercer presupuesto consiste en la necesidad de pasar de un modelo mental que opera con la categoría de la totalidad, a un modelo que prefiere trabajar con la idea de la totalización dialéctica. En este modelo, “la verdad no es condición ni situación, sino proceso”. Precisamente por eso, ninguna cultura puede entenderse ni ser entendida como lugar definitivo de la verdad ni expresión absoluta de la misma. En este sentido, es necesario reconocer que las culturas no dan la “verdad”, sino sólo posibilidades y referencias para buscarla¹⁹⁸.

Este tercer presupuesto está relacionado, también, con la capacidad de entrar en un proceso de intercambio cultural con los otros, en igualdad de condiciones. El proceso “verdad” implica una dinámica de aprendizaje recíproco mediante la interdiscursividad. En esta interdiscursividad, se da un transcurso hacia la totalización, la cual representa el límite al relativismo en el proceso verdad. En efecto, la interdiscursividad supone la respectividad como formal apertura de lo real. Hay varias formas de realidad, es decir, varias o muchas posibilidades de ordenamiento no totalitario de lo real. La interdiscursividad, entonces, va configurando un horizonte de totalización. Y la respectividad afirma la pluriversión de la realidad, pero sin abandonarla al aislamiento (relativismo)¹⁹⁹.

El cuarto presupuesto es, sobre todo, una propuesta epistemológica que busca responder a la pregunta sobre las condiciones para la comprensibilidad y la comprensión de lo que nos es culturalmente extraño. Ante todo, la respuesta exige renunciar a ajustar lo extraño y lo otro, a lo comprensible para nosotros. Además, no se trata sólo de conceptos, sino de comprender al otro en su vida y en su corporalidad. Esta comprensión del otro en su vida y corporalidad exige depurar los hábitos de subsunción y reducción que suelen ser generados por el etnocentrismo, y cultivar el “inter” como espacio abierto por el encuentro de posiciones culturales conscientes de su correspondiente respectividad. Se trata, en otros

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 47.

¹⁹⁸ *Ibid.*, pp. 48-49.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 49.

términos, de “dejar al otro in-definido desde nuestra posición para que su alteridad se comunique sin bloqueos”²⁰⁰, en una indefinición que nada tiene que ver con la indiferencia.

b) Una filosofía a la altura de las exigencias de ese diálogo

Pues bien, ese desafío del diálogo de las culturas es, para la filosofía, plataforma de transformación y correctivo para su orientación. Se trataría de una nueva forma de hacer filosofía que tiene como referente fundamental las exigencias actuales de ese diálogo de las culturas. A la luz de este marco referencial, la filosofía puede tomar conciencia de que, “para que su reflexión esté realmente a la altura de las exigencias de nuestra época, no basta con que responda a los desafíos de la civilización científico-técnica y de las sociedades funcionalmente complejas y altamente autodiferenciadas –como parecen pensar Apel y Habermas, entre otros- sino que tiene que asumir el desafío de redefinirse y reubicarse teórica y socialmente a partir justamente del intercambio entre las distintas tradiciones culturales de la humanidad”²⁰¹.

La calidad de la filosofía depende, según Fornet-Betancourt, de la transformación que sepamos hacer de la misma filosofía a partir de las exigencias que nos plantea ese diálogo intercultural. Esa transformación implica un proceso de autocrítica y re-organización que hemos ya descrito con el término “des-filosofar”. El diálogo intercultural hace ver a la filosofía que junto a la contextualidad neoliberal, coexisten los contextos de las culturas invadidas que han sido marginadas, pero no neutralizadas en su capacidad de resistir y de proponer alternativas. Se trata de una transformación que lleva a la filosofía a reconstruir su historia aceptando sus plurales lugares de nacimiento y desarrollo –entre los cuales promueve la comunicación y la solidaridad– y sus plurales fuentes y métodos. La filosofía, así entendida, es saber contextual que contribuye a orientar la vida humana en sus múltiples contextos.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 51.

²⁰¹ *Ibid.*, pp. 283-284.

Se trata, en fin, de una filosofía que tiene clara su función crítico-liberadora y cuya tarea implica recuperar y activar las experiencias históricas liberadoras como momentos de una historia de liberación que todavía sigue abierta.

4. La tarea crítico-liberadora de la filosofía en el contexto de globalización

Para comprender mejor la tarea crítico-liberadora de la filosofía, es necesario distinguir al menos dos elementos importantes: el contexto en el que hoy buscamos fomentar el diálogo de las culturas y ante el cual este diálogo es respuesta y, en segundo lugar, la transformación necesaria para que la filosofía esté a la altura de las exigencias de ese diálogo.

a) El contexto

Para Fernet-Betancourt, la filosofía es un “saber realidad y un saber hacer realidad”²⁰². Por eso es un saber fundamentalmente práctico; un saber que, en base al discernimiento del conflicto entre los modelos de interpretación de la realidad, se articula con los movimientos sociales alternativos y liberadores y se entrega a un proyecto para hacer realidad esas otras realidades que parecen imposibles. Como saber práctico, la filosofía, según Fernet-Betancourt, no es un fin en sí misma. Ella tiene una tarea de reflexión crítico-liberadora en el mundo de hoy para responder mejor a los desafíos de este mundo. El cumplimiento de esa tarea la hace estar a la altura de las exigencias del diálogo de las culturas, caminar al ritmo de la historia, intervenir en ella, ser factor de cambio en nuestro presente histórico²⁰³. Esta tarea le exige a la filosofía tomar en serio el marco histórico real en el que se desarrolla el diálogo de las culturas, un marco histórico que está siendo determinado por el proceso que llamamos globalización.

Fernet-Betancourt describe la globalización neoliberal como un tejido de complejas estrategias políticas, económicas, culturales, militares, ideológicas, etc., que transforman tanto las condiciones de vida en el planeta, como al ser humano mismo. Se trata de un

²⁰² *Ibid.*, p. 256

²⁰³ Cfr. *Ibid.*, pp. 19 y 174.

proceso de desnacionalización del capital que permite una acción global de las finanzas capaz de barrer con las fronteras y de crear las condiciones para un mercado mundial en el que las mercancías y los capitales transiten libremente. Esta globalización exige un debilitamiento de los estados como instancias políticas de la sociedad, para tomar el control de sectores tales como el económico, el tecnológico, el educativo. Así, los estados se ven sometidos a la presión de los intereses internacionales de las empresas y de los monopolios transnacionales que homogenizan globalizando una cultura del consumo y del individualismo autodestructivos²⁰⁴.

Para Fonet Betancourt, la globalización es “el proceso resultante de una política económica que se expande mundialmente como la única opción de la humanidad y que, justo por entenderse y querer imponer como el único proyecto globalizable, no tolera diferencias culturales con planes alternativos, esto es, culturas con alternativas propias, ni en Occidente ni en ninguna otra región del mundo”²⁰⁵.

Fonet-Betancourt, como otros críticos de la globalización, es particularmente sensible al efecto homogenizante, nivelador, asimilador de la misma. Se trata de una estrategia homogenizante tan convencida de su supremacía que relega el diálogo a niveles insignificantes o controlados por sus propios intereses; una estrategia que revela el conflicto que existe entre contextualidad y culturas. La contextualidad –la globalización neoliberal– es el resultado de la expansión de un proyecto civilizatorio que no representa un crecimiento en universalización, sino un movimiento reductivo monotonizante que se apodera de la base material de las culturas en cuanto les roba la posibilidad de disponer de su tiempo y espacio, es decir, la posibilidad de configurar el tiempo y el espacio de acuerdo a sus propios valores y fines. En efecto, asistimos a una expansión del mercado neoliberal –totalizador y sacralizado– que puede ser descrita como ocupación de tiempos y espacios culturales. Se trata, además, de una expansión que excluye, que margina²⁰⁶, una expansión del mercado total que se nos presenta como único horizonte posible y que se da junto a la

²⁰⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 349-350.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 175.

²⁰⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 280-281.

universalización de una cultura que pretende ser la única viable, frente a la cual no caben alternativas; una cultura del consumo que, sin embargo, no es universalizable.

Esa homogenización que produce la globalización está vinculada estrechamente a lo que Fonet-Betancourt llama “consecuencias antropológicas de la globalización”. Efectivamente, podemos hablar de una revolución antropológica del “extra mercatum nulla salus”, la cual está configurando un tipo de sujeto acorde al mercado; está, en otras palabras, produciendo un cambio en las condiciones de subjetivación de los seres humanos; está produciendo sujetos desde la conciencia de ser propietarios, consumidores, y desde las relaciones mercantiles que este propietario-consumidor establece con los otros²⁰⁷.

Pero las secuelas de la globalización no son solamente antropológicas. Fonet Betancourt advierte también sobre las secuelas “cosmológicas”. En efecto, la globalización produce una inversión cosmológica que sustituye “la idea de mundo como un cosmos que puede sentirse universal porque refleja el equilibrio de los elementos diversos que lo componen, es decir, la idea del mundo como armonía de diversidades, por la idea de un mundo global en el que el crecimiento de lo global es directamente proporcional con la pérdida de diversidad y de armonía o, si se prefiere, con el aumento de la monotonía del único ritmo que se admite para marcar el compás de la historia de la humanidad, a saber, el de la cosmovisión neoliberal”²⁰⁸.

En ese contexto, el diálogo de las culturas se presenta como el desafío de un horizonte alternativo de esperanza, más que como un hecho de nuestra realidad histórica. Es algo por hacerse. En efecto, lo que hoy tenemos es un proceso de colonización sin precedentes que homogeniza y que se impone por la fuerza de una política económica neoliberal. Aquí, el diálogo de las culturas es respuesta a la necesidad de crear las condiciones justas para el encuentro de las culturas, lo cual implica el reconocimiento de derecho que tienen todas las culturas a disponer de contextos propios, de su tiempo y de su espacio.

b) El papel de la filosofía

²⁰⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 341-343.

²⁰⁸ Raúl FORNET-BETANCOURT, “*La interculturalidad a prueba*” (versión PDF), p. 69.

Pues bien, ese diálogo intercultural, mediante el cual se pretende recuperar los contextos de las culturas, es un nuevo marco referencial para la reflexión filosófica.

El diálogo de las culturas debe darse en condiciones de igualdad, y a la filosofía le corresponde tanto desenmascarar la asimetría como contribuir a explicitar el reordenamiento de nuevas condiciones para el diálogo: “condiciones en las que se reconozca y respete al derecho de cada cultura a disponer de la materialidad necesaria para su libre desarrollo”²⁰⁹, o sea, el derecho a tener “mundo propio”, a ser “sí misma”, a moldear su materialidad desde sus propios valores y metas.

El cumplimiento de esa tarea –aclara Fernet-Betancourt– es para la filosofía parte de su camino de transformación intercultural, pues en la aclaración crítica de las condiciones reales del diálogo de las culturas, la filosofía se confronta también con las fuerzas culturales que animan un movimiento crítico que se expresa en forma de resistencia y de modelos alternativos. En otras palabras, la filosofía aprende a ver la otra cara de la contextualidad de la globalización: la lucha de culturas vivas por sus propios espacios culturales. Y esa lucha la desafía a superar su posible ubicación monocultural. La filosofía, entonces, se ve transformada y, a la vez, se convierte en fermento de transformación de las culturas en diálogo. La filosofía puede ser fermento de transformación porque fomenta en las culturas las potencialidades críticas y, en los casos límites- la “desobediencia cultural”.

La idea de “desobediencia cultural” nace de la comprensión de la cultura como una “historia de lucha” y no como un bloque monolítico ni como un universo a conservar. En las culturas hay siempre pluralidad y conflicto de tradiciones: por eso, en cada cultura hay siempre posibilidades truncadas, abortadas por ella misma. Fomentar la “desobediencia cultural” implica fortalecer el derecho de cada miembro de una cultura a verla como un universo transitable, modificable, como un mundo que no se agota ni en sus tradiciones pasadas ni en su estabilización actual. Ninguna cultura tiene el derecho a imponerse a sus miembros como la única visión que pueden o deben compartir. Eso quiere decir que cada persona humana deber hacer de su cultura propia una opción, no un destino del que no hay escape. Los sujetos –que son sujetos de cultura, que hacen cultura, que cultivan...– deben discernir las tradiciones liberadoras y opresoras de su propia cultura. Por eso, la

²⁰⁹ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, p. 178.

desobediencia cultural está ligada a lo que Fornet-Betancour llama “praxis cultural de liberación”. Liberación e interculturalidad son, por lo tanto, paradigmas complementarios²¹⁰.

El diálogo de las culturas tiene el carácter de proyecto ético guiado por el valor de la acogida del otro. Este “otro” es realidad con la que se quiere compartir la soberanía y con la que se quiere compartir un futuro que no está determinado sólo por mi propia manera de pensar y querer la vida. Fornet-Betancour habla de “co-autonomía” y “co-soberanía” para describir la forma de encuentro con el otro que puede ser generado por este proyecto ético²¹¹. Y hablar de proyecto ético es hablar de “articular las esperanzas concretas de los que hoy se atreven a imaginar y ensayar otros mundos posibles”²¹².

Estar a la altura de las exigencias de ese diálogo de las culturas implica para la filosofía tomar conciencia refleja de la procedencia cultural de sus presupuestos, sabiendo que éstos condicionan sus discursos sobre los presupuestos filosóficos del diálogo intercultural. Partimos, por tanto, de “una filosofía”, lo cual es inevitable, pero eso no tiene que ver nada con la pretensión de privilegiar algún sistema teórico. Se trata más bien de una posición que se ex-pone y que no excluye su propia transformación a partir del encuentro con otras “posiciones”. No se busca, por lo tanto, la disolución de la pluralidad en una especie de “metacultura” que la resume a todas, ni la creación de una nueva filosofía que sustituya e incluya a las otras, sino el cultivo de una nueva forma de relación entre las filosofías, que las transforme a todas y las haga concientes de que sus “acentos” identifican pero no separan.²¹³

Una filosofía interculturalmente transformada contribuirá al cumplimiento del derecho que tienen las culturas y los pueblos no solamente a decir que ven el mundo de forma distinta, sino también a hacerlo según su propia manera de vivir. De esta manera, la filosofía contribuirá a la búsqueda de alternativas a la globalización del neoliberalismo, ya que “muestra la ideología imperial que gobierna ese proceso como globalización acelerada de

²¹⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 188-189.

²¹¹ Cfr. *Ibid.*, p. 208.

²¹² *Ibid.*, p. 209.

²¹³ Cfr. *Ibid.*, p. 210.

una forma particular de vida, de economía, de cultura, de democracia, etc.; y opone a dicha ideología una concepción de la historia de la vida humana donde ésta se hace desde y con sus diferencias, desde el valor de las memorias en todos los pueblos; es decir, no una historia lineal, reducida a la línea que dibuja el progreso en su sentido occidental, sino una historia pruriversal, con muchas líneas y futuros posibles”²¹⁴.

La tarea crítico-liberadora de la filosofía implica el esfuerzo por repensar al sujeto. Y hay que pensarlo como sujeto vivo, que no se deja reducir a objeto; como sujeto histórico, fuente de resistencia. Fornet Betancourt reconoce en la tradición del humanismo crítico-ético en el que se inspira, lo que él llama *principio subjetividad*, el cual está vinculado al proceso de formación de la existencia humana como subjetividad participativa y valorante. Esta subjetividad es entendida como un “ordenamiento comunitario mediante el cual la existencia humana se va calificando como un sí mismo que, justo por ser en su propia subjetividad o conciencia (de sí) como conciencia de y entre los otros; y que, por lo tanto, su subjetividad es subjetividad interesada (inter-esse) en y por el otro, no puede lograr dicha calidad si no como formación ética”²¹⁵. La subjetividad así entendida, se refiere, por lo tanto, a una subjetividad concreta y viviente que, alimentada por la memoria de liberación de todos los que han luchado por su humanidad negada, se funda como existencia comunitaria en resistencia para continuar dicha tradición de liberación, como existencia libre y solidaria con el destino del otro.

Se trata, entonces, de romper con la visión cartesiana del sujeto (ego) que sujeta, del sujeto que convierte al mundo en su imperio, que somete la realidad a su dominio y hace de ella un objeto de su posesión (sujeto propietario), para entender y vivir la subjetividad desde la idea de sujeto viviente, según la cual cada uno se hace sujeto mediante la práctica de la justicia, mediante la opción ética por la lucha a favor de la justicia. Se trata de la superación del paradigma de posesión, de autoafirmación, de asimilación del otro y del “homo hominis lupus”, por el paradigma de justicia²¹⁶.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 271.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 311.

²¹⁶ Cfr. *Ibid.*, pp. 315-317.

Sólo el sujeto así entendido será centro de protesta y de crítica a la dominación personal y social; será fuente de visiones alternativas y foco de resistencia creadora frente a la opresiva hegemonía del engranaje objetivante de la globalización neoliberal; será un sujeto que sabe que es sujeto y que ejerce como sujeto; el sujeto del saber práctico cotidiano, un sujeto que se hace sujeto al escribir su biografía desde la convivencia y como convivencia, el sujeto que se hace sujeto haciendo comunidad. El sujeto, así entendido, es el primer acto de fundación ética.

5. Algunas condiciones para la transformación intercultural de la filosofía.

La transformación intercultural de la filosofía y el cumplimiento de su tarea crítico liberadora en el actual contexto de globalización, implica, según Fonet-Betancourt, entender el tiempo y el contexto como ingredientes básicos del saber filosófico y, por lo tanto, reconocer la irreductible polifonía de las culturas. Desde el punto de vista epistemológico, eso implica re-aprender a pensar. Y en este re-aprendizaje son básicas, para Fonet-Betancourt, categorías como “universalidad”, “contingencia”, “respectividad”, “solidaridad”, “diálogo” e “interfecundación de los saberes”.

a) El tiempo y el contexto como ingredientes básicos del saber filosófico: el logos es un logos localizado.

Fonet-Betancourt suele hablar frecuentemente de la “polifonía del logos filosófico” y – siguiendo a Habermas– de la “multiplicidad de las voces de la razón”. Se trata de voces históricas, “expresiones contingentes que se articulan como tales desde el trasfondo irreductible de distintos mundos de vida”²¹⁷, y que afirman el derecho de “ver” las cosas desde contextos y culturas distintas.

Para Fonet-Betancourt, la filosofía es un saber contextual, que se expresa en una pluralidad de formas y de lenguajes. El saber filosófico, por lo tanto, refleja siempre una determinada contextualidad; es un saber culturalmente determinado.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 35.

Tiempo y contexto son, entonces, ingredientes básicos de todo quehacer filosófico. El pensamiento filosófico está ligado a los muchos tiempos que vive y genera la humanidad en la práctica cotidiana de sus múltiples formas de vida²¹⁸. Cada filosofía, por eso, tiene que decir cosas que ninguna otra filosofía puede decir por ella. Este carácter contextual de la filosofía es descrito por Fernet Betancourt con términos como “localización del logos” y necesidad de “no delegar la palabra”. La filosofía, en ese sentido, es un proceso continuamente abierto en el que se dan cita, se con-vocan y aprenden a convivir las diversas experiencias filosóficas de la humanidad: experiencias todas que son localizables.

b) La irreductible polifonía de las culturas

La filosofía intercultural se fundamenta en el reconocimiento de la irreductible polifonía de las culturas dispuestas al diálogo. De esa manera, la cultura del otro, que es distinta y que forma parte de esa polifonía, es parte constitutiva de mi propio proceso de pensar y de aprender.

El reconocimiento de la polifonía de las culturas exige renunciar a toda postura monológica, a toda pretensión de absolutización de la propia perspectiva. Se traduce, en cambio, en la convocación y el contraste de voces por las que aprendemos a revolucionar nuestro modo de pensar.

Tal polifonía supone una comprensión dinámica de la cultura, vinculada a la materialidad de la vida. Por ser un saber contextual, la filosofía se da siempre en una pluralidad de formas de pensar y de hacer, por lo que no hay ninguna razón para absolutizar una de esas formas ni para propagarla como la única válida. La filosofía, por lo tanto, no es sólo griega, o sólo europea, sino que puede tener muchas “nacionalidades” y muchas formas de expresión, como consecuencia de la irreductible polifonía de las culturas en que nace.

Fernet-Betancourt entiende la cultura como el proceso concreto mediante el cual una comunidad humana determinada organiza su materialidad en base a los fines y valores que quiere realizar. Por lo tanto, “no hay cultura sin materialidad interpretada u organizada por

²¹⁸ Cfr. *Ibid.*, pp. 12-13.

finés y valores representativos y específicos”²¹⁹. La cultura está, entonces, estrechamente relacionada con la lucha por la vida, con las respuestas contextuales que los seres humanos damos, cotidianamente, a nuestras preocupaciones, necesidades e interrogantes.

Las culturas no son nunca realidades mudas, pues son siempre fuente de interpretación y de sentido de lo real. Por eso mismo, las culturas son universos originarios. Pero la originalidad no puede ser entendida como encerramiento solipsista o autoctonía intransitiva. La originalidad de las culturas no excluye la interacción, sino que la supone. Esa originalidad, además, no se da de una vez por todas, sino que se va desarrollando desde el discernimiento del “adentro” y del “afuera”, de lo “propio” y de lo “extraño”. De esa manera va cuajando una apropiación específica del mundo, una forma específica de estar en él y de organizarlo²²⁰.

Las culturas no son bloques monolíticos, ni manifestaciones del desarrollo de una tradición única que crece sin conflictos ni contradicciones. En cada cultura hay una historia de lucha por la determinación de sus metas y valores. La cultura genera no una, sino una pluralidad de tradiciones. Eso quiere decir que en cada cultura hay posibilidades truncadas, y abortadas por ella misma. O sea que cada cultura pudo ser establecida de una manera diferente a como hoy la vemos. En otras palabras, “toda cultura es ambivalente en su proceso histórico, y su desarrollo está permeado por contradicciones y luchas de intereses”²²¹. La ambivalencia y la coexistencia de tradiciones distintas hacen posible lo que Fernet-Betancourt llama dialéctica entre tradición e innovación, la cual forma parte del flujo vital de cada cultura.

Las tradiciones que forman parte de las culturas no son intocables, ni sus miembros disponen de ella de forma total ni uniforme. Por el contrario, esas tradiciones pueden ser enjuicadas, y el juicio consiste fundamentalmente en preguntarles si son capaces de ser horizontes generadores de sentido para sus miembros. En la respuesta a esa pregunta se juega la calidad de una cultura.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 181.

²²⁰ Cfr. *Ibid.*, p. 184.

²²¹ *Ibid.*, p. 195.

La cultura en la que el ser humano está, hace al ser humano. Pero también debemos reconocer que el ser humano hace y rehace su cultura en sus constantes esfuerzos de apropiación. La cultura, aun la propia, debe ser apropiada por sus sujetos. Cada sujeto debe “apropiarse las reservas de su tradición de origen como punto de partida para su propia identidad personal; entendida ésta como un permanente proceso de liberación que requiere una tarea de constante discernimiento en el interior mismo del universo cultural con que se identifica cada persona”²²².

c) Reaprender a pensar: un programa de nueva universalización fundada en la contingencia, la respectividad, la solidaridad, el diálogo y la interfecundación de los saberes.

Fornet-Betancourt sugiere la necesidad de revisar nuestros hábitos de pensar si queremos encaminarnos hacia una transformación intercultural de la filosofía. Se trata de una revisión de nuestros hábitos de pensar que se plantea en conexión íntima con la reconstrucción crítica de la historia del pensamiento latinoamericano. Tal reconstrucción está vinculada a nuestra capacidad de superar el horizonte de un pensar cualificado monoculturalmente.

Pensar sería, entonces, “un ejercicio continuado de convocación de voces y de re-perspectivación de saberes y sabidurías”²²³. Y ese ejercicio tiene que ver con una nueva forma de entender la universalidad; tiene que ver con la contingencia, con la respectividad, la solidaridad, el diálogo y la interfecundación de los saberes. A continuación intento ampliar esas ideas fundamentales de la propuesta de Fornet-Betancourt.

- Reaprender a pensar desde una forma distinta de entender la universalidad.

Fornet-Betancourt sugiere la necesidad de repensar lo universal. La universalidad no puede seguir siendo entendida como un movimiento de extrapolación y expansión de una cultura

²²² *Ibid.*, p. 197.

²²³ *Ibid.*, p. 93. La idea de convocación de voces y de polifonía es muy frecuente en Fornet-Betancourt, y guarda relación con la necesidad expresada por Freire de romper la cultura del silencio: “Hay, por lo tanto, una relación necesaria entre dependencia y cultura del silencio. Ser silencioso no es no tener una palabra auténtica, sino seguir las prescripciones de aquéllos que hablan e impone su voz”. Pablo FREIRE, *Concientización*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires 1974, p. 68.

regional. La crítica de Fonet-Betancourt a la universalidad filosófica europea se debe precisamente a lo poco que ella tiene de verdadera universalidad y a lo mucho que transpira etnocentrismo europeo²²⁴.

Según él, habría que pensar más bien en universales: “los troncos propios en cada cultura son universales concretos. No hay particularidades y universalidad, sino universalidades históricas. Y todo dependerá entonces de que esas universalidades se capaciten para el encuentro solidario entre sí, o no”²²⁵. La universalidad se consigue mediante la convocación de universalidades históricas. Más que un universo, lo que tenemos es un pluriverso creciente cuyas interrelaciones debieran fundarse en la solidaridad. Fonet-Betancourt propone una universalidad desde abajo, desde las experiencias contextuales y desde las memorias plurales de la humanidad.

La propuesta de transformación intercultural de la filosofía requiere la renuncia a toda forma de concebir la universalidad como uniformidad. Se exige, en cambio, repensar la universalidad –liberarla de todo sabor imperial– a partir del fomento de la solidaridad concurrente entre todos los universos que componen nuestro mundo²²⁶. Se trata de una universalidad que, sin caer en el relativismo, evita la opresión de las particularidades: “un saber que no crece hacia una totalidad uniformada y niveladora de las diferencias, sino que avanza por totalizaciones interculturales, en cuyo espacio de convivencia y de comunidad de saberes y de culturas cada particularidad se vive, al mismo tiempo, como apertura capaz de re-orientarse a la luz de la otra y como posible identidad referencial para la reorientación de la otra”²²⁷.

Para Fonet-Betancour, universalizar no es expandir lo propio, sino ser capaz de dialogar con las otras tradiciones, porque el mundo no es universo, sino multiverso. La universalidad se refiere a “mancomunar formas de pensar y de hacer liberadoras desde las memorias subversivas de la humanidad en todos los lugares donde se ha escrito y se sigue

²²⁴ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, p. 166.

²²⁵ *Ibid.*, p. 65.

²²⁶ *Ibid.*, p. 32.

²²⁷ *Ibid.*, p. 167.

escribiendo todavía la verdad de lo humano”²²⁸. Lo que hay son universos históricos desde los que se puede hacer un diálogo.

Inspirándose en una metáfora de José Martí, Fonet-Betancourt afirma que cada tronco cultural –como universo de vida y de pensamiento que es- debe fungir como plataforma desde la que puede abrirse un modo de pensar que quiere articularse, como filosofía, a la tradición filosófica constituida y consolidada ya en otras culturas.

Se trata siempre de la razón filosófica, del logos, pero de una razón –un logos– que asume distintas voces, distintos futuros, distintos mundos, distintas situaciones. Por eso, la universalidad nace desde abajo: por y con la participación de los múltiples y complejos mundos reales encarnados en los universos culturales en los que hoy se define la humanidad. Para que sea posible la interculturalidad se debe pasar de una razón filosófica única –potencia legisladora- entendida como criterio y medida de toda argumentación racional posible, a “una cultura razonada de las muchas formas contextuales en que los humanos dan razón de la situación de su condición”²²⁹.

- **Reaprender a pensar desde la reperspetivación de nuestra perspectiva**

La filosofía intercultural renuncia a toda postura hermenéutica reduccionista. Entiende, más bien, que la interpretación de lo otro y de lo propio “va brotando como resultado de la interpretación común, mutua, donde la voz de cada uno es percibida al mismo tiempo como un modelo de interpretación también posible”²³⁰. Reaprender a pensar significa –para Fonet-Betancourt– aprender a comprender y presentar la propia palabra como siempre respectiva a otra: se trata de explicitar el carácter respectivo de la perspectiva que asumimos.

Fonet Betancourt propone la puesta en práctica de una actitud hermenéutica que exige reconocer que la finitud humana impone renunciar a la tendencia, tan propia de toda cultura, a absolutizar lo propio. Se trata, por lo tanto, de un esfuerzo por renunciar a las

²²⁸ *Ibid.*, p. 17.

²²⁹ Raúl FORNET-BETANCOURT, *La Interculturalidad a prueba* (versión PDF), p. 29.

²³⁰ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, p. 30.

unilateralidades –a las palabras definitivas, a los dogmatismos– y de “transformar” la razón –no negarla– incluyendo en su proceso de constitución o producción las perspectivas de las voces negadas. Sería ésta una racionalidad que nos posibilitaría “ver el mundo y la historia desde la perspectiva de la aún periférica exterioridad del otro”²³¹. Como consecuencia, el lugar del encuentro con el otro no sería ya nuestra propia manera de pensar, ni el mundo categorial desde el cual entendemos al otro, sino la situación histórica del encuentro con él²³². En ese lugar, el encuentro con el otro es interpelación desde la que debiera ser repensada –“reperspectivada”– nuestra manera de pensar –nuestra propia perspectiva–. Se trata de una transformación recíproca, fruto de la mutua escucha.

- **Reaprender a pensar desde el ejercicio continuado de diálogo**

Pensar, como hemos dicho, es un proceso –un ejercicio continuado– de convocación de voces y re-perspectivación de saberes, es un “lugar” en el que se dan cita y dialogan diversas perspectivas. El diálogo, por lo tanto, es una consecuencia directa y necesaria de la polifonía de voces contextuales en que se expresa el logos, y de la polifonía de racionalidades filosóficas portadoras de una carga histórica propia que necesariamente las separa pero, a la vez, las hace aptas para el diálogo. La dimensión histórica, entonces, no obstaculiza el diálogo, sino que es una posibilidad de comunicación no dominante²³³.

El diálogo es un tema central en la propuesta de Fernet-Betancourt. Por eso llega a afirmar que “la filosofía intercultural se comprende desde el diálogo, y entiende que es en el diálogo donde se juega todo, pues es ahí donde se va a decidir si somos capaces o no de caminar hacia una cultura de convivencia que se cultiva como un ‘bien universal’, porque en ella todos y todas escriben la universalidad deletreado la relacionalidad de las diferencias que conforman nuestra diversidad”²³⁴.

²³¹ *Ibid.*, p. 40.

²³² Cfr. *Idem.*

²³³ Cfr. *Ibid.*, p. 36.

²³⁴ Raúl FORNET BETANCOURT, *Prólogo* de SALAS Ricardo, *Ética intercultural. Ensayos de una Ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lectura del pensamiento latinoamericano*, Ed. UCSH, Santiago 2003, p. 9.

La propuesta de transformación intercultural de la filosofía, así como es presentada por Raúl Fonet-Betancourt, está estrechamente vinculada al elemento dialógico. La interculturalidad pasa por el diálogo: es condición indispensable, para la interculturalidad, que la palabra no sea monopolio de una cultura, o de un grupo particular. No se trata, sin embargo, del diálogo como estrategia para el consenso, ni de éste como criterio de verdad. El diálogo se refiere sobre todo al derecho de los pueblos y de las culturas a tener voz propia, a pronunciar la propia palabra, no sólo en función del consenso, sino también para hacer posible el disenso y la resistencia. El diálogo es vehículo de interculturalidad porque posibilita que las culturas que históricamente han sido negadas, sean no sólo interlocutores sino también fuente de interpelación.

El diálogo exige algunas condiciones: ante todo, exige no reducir al otro a “objeto de interés” u objeto de investigación, pues el otro es –como yo– sujeto de un pensamiento propio en proceso; en segundo lugar, demanda desmontar todas las formas de unilateralidades y dogmatismos, lo cual significa renunciar a la palabra definitiva: si hay palabra definitiva, se acaba el diálogo o ni siquiera puede empezar. En tercer lugar, el diálogo implica evitar un acercamiento al otro que busque comparar, integrar, asimilar o aglutinar su pensamiento en mi propio pensamiento.

El diálogo, como consecuencia, implica también lo que Fonet-Betancourt llama “sublevación” o “alzamiento” de las voces y memorias calladas, reprimidas o marginalizadas, lo cual no es simple oposición ni resentimiento, ni lucha por el reconocimiento por parte de las memoria hegemónica, sino un esfuerzo por “escribir el mapa de la filosofía desde esos lugares-que-dan-verdad y sus voces propias, portadoras de memorias alternativas hasta ahora periféricas”²³⁵.

La propia cultura es el punto de partida de cada uno para el diálogo: se parte de la propia tradición cultural, pero sabiéndola y viviéndola no como instalación absoluta, sino como tránsito y como puente para intercomunicación²³⁶.

²³⁵ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, p. 16.

²³⁶ *Ibid.*, p. 31.

- **Reaprender a pensar desde la interfecundación de los saberes**

La transformación intercultural de la filosofía pasa, como hemos visto, por el diálogo de los saberes. Fernet-Betancourt describe ese diálogo con expresiones como “consulta”, “cooperación”, “descentramiento”, “apertura”, “interdependencia”, “interfecundación”, “convocación de las racionalidades disciplinares”, “controversia argumentativa” y “transracionalización de las racionalidades”. Son términos todos que describir diferentes aspectos de esa cualidad que suele ser llamada interdisciplinariedad. Lo opuesto es la “sacralización” de un ámbito del saber, la “monodisciplinariedad”, la instrumentalización de una ciencia por parte de otra, la acumulación o yuxtaposición de saberes.

Fernet-Betancourt no rechaza la “autonomía científica”, sino que se la ve como condición indispensable para el trabajo interdisciplinar. Por eso, la interdisciplinariedad puede ser descrita como una dinámica interna de interconexión de las autonomías. Y el aporte de cada disciplina consiste, precisamente, en la reflexión crítica sobre su autonomía para explicar su modo específico de investigación e intelección. Así, las fronteras de cada disciplina se convierten en lugar de encuentro, lugar de intercambio, de diálogo y de consulta. Esta consulta se presenta como necesaria para el diálogo intercultural, pues facilita el acceso a los diferentes ámbitos de las otras culturas y ayuda a descifrar sus mensajes²³⁷. Desde la consulta se abre la oportunidad de una cualificación epistemológica nueva para cada ciencia.

La transracionalización de las racionalidades, dice Fernet-Betancourt, puede ayudar a plantear la cuestión de la unidad de los saberes sin caer en la dominación de una forma de racionalidad, o de unidad en que los saberes sean subsumidos o sometidos. La unidad es, más bien, el resultado de la articulación en el complejo tejido creado por la interacción de los saberes²³⁸.

En resumen, “se puede decir que lo realmente decisivo en la tarea de la interdisciplinariedad es saber asumirla como una oportunidad metodológica-epistemológica incomparable para trabajar dialógicamente con otros saberes en el programa de vivir,

²³⁷ Cfr. *Ibid.*, p. 114.

²³⁸ Cfr. *Ibid.*, pp.121-123.

ejercitar y pensar la razón humana como un ‘concierto’ o una ‘composición’ siempre inconclusos; y por tanto, donde nunca se podrá colgar el letrero de ‘no hay entrada’”.²³⁹

Conclusión.

La propuesta de transformación intercultural de la filosofía, así como la plantea Fernet-Betancourt, es relevante porque puede inspirar una respuesta adecuada a la demanda de justicia cultural que se expresa en múltiples formas de resistencias y en el otro “rostro” de la globalización: el rostro de los que han sido excluidos. Esa demanda, como veíamos en el segundo capítulo, podría incluso ser expresada desde la educación en sus múltiples mediaciones y ambientes. Sin embargo, la educación, sobre todo aquella que ha tenido a la escuela por mediación, ha servido en la mayoría de los casos, para la conservación y el control social.

Precisamente por eso, el proyecto de transformación intercultural de la filosofía resulta más relevante aun. El carácter visiblemente monocultural y homogenizador que poseen algunas mediaciones educativas –características que también encontramos en los medios de comunicación social, en el modelo económico que se nos trata de imponer, en los movimientos religiosos fundamentalistas– nos impelen a buscar alternativas. Y la propuesta de transformación intercultural de la filosofía puede sugerirlas.

“Hacer” filosofía desde las exigencias reales del diálogo de las culturas implica, como bien lo expresa Fernet- Betancourt, tomar en serio la tarea crítico-liberadora de la filosofía en el actual contexto de globalización neoliberal. De la filosofía se pide, en este contexto, contribuir a crear las condiciones para el diálogo, desvelando las asimetrías que lo impiden y generando alternativas orientadas a otro mundo posible.

Y aquí nos encontramos ante la pregunta por la real posibilidad de otro mundo posible. Nos han tratado de enseñar que otro mundo no es posible, y que no es ni siquiera necesario. Nos han indicado que, a lo sumo, se requieren algunos ajustes, algunos correctores, y que el mercado (en el que somos, nos movemos y existimos) por sí mismo y desde sus leyes, encausará las aspiraciones humanas fundamentales.

²³⁹ *Ibid.*, p. 123.

La “realidad real”, es decir, el otro rostro de la globalización –el rostro de los millones de seres humanos con hambre, de los emigrantes, de los que viven en una cada vez mayor vulnerabilidad e indefección social, de los que siguen padeciendo las seculares formas de exclusión a las que casi nos hemos acostumbrado- nos grita no sólo que otro mundo es necesario, sino que otro mundo es urgente e impostergable.

La filosofía –que no es un saber especulativo– está estrechamente vinculada a la realidad. Por eso es un saber fundamentalmente práctico que tiene la tarea de encargarse, cargar y organizar lo real, y debe hacerlo responsablemente, es decir respondiendo, dando respuesta. La filosofía es, entonces, un saber contextual, un saber situado, ubicado y condicionado por esa ubicación.

La filosofía es un “saber realidad y un saber hacer realidad” al que se le exige honestidad con la realidad, y la honestidad pasa por el dejarse incomodar por esa realidad y por la capacidad de responderle responsablemente.

Si detrás de toda propuesta educativa hay siempre una filosofía en que se sustenta, este esfuerzo de re-pensar la filosofía, puede generar entonces una propuesta educativa alternativa. Eso es lo que queremos esbozar en el siguiente capítulo de este trabajo.

Capítulo IV: Hacia una propuesta de educación alternativa

Introducción.

En este último capítulo quiero esbozar una propuesta educativa con el propósito de contribuir al esfuerzo que muchos educadores y educadoras realizan por dar respuesta a los desafíos educativos actuales, sobre todo a aquéllos que se refieren a la demanda de justicia cultural del contexto en que vivimos y educamos y a la violencia epistemológica que reduce el saber a la forma en que se lo ha entendido desde la modernidad capitalista, en alianza con el progreso industrial y el comercio. Se trata ésta de una violencia expresada en el carácter homogenizante de la actual estrategia de globalización neoliberal y en la utilización de la escuela para servir a los fines del mercado, es decir, para la formación de sujetos productivos (fin económico) y sumisos (fin político).

En este trabajo busco dar respuestas a preguntas como: ¿Qué podemos entender por educación alternativa? ¿Por qué la perspectiva intercultural puede inspirar una educación alternativa? ¿Qué características debiera tener esa educación? ¿Qué condiciones deben crearse para una propuesta de educación alternativa desde la perspectiva intercultural?

Este esfuerzo de respuesta se realiza junto a otros: el lenguaje en torno a “alternativas” en educación no es nuevo; tampoco es ya novedad, en América Latina, la propuesta de alternativas educativas en la línea de la interculturalidad. Más aun, existen en Centroamérica misma, diversos acentos y formas de entender la educación intercultural. En este contexto, el presente trabajo no busca deslegitimar ninguna, sino contribuir al diálogo educativo aportando una perspectiva inspirada en el proyecto de transformación intercultural de la filosofía.

1. Algunas aclaraciones previas.

En primer lugar, quiero tomar muy en serio la palabra “propuesta”, indicada en el título de mi trabajo. Se trata de una “propuesta”, en el sentido de dejar expuesta a la reflexión y a la influencia de otros un camino de búsqueda de alternativas educativas que contribuyan a construir un mundo en el que quepan todos y todas. Se trata, por lo tanto, de un intento “pro-vocativo”, es decir, un intento que quiere provocar el diálogo y la inter-locución. No

pretende, por tanto, ofrecer respuestas definitivas, sino sólo un aporte, entre otros, al necesario diálogo sobre el tema educativo. Además, se trata de una propuesta que nace de la convicción de que las limitaciones de la educación, tal como la pensamos y actuamos actualmente, no deben ser vistos sólo como vacíos o lagunas que simplemente hay que llenar, sino como desafíos permanentes provenientes de un sistema social y epistémico hegemónico.

En segundo lugar, conviene aclarar desde el inicio que no entiendo la educación alternativa como educación con el uso de las nuevas tecnologías al servicio de los procesos educativos. Tampoco identifico educación alternativa con formas novedosas de educación “no presencial”, “semipresencial”, “a distancia” “virtual” o “en línea”, ni con la implementación de programas educativos tendientes a ampliar la cobertura o a asegurar la calidad. Muchas iniciativas de ese tipo siguen siendo mediaciones para el control social, para la homogenización cultural, para la imposición de “verdades”; es decir, siguen siendo la educación de siempre, con modalidades nuevas: educación que da continuidad a un mundo epistemológicamente controlado por una sola de las muchas “constelaciones del saber” producidas desde las distintas culturas. El mayor fracaso de muchas reformas educativas en Latinoamérica consiste en que, a pesar de promover cambios en cuanto a tecnologías, programas, sistemas de calidad, evaluación, programas de desarrollo profesional docente, etc., no están dispuestas a apuntar hacia otro tipo de sociedad y de mundo, y hacia otras formas de acceso al saber²⁴⁰. Es decir, dejan inmutables las intenciones y siguen aferradas a esos saberes instrumentales que Fornet-Betancourt llama constelación de saberes dominantes hoy: aquélla que “configuran las sociedades que, debido a la dinámica de constante innovación a que las lleva su fundamento científico – tecnológico – mercantil, deben ser caracterizadas como sociedades de información o de conocimiento, y que sería justamente el tipo de sociedad en que vive la humanidad hoy, o al

²⁴⁰ Fideligno Niño advierte que una buena parte de los recientes esfuerzos por renovar la educación, en el ámbito escolar, buscan incorporar correctivos vinculados con la descentralización, privatización, racionalización económica del uso de recursos, inestabilidad laboral de los docentes, etc. Se trata, según este autor, de una “pedagogía de cariz neoliberal que instrumentaliza la educación convirtiéndola en un servicio aparentemente neutro que mercantiliza el saber, que subordina la pedagogía a la administración; que relega a los docentes al papel de técnicos de la enseñanza antes que educadores; y que convierte a los educandos en clientes y usuarios en vez de sujetos de un derecho fundamental” Fideligno NIÑO, *Filosofía de la Educación Latinoamericana. Una clave intercultural desde Zubiri-Ellacuría*, en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Vol. 26, N° 93 (2005), p. 113.

menos la parte de la humanidad que “cuenta” para el crecimiento y desarrollo “económico”²⁴¹.

Sabemos que lo que distingue a la educación de otras formas de socialización es, precisamente, la presencia de intenciones explícitas y más o menos compartidas y de estrategias más o menos sistemáticas orientadas por esas intenciones. Pues bien, una educación es “alter”, es otra, sobre todo cuando está orientada por intenciones distintas de aquéllas que se le han atribuido prioritariamente en el pasado. La “otridad” de la educación, por lo tanto, se expresa fundamentalmente en sus intenciones, y éstas, en la forma en que se entiende y se practica la construcción del conocimiento, en el tipo de relaciones que se establece entre los sujetos que aprenden, en el lenguaje que se privilegia, en la antropología que subyace a ese lenguaje, etc.

Más concretamente, entiendo aquí que –en nuestros países– una educación es alternativa cuando *está explícita y deliberadamente orientada a revertir el modelo social excluyente desde el que ha sido configurada la sociedad centroamericana*. En otras palabras, es alternativa una educación que sugiere y realiza otra calidad del tipo humano que queremos ser (alternativa antropológica) y otro mundo hecho desde la pluralidad de mundos posibles (alternativa cosmológica).

La educación, para ser alternativa, debe estar orientada, por tanto, a superar todos los dinamismos monoculturales de los que ha sido instrumento eficaz hasta ahora, para convertirse en una mediación para que sus autores-actores recuperen la palabra y para animar (dar vida a) la polifonía de voces y de formas de acceso al saber que surgen de la diversidad de mundos a que asistimos. En palabras de Raúl Fonet Betancourt, pensar y actuar la educación de forma alternativa, exige visualizar universos alternativos de saber y de convivencia humana, lo cual implica reivindicar “el derecho a descolonizar las pautas para la educación y la convivencia de la humanidad y a elaborar un nuevo contrato cultural”²⁴² basado en el diálogo, la interacción y el intercambio.

²⁴¹ Raúl FORNET-BETANCOUR, *Introducción, o de la pregunta: ¿cómo pensar el saber que debemos saber?*, documento policopiado, p. 3.

²⁴² Raúl FORNET BETANCOURT, *Interculturalidad, género y educación*, en *Concordia* 37 (2004), p. 62.

En tercer lugar, lo que aquí intento esbozar y ex-poner es una pro-puesta inspirada en el proyecto de filosofía intercultural descrito en el capítulo anterior. Creo que la educación centroamericana puede enriquecerse si es abordada desde una perspectiva intercultural que responda a la realidad multicultural, plurilingüe y multiétnica de la región centroamericana y a las diversas formas de colonialismos sufridos en el pasado y en el presente.

Asumir una perspectiva intercultural nos permitirá –seguramente– reconocer y valorar la irreductible polifonía de las culturas y las diversas formas de acceso al saber, sobre todo aquellas que han sido históricamente negadas o deslegitimadas por ininterrumpidos procesos de colonización política, económica, religiosa y cultural. Es eso lo que Fideligno Niño afirma cuando reconoce que toda educación en línea intercultural posee una ineludible exigencia descolonizadora²⁴³.

2. ¿Es posible una educación alternativa?

Un importante paso que tenemos que dar es el preguntarnos por las reales posibilidades de una educación alternativa tal y como la entendemos aquí. Intento responder aludiendo, en primer lugar, a la naturaleza polivalente de los procesos educativos y, en segundo lugar, a la responsabilidad ética de provocar modelos alternativos de educación en un mundo que no es precisamente el mejor de los mundos posibles.

Por un lado, debemos reconocer que la educación –tanto aquella escolar como aquella que se desarrolla en otros espacios educativos como las iglesias, las fábricas, los cuarteles, etc.– es una mediación polivalente, en el sentido de que ha sido y sigue siendo un instrumento ideal para la creación de un tipo de sujetos que responden al imaginario de nación que quieren imponer quienes detentan el poder.

La función conservadora-mantenedora ha tenido mayor peso en la historia de la educación, especialmente en la educación escolar. En efecto, los maestros y los ambientes escolares han sido instrumentos claves en la configuración de sujetos “sujetados”, es decir, sujetos sumisos, dóciles, disciplinados y autodisciplinados (función política), a la vez que productivos (función económica). Sin embargo, la educación –en algunas circunstancias– ha sido y puede seguir siendo plataforma de emancipación.

²⁴³ Cfr. Fideligno NIÑO, *op. cit.*, p. 129.

“Educar es una cosa, oprimir es otra”²⁴⁴ A algunos podría parecer extraña esa afirmación de Alberto Masferrer. Podrían pensar que es cosa clara la distinción entre ambas realidades y que ciertamente –y sería muy difícil negarlo– una cosa es oprimir y otra educar; que ninguna relación causal es posible establecer entre ambas; que son realidades irreconciliables que no podrían nunca coincidir ni acercarse.

La afirmación masferreriana, sin embargo, indica que las fronteras entre una cosa y la otra no son tan evidentes; más concretamente, que educación y opresión pueden habitar en la misma casa. Oprimir es tener sujeto, y esa acción de sujetar no ha estado ausente de la educación, especialmente cuando algunas experiencias escolares han sido poderosos instrumentos de reproducción de relaciones sociales y de ideologías legitimadoras de los grupos dirigentes.

Educación y opresión hacen pacto cuando la educación impone verdades consideradas como universalmente válidas e incuestionables; cuando las prácticas educativas se basan en el control de las personas; cuando se promueven prácticas de estandarización curricular y metodológicas irrespetuosas de las peculiaridades locales; cuando existe una obsesión por la jerarquía, el orden, la vigilancia; cuando se crea dependencia con respecto a la autoridad de los expertos; cuando la evaluación se convierte en una herramienta para medir si la persona estudiante sabe lo que el docente y el sistema educativo creen que debe saber; cuando se educa para ser obedientes y sumisos, políticamente dóciles y económicamente productivos; cuando las políticas, los proyectos y los programas educativos se definen sin tomar en cuenta el contexto de los seres humanos concretos e históricos que participan en el proceso; cuando se impone una única forma de acceso al saber; cuando desde la educación absolutizamos una cultura –la nuestra o la ajena– sin ser capaces de discernir sus tradiciones liberadoras y opresoras; cuando se educa para la competencia excluyente; cuando un único sistema educativo subsume en sí, controla y anula todas las posibles experiencias educativa gestadas desde los distintos grupos y comunidades, etc.

La posibilidad de construir una propuesta de educación alternativa –una educación en la que se creen las condiciones para que haya sujetos, no sujetados– nace precisamente de la

²⁴⁴ Alberto MASFERRER, *Ensayos, Biblioteca básica de literatura salvadoreña*, CONCULTURA, San Salvador 1996, p. 49.

ambivalencia de los mismos procesos educativos, los cuales pueden distanciarse de la opresión, pero pueden también servirla. Es eso mismo lo que expresaban Gómez y Puiggrós cuando afirmaban que, desde la revolución industrial, tanto las diversas formas de producción económico-social como aquéllas de producción cultural-educativa, forman parte de una misma red de producción, distribución y consumo; “pero esa red no es una cuadrícula eficiente sino una combinación de múltiples sistemas que no son ‘naturalmente’ concurrentes a una forma central de producción sino que son sometidos o someten como producto de profundas luchas sociales”²⁴⁵.

La educación, por esa ambivalencia, puede ser también herramienta para la emancipación. Aunque han sido más aisladas y menos generalizadas, en Latinoamérica hemos tenido propuestas y prácticas de educación liberadoras, críticas y generadoras de cambio social. Precisamente por esos rasgos, han sido pronto debilitadas y hasta suprimidas por parte de los grupos más conservadores. En El Salvador, por ejemplo, el Seminario Nacional sobre la Reforma Educativa, realizado en 1978, rechazaba las políticas educativas de la Reforma de 1968 y proponía promover una educación con auténtico carácter alternativo. Recomendaba, entre otras cosas, lo siguiente: “que la reforma educativa no adopte criterios en función de generar una mayor productividad que impulsa el crecimiento económico para beneficio principal de una minoría; sino que en ese campo asuma una fundamentación socio-política, destinada a que el hombre salvadoreño no sea un mero instrumento de producción, sino un sujeto crítico capaz de contribuir al desarrollo nacional”²⁴⁶. Los participantes en ese evento advertían que la educación, “más que una empresa, debe concebirse como un proceso por el cual se incorpore al individuo en forma crítica y como agente de cambio para una sociedad más justa” y que “la reforma educativa debe desechar en su fundamentación filosófica una concepción ingenua de la sociedad, que deja al educando abandonado a la arbitraria manipulación de las llamadas fuerzas libres de la sociedad en la que sectores nacionales y extranjeros minoritarios dominan e imponen sus intereses”²⁴⁷. Dado el carácter alternativo de su propuesta, no extraña que los participantes en el evento hayan previsto que “existe la

²⁴⁵ Marcela GÓMEZ- Adriana PUIGGRÓS (coordinado por), *La educación popular en América Latina* 2, Ed. El Caballito, México 1986, p. 12.

²⁴⁶ *Seminario Nacional sobre Reforma Educativa, Etapa Nacional*, Ministerio de Educación, San Salvador, 1979. pp. 53-54.

²⁴⁷ *Ibid*, p. 60.

posibilidad de que todas las conclusiones de este Seminario sean echadas en saco roto”²⁴⁸. Y efectivamente así fue.

El pensamiento crítico centroamericano forjador de alternativas educativas está presente también en los costarricenses Francisco Gutiérrez²⁴⁹, Omar Dengo, Carmen Lira y Joaquín García Monge²⁵⁰. Algunas iniciativas educativas centroamericanas del siglo XX estuvieron orientadas a promover una educación alternativa. Así encontramos, por ejemplo, la Cruzada Nacional de Alfabetización, en Nicaragua, en 1980, y el proceso de post-alfabetización en ese mismo país (1980-1984); la Campaña de Alfabetización Integral de El Salvador, organizada por ANDES 21 de Junio entre 1981 y 1983; y las Misiones Ambulantes de Cultura Integral, en Guatemala, entre 1946 y 1952.

Pero una educación alternativa, es decir, una educación que ayude a crear las condiciones para otro mundo posible, debe ser viable no sólo porque la educación “da para eso”, sino también porque éste no puede ser el mejor de los mundos posibles. En otras palabras, porque no podemos resignarnos y porque no podemos creer que este sea el fin de la historia. Dicho con otras palabras, una educación alternativa es posible porque tenemos derecho a no estar de acuerdo, a resistir y a responder responsablemente ante los escenarios de inhumanidad a los que cotidianamente asistimos y que han sido creados – frecuentemente– con la complicidad de numerosos proyectos educativos.

Cuando los movimientos altermundistas afirman que otro mundo es posible, urgente, o impostergable, están diciendo, a la vez, que otra educación es posible, urgente e impostergable. Se trata de una opción ética, de una responsabilidad, es decir de una forma de responder ante los desafíos de quienes intentan normalizar la exclusión y la muerte.

Por otro lado, es necesario advertir que esa “otra educación” orientada a revertir la forma excluyente desde la que ha sido configurada Centroamérica, difícilmente vendrá de arriba: muy difícilmente será un proyecto gestado desde las instituciones financieras internacionales o desde iniciativas oficiales. Afortunadamente el complejo sistema

²⁴⁸ *Ibid*, p. 61.

²⁴⁹ Por ejemplo, en su obra *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, México 1982.

²⁵⁰ Cfr. Claudio BOGANTES, *El surgimiento del discurso crítico en Costa Rica*, en http://www.letras.ufri.br/litcult/revista_litcult/revistalitcult_vol6.php?id=10, consultado el 6 de mayo de 2006.

educativo de nuestros países está constituido no sólo por las políticas educativas y programas oficiales, que generalmente reproducen el modelo social concebido por los grupos dominantes, sino también por todos los demás procesos educativos que transcurren en la sociedad. Pero además, la educación no es monopolio de las instituciones escolares. Por el contrario, deberíamos afirmar que la educación –y la educación intercultural– es posible incluso en la escuela. En otras palabras, tendríamos que reconocer que también hay reformas educativas que provienen de las bases; reformas no oficiales, que se dan dentro y fuera de los ambientes escolares y que, por lo tanto, se refieren a experiencias muy variadas: programas de alfabetización, educación en derechos humanos, espacios educativos para líderes comunitarios, propuestas educativas en la línea de la exigibilidad ciudadana, la programación de las radios comunitarias rurales, comunidades eclesiales de base, círculos de solidaridad, etc. Es en estos últimos espacios donde generalmente se han gestado y se pueden seguir gestando los verdaderos proyectos de educación alternativa²⁵¹ que luego podrían inspirar transformaciones en los sistemas educativos escolares.

3. La educación desde la perspectiva intercultural

En el campo educativo, las diferencias culturales han sido abordadas desde diferentes paradigmas. Teresa Aguado²⁵² menciona, entre otros, el radical, el multicultural y el lingüístico. El primero considera que la meta de la escuela, tal y como la concebimos actualmente (fundamentalmente como sistema de control social) es inadecuada para ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación, pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social. La perspectiva radical busca cambiar a la escuela, aumentar el nivel de concientización de la comunidad educativa respecto a las exigencias

²⁵¹ A manera de ejemplo, podemos mencionar las experiencias promovidas por el proyecto de *Educación Ciudadana Intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* (RIDEI), que incluye programas relacionados con la gestión de la educación intercultural bilingüe, educación ciudadana intercultural en la escuela indígena, ciudadanía activa y derechos indígenas. Ver también Alexandra MARTÍNEZ, *Curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007; María Bertely BUSQUETS, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007; Guido MACHACA- Luis Enrique LÓPEZ, *El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007.

²⁵² Cfr. Teresa AGUADO, *op. cit.*, pp. 6-7.

del sistema capitalista y las sociedades estratificadas en clases, con el fin de exigir reformas radicales en el sistema social y económico.

El paradigma *multicultural* defiende y promueve el pluralismo cultural. Se fundamenta en la certeza de que los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara dichas culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos²⁵³. Este enfoque con frecuencia es reducido a la adición étnica y a estudios etnoculturales, lo que supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículo escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo. Su objetivo es disponer de un currículo integrado mediante la inclusión de unidades y lecciones enriquecidas con elementos tradicionales de diferentes culturas.

Finalmente, el paradigma *lingüístico* atribuye los deficientes resultados escolares de los estudiantes de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua²⁵⁴.

Por su parte, Auxiliadora Sales y Rafaela García distinguen los siguientes paradigmas o fundamentos ideológicos desde los que se entiende, en educación, la diversidad cultural: asimilacionismo, integracionismo, pluralismo e interculturalismo²⁵⁵. El primero –que se ha dado sobre todo en países receptores de emigrantes– es explicado por estas autoras con términos como *absorción* y *adaptación*. Pretende, precisamente, la absorción de los diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad que su supone relativamente

²⁵³ Sobre el tema de los estilos de aprendizaje en la pedagogía multicultural, ver SWISHER Karen, *Learning styles: implications for teachers*, en Carlos DIAZ (Coordinador), *Multicultural education for the 21th century*, Ed. National Education Association, Washington 1992, p. 72-84. Hay que advertir, sin embargo, que se trata de un discurso que, si no es correctamente presentado, puede abonar al reforzamiento de estereotipos y prejuicios hacia los distintos grupos y culturas.

²⁵⁴ Cfr. Teresa AGUADO, *op. cit.*, p. 6.

²⁵⁵ Estas pedagogas afirman que la neutralidad ante el fenómeno de la diversidad cultural es prácticamente imposible, puesto que “hasta la adopción de una postura de indiferencia política denota una terminada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad”. Auxiliadora SALES-Rafaela GARCÍA, *Programas de educación intercultural*, Desclée de Brouwer, Bilbao 1997, p. 15.

homogénea. El único criterio cultural a considerar es el de cultura dominante, pues se parte de la premisa de que la cultura receptora es superior a las recibidas.²⁵⁶

El segundo paradigma enunciado por Sales y García es el que ellas denominan *integracionismo*, el cual es descrito con los términos *melting pot*, y está relacionado con la *fundición* de las diferencias en una sola entidad nacional que pretende ser superior a todas ellas por separado. En la práctica, se busca mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante. Al final termina siendo una forma de asimilacionismo más sutil²⁵⁷.

Con el término *pluralismo*, Sales y García describen una práctica educativa basada en la afirmación de la diferencia cultural como positiva, y en el reconocimiento del derecho de cada grupo a conservar y desarrollar su cultura y a educarse en sus propios valores, en igualdad de condiciones. Aquí, el *melting pot* es sustituido por el *fruit salad* o *salad bowl*, pues las culturas son entendidas como entidades autónomas que pueden contribuir al enriquecimiento de la sociedad global. Entre los límites de esta perspectiva está el hecho de que las culturas son entendidas como invariables en el tiempo. Además, no contempla la heterogeneidad posible dentro de los mismos grupos pertenecientes a una misma cultura, ni valora suficientemente el diálogo entre las culturas²⁵⁸.

Finalmente, con el término *interculturalismo*, Sales y García describen una perspectiva que alimenta prácticas educativas fundadas en un concepto de cultura más dinámico y cambiante, que permite el intercambio y el diálogo entre los grupos culturales y su mutuo enriquecimiento. Esta perspectiva plantea la necesidad de una continua reflexión crítica y de un diálogo honesto acerca de los elementos culturales propios y ajenos. Los factores culturales están interconectados con otros muchos factores que condicionan las relaciones

²⁵⁶ Desde este paradigma, la diversidad es concebida como amenaza para la integridad y cohesión social. Por eso debe ser compensada con prácticas homogenizantes. Cfr. *Ibid.* p. 16.

²⁵⁷ Cfr. *Ibid.* pp. 17-18.

²⁵⁸ Cfr. *Ibid.*, pp. 18-20. Demetrio Velasco, por ejemplo, propone un individualismo ético y un concepto de ciudadanía cosmopolita desde los cuales sería posible reconocer e *integrar* la diferencia cultural. Ver Demetrio VELASCO, *Ética y políticas para una ciudadanía universal*, Xirimiri de Pastoral 10, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2002, pp. 28-29. También este tipo de integracionismo, urgido por el “desafío de las migraciones” puede convertirse, en la práctica, en un asimilacionismo incapaz de propiciar las condiciones para el diálogo entre las culturas.

entre los seres humanos que participan en los procesos educativos: económicos, políticos, de género, de clase social, de edad, etc.²⁵⁹.

Todos estos paradigmas, así como son presentados por Aguado, Salas y García, tienen el límite de referirse exclusivamente a la educación escolar, con lo cual se desconoce la potencialidad de otras experiencias educativas y se sobrevalora aquélla que ha sido históricamente más jerarquizante y excluyente. Por otro lado, se circunscriben a la tradición que pone a la educación al servicio de la construcción del Estado-nación, con todo lo manipulable que la educación así entendida puede ser. En efecto, el Estado-nación, tanto si es “fuerte” como si es “débil” termina siendo una amenaza para el diálogo de las culturas: si es “fuerte”, porque tiende a aniquilar las diferencias con la excusa del fortalecimiento de “una identidad”; si es débil, porque queda sometido al control de las empresas multinacionales que poseen gran fuerza homogenizante.

Podemos ahora enunciar, de entre los diferentes paradigmas posibles, aquél en el que nos vamos a detener más adelante: el intercultural. Y dada la diversidad de prácticas que pueden estar cobijadas bajo ese nombre, digamos por ahora simplemente que entendemos la interculturalidad como la perspectiva educativa que sitúa las demandas de justicia cultural en el centro de toda reflexión y acción educativa, cuestionando así las visiones reduccionistas, asimilacionistas, restrictivas y excluyentes de toda práctica educativa (escolar o no). Es una reflexión sobre el tratamiento educativo de la diversidad cultural basada en las exigencias actuales del diálogo intercultural.

Aunque es relativamente reciente, el tema de la interculturalidad ya es familiar en el ámbito educativo centroamericano. Prueba de ello son los diversos programas de educación superior centroamericanos que lo incluyen²⁶⁰, alguna literatura que comienza a

²⁵⁹ Cfr. *Ibid*, pp. 20-21. Estas autoras reconocen, además, que –en la práctica– dentro de un modelo que podemos llamar intercultural encontramos diversidad de planteamientos educativos que van desde versiones liberales hasta neo-marxistas. Es decir, dentro de experiencias educativas denominadas interculturales, podemos encontrar tanto prácticas asimilacionistas como prácticas liberadoras. También Stephen Stoer y Luiza Cartesao advierten, refiriéndose a la experiencia europea, que “no existe un modelo uniforme de educación intercultural”. Stephen STOER-Luiza CARTESAO, *Multiculturalismo y política educativa en un contexto global*, en Nicolás BURBELES-Carlos TORRES (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005, p. 205.

²⁶⁰ Por ejemplo, el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica incluye una cátedra de educación intercultural. La Universidad de Nicaragua ofrece un postgrado en Educación Intercultural, mientras que la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

producirse²⁶¹ y las experiencias promovidas en todos los países de la región. Detengámonos brevemente en éstas últimas, con el fin de aclarar mejor el aporte específico de mi propuesta.

Ante todo quiero recordar la diferencia terminológica con la que ha sido abordado el desafío de educar a partir de la demanda de justicia cultural. En Estados Unidos y Canadá ha prevalecido el uso de la palabra multiculturalidad, mientras que en Europa se ha recurrido sobre todo a la categoría interculturalidad. En ambos casos, la realidad que más provoca el repensamiento de las prácticas educativas es el creciente movimiento migratorio proveniente de países del tercer mundo y la necesidad de “integrar” a esa población migrante. En el caso de Estados Unidos, la reflexión y búsqueda de alternativas se ha generado también frente al fracaso escolar identificado en los niños, niñas y jóvenes de origen hispano, asiático y afro estadounidense²⁶².

En el caso de Centroamérica, como en toda América Latina, ha prevalecido el uso de la categoría interculturalidad. En esta región, la expresión “educación intercultural” aparece con frecuencia acompañada de otro adjetivo: “bilingüe”. Hablamos así de “educación intercultural bilingüe” (EIB) o de “educación bilingüe intercultural” (EBI). Esta última combinación revela que, en algunos casos, el motor de las experiencias educativas interculturales es la voluntad de evitar la desaparición de las lenguas indígenas. Muchas de esas experiencias son, sin embargo, planificadas desde la perspectiva de las personas no indígenas, a veces con motivaciones más folklóricas que éticas.

(URACCAN), la Universidad Pedagógica de Honduras y la Universidad Rafael Landívar de Guatemala apoyan académicamente propuestas de educación intercultural en sus respectivos países.

²⁶¹ Por ejemplo Pedro US SOC, *La práctica de la interculturalidad en el aula*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Cartago 2002, pp. 78-116. En estas páginas el autor describe, entre otras cosas, diversas formas de vivir la interculturalidad en la educación primaria y básica. La revista *Teoría y Praxis*, de la Universidad Don Bosco (El Salvador) ha publicado varios artículos sobre el tema de la educación intercultural. La revista *Estudios Interétnicos*, de Guatemala, publicó un número especial titulado *Interculturalidad: un enfoque académico a una realidad social*, N° 14, Año 10, 2002.

²⁶² Para profundizar la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, ver Martine ABDALLAH, *La educación intercultural*, Ed. Idea Books, Barcelona 2001. Ver también Will KYMLICKA, *Multiculturalismo*, en *Diálogo Político* 2/2007, pp. 11-35.

Hay que decir, además, que en Latinoamérica existen experiencias muy distintas²⁶³ y hasta contrapuestas de educación intercultural. Entre ellas no sólo hay diferencias: también hay discrepancias. Éstas se dan fundamentalmente en la forma diversa en que se entienden los fines de la educación por parte de los grupos indígenas y por parte de los que dirigen las políticas educativas de los países. Esos últimos difícilmente renuncian al papel histórico que se le ha asignado a la educación en general, y a la escuela en particular, en la construcción de la ciudadanía, del Estado y de la nación, y desde esa perspectiva miran también a la educación intercultural bilingüe²⁶⁴. Los primeros, en cambio, ven en las experiencias de educación llamadas “interculturales”, una posibilidad para el diálogo en igualdad de condiciones. En ese contexto-conflicto, se cuestiona el carácter del conocimiento escolar tradicional, y, al hacerlo, el debate se desplaza desde la esfera de lo didáctico-idiomático hacia lo epistemológico y político.

En Centroamérica, la mayoría de experiencias educativas interculturales están referidas a contextos culturales de tradición indígena o afroamericana, o bien a contextos en que estas tradiciones conviven –generalmente de forma conflictiva– con grupos catalogados como “criollos”, “ladinos” o “mestizos”, es decir, aquellos grupos que han asimilado mayormente la cultura occidental.

Entre las numerosas experiencias centroamericanas de educación intercultural podemos mencionar las siguientes: en Panamá²⁶⁵, el Plan de Educación Intercultural Bilingüe; en

²⁶³ En unos casos –como en Guatemala– ha habido prácticas de educación intercultural bilingüe que se limitan sobre todo a la enseñanza y empleo parcial de las lenguas indígenas durante los primeros años de educación básica; en otros, como en el de Perú, la educación bilingüe, si bien oficialmente rige para toda la primaria, extendiéndose a un período de 6 años, se restringe en su aplicación a las escuelas más alejadas de un centro poblacional importante. También existen casos, como el de Argentina, en los cuales la educación intercultural bilingüe puede aplicarse en la educación secundaria, sin antes necesariamente haberse desarrollado en la primaria. Cfr. Luis LÓPEZ, *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*, en http://www.aulainter-cultural.org/article.php3?id_article=1311, consultado en agosto de 2007.

²⁶⁴ Ya en 1994, César Picón advertía que muchas experiencias centroamericanas que él llama “de educación bilingüe y bicultural”, terminan siendo “instrumentos de dominación cultural de la población indígena” que retardan lo que llama “proceso de interculturalización sin dominación ni dependencia”. Esas experiencias, sin embargo, pueden llegar a ser instrumentos de recuperación lingüística y cultural para el proyecto histórico de los pueblos indígenas. César PICON, *Educación para todos en América Latina. Experiencias y desafíos en Centroamérica*, MINEDUC-PNUD-UNESCO, Panamá 1994, p. 400.

²⁶⁵ La educación intercultural bilingüe esta contemplada en la reforma a la ley educativa de Panamá de 1995, así como en la Ley Fundamental de la comarca Kuna Yala. En este país existe, además, una Dirección Nacional de Educación Intercultural Indígena.

Guatemala²⁶⁶, El Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI), que funcionó entre 1986 y 1993, el Proyecto de Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural (PAEBI), y los proyectos desarrollados por el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar. En ese mismo país se ha desarrollado el proyecto de Educación Maya Bilingüe (PEMBI). El programa PROEIMCA se desarrolla en Guatemala, Honduras y Nicaragua. En este último país, varias iniciativas de educación intercultural bilingüe han sido promovidas con la colaboración de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), la Universidad Centroamericana y el Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica. A nivel de toda la región centroamericana, y en el marco del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla Gutiérrez, existe también un Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe. En Honduras existe un Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas (PRONEEAAH) y el proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Tawahka. En El Salvador hay proyectos apoyados por la Asociación Coordinadora de Comunidades Indígenas y por la comunidad lenca de Cacaopera, así como una propuesta de educación intercultural promovida por la Fundación Pestalozzi. En Costa Rica, el Ministerio de Educación cuenta con un Departamento de Educación Indígena, responsable de desarrollar proyectos de educación intercultural bilingüe²⁶⁷.

La mayoría de esas iniciativas –especialmente aquellas que son “oficiales”, es decir, promovidas desde las instituciones del Estado– tienen un alcance limitado, debido no sólo al insuficiente apoyo financiero que suelen tener, sino sobre todo a la reducción de la educación a su rostro escolar, lo cual deja fuera a todos los “desescolarizados”, que siguen siendo muy numerosos y que participan codianamente en otros procesos educativos de igual o mayor relevancia que los que se desarrollan en las aulas: grupos comunales, archicofradías, cooperativas, etc. Muchas de las experiencias de educación intercultural de la región desconocen, por lo tanto, las posibilidades educativas de los otros espacios en los que transcurre la vida y en los que sucede el encuentro interpersonal que posibilita eso que llamamos educación. Ni la educación en general ni la educación intercultural en particular son monopolio de la escuela. La interculturalidad, como modelo educativo, desborda la

²⁶⁶ También en Guatemala existe una Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI).

²⁶⁷ Información recopilada por medio de internet.

escuela y es posible en todos los espacios educativos, es decir, en todos los espacios en los que es posible la interlocución. Y precisamente la debilidad de muchos ambientes escolares consiste en que no son “inter-locuaces”, pues son espacios de transmisión unidireccional en los que no todos tienen voz, o en los que la voz de algunos se sobrepone y anula la voz de otros.

La interculturalidad exige no sólo reconocer las posibilidades educativas de los variados espacios de interrelación, sino hacer de los espacios educativos –escolares o no– plataformas para que todos recuperen la palabra.

Por otro lado, el acento en el bilingüismo o multilingüismo aparece como una opción legítima pero limitada, pues si bien la lengua es una importante herramienta de transmisión y construcción cultural –que condiciona los mismos procesos de producción de subjetividad– la diversidad cultural puede darse incluso con homogeneidad lingüística como lo demostró, por ejemplo, la existencia de muchas culturas indígenas mesoamericanas aun cuando se impuso, antes de la llegada de los europeos, la lengua náhuatl. Igual fenómeno había ocurrido en la región quechua.

El reduccionismo de la educación intercultural a su componente lingüístico excluye a todos los así llamados mestizos, criollos o ladinos, para quienes las lenguas indígenas no representan ningún problema en la vida cotidiana. La educación intercultural bilingüe o bilingüe intercultural tendría, entonces, como destinatarios –y no siempre como actores y autores– a los indígenas y afroamericanos. Pierden relevancia, por lo tanto, los desafíos educativos vinculados a las diferentes formas de exclusión por razón del género, de la condición social, de las preferencias sexuales y religiosas, de las diversas expresiones de la condición juvenil, de la condición migrante, la vejez, etc., y que son desafíos que atañen a indígenas y no indígenas. Eso no significa que se reste importancia a la problemática lingüística, sino que se debe ampliar la perspectiva intercultural a todos los demás “cultivos”, de tal manera que se acojan todas las demandas de justicia cultural de la región centroamericana.

Finalmente, los proyectos de educación intercultural que se desarrollan en la región centroamericana se ven limitados porque en ellos sobreabunda la concepción de la educación que ha prevalecido en Occidente. Esto ocurre porque muchos de los proyectos

corresponden a iniciativas gubernamentales o de ONG europeas o norteamericanas que no siempre favorecen el diálogo con las tradiciones educativas de los pueblos indígenas o afroamericanos o con las prácticas educativas cultivadas por distintos grupos de jóvenes, campesinos, migrantes: prácticas educativas tremendamente vinculadas a la vida, a la lucha, a la sobrevivencia, a la memoria histórica, a los antepasados, que suscitan cohesión y solidaridad y que generan auténticas comunidades de aprendizaje²⁶⁸ en las que el aprendizaje está estrechamente vinculado con el hacerse cargo de la realidad. La imposición de la forma de entender la educación que ha prevalecido en Occidente – orientada fundamentalmente a formar sujetos productivos y ciudadanos para la nación- en las prácticas interculturales, ha debilitado el diálogo, la interpelación y la interpretación entre los diversos actores de los procesos educativos, así como capacidad de discernimiento frente a las tradiciones culturales propias y ajenas.

Precisamente la originalidad del proyecto de transformación intercultural de la filosofía planteado por Fernet-Betancurt es que busca poner a la filosofía al servicio del diálogo de las culturas. Esa “ministerialidad”, si se la atribuimos también a la educación –estaríamos hablando de una “transformación intercultural de la pedagogía”–, exige, en primer lugar, hacer del tiempo y del contexto ingredientes básicos de la praxis pedagógica y reconocer, consecuentemente, la contingencia y respectividad de los saberes. En segundo lugar, exige promover el diálogo, devolver la palabra, aprender a escuchar, hacer del aprendizaje una práctica cooperativa y solidaria que no se da sin las otras personas. La perspectiva intercultural, además, pone a la educación al servicio de la vida y ayuda a superar la violencia epistemológica que ha caracterizado el encuentro asimétrico de las culturas del saber. Finalmente, desde la perspectiva intercultural la educación cuestiona la cosmovisión correspondiente a un mundo global homogenizado, monorítmico, pensado y construido con el molde del mercado. Son esas las dimensiones de una perspectiva intercultural que pretendo desarrollar brevemente a continuación.

3.1. El tiempo y el espacio como ingredientes básicos de la praxis educativa.

²⁶⁸ Sobre las comunidades de aprendizaje, ver Adolfo LOPEZ, *Comunidades de aprendizaje*, en *Educar hoy*, Revista de la Comunidad Educativa Cristiana, No. 104 (2006), pp. 22-24.

La mediación educativa, como cualquier acción humana, está condicionado por el contexto y por la situación²⁶⁹. Toda acción educativa está históricamente situada, pues en ella confluyen intereses, experiencias, saberes e intervenciones de mujeres y hombres reales en un tiempo concreto y en un espacio identificable. La educación está vinculada a la vida, y la vida acontece en la historia y en contextos concretos. La educación es fruto del diálogo con ese contexto y a la vez puede contribuir tanto a conservarlo como a transformarlo. Las prácticas educativas son construcciones históricas relacionadas con los acontecimientos económicos, sociales y políticos en un tiempo y un espacio particulares.

Hoy tenemos que reconocer que el contexto de la educación está constituido fundamentalmente por la actual estrategia de globalización neoliberal, con sus varios rostros: por un lado, el rostro de la acumulación de capital y de las crisis sociales y ecológicas que ella provoca; y, por otro lado, el rostro de las resistencias que esa estrategia genera. Según Hinkelammert, el “huracán de la globalización” es una estrategia de acumulación de capital y un proceso de disponibilidad del globo: el globo se ha hecho disponible para los más poderosos. Pero esa estrategia implica también la globalización de la amenaza: se trata de una amenaza contra la vida en la tierra, una amenaza ante la cual tendríamos que resistirnos y tendríamos que construir una cultura de la responsabilidad y de la crítica, en la que resistencia y crítica están al servicio de la responsabilidad²⁷⁰. Siguiendo a Raúl Fonet-Betancourt, podemos decir que pensar y actuar la educación de forma alternativa exige aprender a “compartir herencias de conocimiento y proyectos de producción de saber que se hagan cargo de los desafíos históricos que plantea hoy la globalización del neoliberalismo”²⁷¹.

²⁶⁹ En su libro *La interculturalidad a prueba* (cito aquí la versión en PDF facilitada por el autor) Raúl Fonet Betancourt insiste más que en otros escritos suyos en el tema de la situación. “Las contextualidades – dice- cuya validez cognitiva reclamamos, son situacionales”, p. 26.

²⁷⁰ Cfr. Franz HINKELAMMERT, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*, Ed. EUNA, San José 2002, pp. 369-373. Para Hinkelammert “el proceso de globalización pasa desde hace más de dos décadas por encima de América Latina, del mismo modo que pasa por encima del mundo entero: como un huracán. La privatización de las funciones del Estado, el comercio libre, el desencadenamiento de los movimientos internacionales de los capitales, la disolución del Estado social, la entrega de las funciones de planificación económica a las empresas multinacionales, y la entrega de la fuerza de trabajo y de la naturaleza a las fuerzas del mercado, han arrasado el continente”. Franz HINKELAMMERT (coordinador), *El huracán de la globalización*, Ed. DEI, San José 1999, p. 17.

²⁷¹ Raúl FORNET BETANCOURT, *Interculturalidad, género y educación*, p. 64.

La estrecha relación que existe entre educación y contextos hace que no existan propuestas educativas válidas para todos los contextos y todos los tiempos. En efecto, una de las causas del fracaso de muchas reformas educativas está en la importación acrítica que ellas hacen de programas educativos que fueron “exitosos” en otros contextos y que frecuentemente se convierten en herramientas de transmisión cultural.

Toda propuesta educativa es “respectiva” y “referencial”; es decir, hace referencia y se construye respecto de un contexto concreto, para transformarlo o para mantenerlo. Esa respectividad y referencialidad fundamentan el carácter limitado y a la vez original de toda experiencia educativa, y fundamentan también la posibilidad de diálogo inter-pedagógico.

La consideración del tiempo y el espacio como ingredientes del hecho pedagógico implica que la educación debe estar siempre a la altura de los desafíos del entorno. Esto exige, en primer lugar, atención crítica a ese entorno; en segundo lugar, capacidad de reconocer los desafíos como tales; en tercer lugar, honestidad con esa realidad y sus desafíos y, finalmente, compromiso en la búsqueda de alternativas. No puede ser alternativa una educación que oculta o endulza la realidad, ni puede ser una educación que invita a debilitar la memoria histórica, con sus víctimas y sus luchas por la defensa de la vida, ni una educación que presenta la historia exclusivamente desde la perspectiva de los que detentan el poder.

Ser honestos con la realidad es hacer de esa realidad un lugar epistémico, un lugar desde el que podemos aproximarnos a la verdad, conscientes de que la nuestra es una perspectiva – entre otras– sobre esa realidad. Nuestro saber es un saber perspectivado. No es “la” verdad sino un esfuerzo de aproximación a ella. El contexto no nos da la verdad, sino insumos para buscarla. Otras perspectivas, en otros contextos, son también válidas, y si las ponemos en común mediante el diálogo, estaremos más próximos a la verdad. Por eso, imponer una perspectiva es una acción unilateral, parcial y violenta.

3.2. Reaprender a pensar desde el diálogo

Una educación alternativa, es decir, orientada a superar la secular exclusión desde la que hemos sido configurados, es una educación que crea las condiciones para pensar dialogando. Desde la perspectiva intercultural, “la educación es un diálogo, no un

monólogo. Es un concierto a varias voces...”²⁷² Con esa elocuente metáfora, Pietro Braido ha querido destacar la dimensión dialógica de cualquier mediación educativa. Sin diálogo puede haber trans-misión, in-formación o in-doctrinamiento, pero no educación.

Freire es quizá el pedagogo latinoamericano que más claramente expresó la centralidad del diálogo en los procesos educativos. El diálogo está relacionado con la comunicación, con la capacidad que todos tienen de “pronunciar el mundo”, con la toma de conciencia sobre el propio “ser en situación”. Lo opuesto al diálogo es la “domesticación”, la “extensión”, “transferencia”, la “entrega”, el “depósito”, la “manipulación”, la “conquista”, la “invasión”²⁷³.

Si en el pasado la educación fue sobre todo un monólogo, siendo portavoz de los intereses de unos pocos, es desde el diálogo que estará en condiciones de articular las experiencias y esperanzas concretas de los seres humanos para imaginar y ensayar juntos otros mundos posibles. El diálogo es el camino para aprender a “ser”, desde el encuentro con otros, sujetos críticos, protagonistas de la historia; para aprender “a hacer” –y especialmente para aprender a “hacer” prácticas liberadoras–; para aprender a “aprender” y para aprender a mejor “con-vivir”.

El diálogo puede ayudar a construir una educación en la que el cultivo de las diferencias sea la mejor forma de alcanzar una cultura de la vida en abundancia. Efectivamente, el diálogo nos da el marco para una praxis cultural y política que sabe que las diferencias culturales son sólo una amenaza para el orden hegemónico que pretende nivelar el mundo, pero en ningún caso una amenaza para la vida. Una educación fundada en el diálogo será una educación al servicio de un mundo multiverso, construido desde abajo como tejido de solidaridad entre culturas que se comunican sin perder su raíz²⁷⁴.

²⁷² Pietro BRAIDO, *El sistema educativo de Don Bosco*, Ed. Instituto Teológico Salesiano, Guatemala 1984, p. 402.

²⁷³ Pablo FREIRE, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Ed. Siglo XXI, México 1976, p. 23-28. Ver también, de este mismo autor, *Concientización*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires 1974, especialmente el apartado titulado *nueva relación pedagógica*, p. 83-93; *La educación como práctica de la libertad*, ICIRA, Santiago 1969; *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México 1970; *Pedagogia da Autonomia*, Paz e Terra, Sao Paulo 1996; *Pedagogia da Tolerância*, Ed. UNESP, Sao Paulo 2005. Ver también, de Carlos TORRES, *Educación y neoliberalismo, ensayos de oposición*, Editorial Popular, Madrid 2006, escrita en el décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire.

²⁷⁴ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, p. 271.

No se trata, entonces, solamente del discurso tan difundido sobre educar “en” o “a” la diversidad, el cual puede esconder y profundizar las asimetrías. Se trata, más bien, de crear las condiciones para eliminar las asimetrías, de tal manera que las diferencias no sólo tengan casa, sino también palabra, en igualdad de condiciones.

El diálogo, por otra parte, como elemento central de los procesos educativos, configura un sujeto participativo –protagonista de la historia que le toca vivir– y, por lo tanto, una ciudadanía alternativa y una polis alternativa. El sujeto, según Hinkelammert no puede ser pensado como una instancia individual. Por eso, según él, “la intersubjetividad es una condición para que el ser humano llegue a ser sujeto. Se sabe en una red que incluye la naturaleza externa al ser humano: que viva el otro, es una condición de la propia vida”²⁷⁵.

3.3. Educación al servicio de la vida

La educación tiene consecuencias directas en la vida de las personas que se interrelacionan en los ambientes educativos y en sus comunidades de origen. Sin embargo, muchos proyectos educativos optan por poner la vida entre paréntesis teniendo como punto de partida las exigencias del mercado y de la competencia global, más que las exigencias de la vida. El olvido de la vida es el más lamentable error de la educación moderna: un olvido que se expresa en elementos a veces muy sutiles de los ambientes escolares, como el uso del uniforme o la práctica del examen: el uniforme nos somete a una visibilización homologante que distrae de la diversidad de la vida y de la pluriforme presencia de los hombres y las mujeres en el mundo y en la historia; el examen –al menos en su forma tradicional– implica que las respuestas son falsas o verdaderas, buenas o malas, cuando en la vida real las cosas no necesariamente son así. Los grados y niveles de escolaridad –que han servido a veces como mecanismo de exclusión– no corresponden tampoco a la mayor parte de situaciones de la vida real; la insistencia en el “método científico” como fórmula privilegiada para conocer lo verdadero, tampoco corresponde a la pluralidad de caminos por los cuales tenemos acceso al saber en la vida cotidiana.

²⁷⁵ Franz HINKELAMMERT, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*, p. 495.

Pensar la educación desde la perspectiva intercultural es pensarla desde la racionalidad de la vida, lo cual implica, en primer lugar, tomar conciencia de las amenazas contra la vida, tanto aquéllas cotidianas como aquéllas extraordinarias; en segundo lugar, implica entender la educación como un proyecto que alienta resistencias frente a esas amenazas; proyecto que, además, puede apuntar a la creación de un orden social justo, sin exclusión y que presenta la solidaridad como alternativa racional: lo racional es la vida y la solidaridad para que haya vida. Se trata de una racionalidad sometida a las necesidades de la reproducción de la vida humana, al servicio de la vida.

Poner la educación al servicio de la vida implica el ejercicio de discernir tanto las tradiciones liberadoras como las tradiciones opresoras que se generan al interior de la propia cultura así como en las otras culturas. Implica, sobre todo, desenmascarar los signos de muerte que acompañan a la actual estrategia de globalización, sobre todo aquéllos que se manifiestan en la crisis social, la crisis de convivencia humana (violencia) y la crisis del medio ambiente. Poner la educación al servicio de la vida es renunciar a ponerla al servicio del libre mercado y de la competitividad que ese libre mercado demanda.

3.4. Educación y apertura a distintas formas de saber.

La perspectiva intercultural desde la que aquí propongo repensar la educación puede ayudar a tomar conciencia de la fuerte asimetría que caracteriza hoy el intercambio cognitivo entre las culturas de la humanidad y entre las diversas formas de acceso al saber que esas culturas construyen²⁷⁶. Hay, efectivamente, una “episteme” dominante, patriarcal-kiryarcal²⁷⁷, que presenta la “verificabilidad”, la “objetividad”, la “claridad y distinción”, la “eficacia” y la

²⁷⁶ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *La interculturalidad a prueba*, p. 75.

²⁷⁷ Sobre el carácter patriarcal-kiryarcal del conocimiento dominante, ver por ejemplo, María Pilar AQUINO, *Teología feminista Intercultural. Hacia un futuro común de justicia*, en María Pilar AQUINO-María José ROSADO (Coord.) *Teología feminista intercultural. Exploraciones latinas para un mundo nuevo*, Ed. Dabar, México 2008. Entre otras cosas, esta teóloga afirma “la propuesta intercultural enfrenta la tarea de analizar y evaluar los modelos de conocimiento humano que han dominado al mundo desde la antigüedad hasta el presente. Desde una perspectiva feminista intercultural, los modelos dominantes de conocimiento que hemos conocido han sido y siguen siendo kiryarcales-monoculturales y eurocéntricos. Debido a que esos modelos siguen declarando que son universales, no es inusual que ignoren o subordinen los modelos emergentes de racionalidad que, como el modelo feminista crítico, desarrollan teorías enraizadas en los proceso de cambio social y proponen que la emancipación y la justicia sean los objetivos primarios del conocimiento”. p. 53.

“utilidad” como los criterios válidos de acceso a la verdad. Esa visión científicista – orientada al dominio del mundo y basada en la distinción sujeto-objeto del conocimiento – ha impregnado la educación escolar desde el siglo XVII, cuando la escuela fue impulsada en estrecha relación con el desarrollo del capitalismo y cuando la ciencia fue pensada fundamentalmente en función de la rentabilidad de los procesos de producción.

La imposición de esa episteme ha corrido junto a la desvalorización e invisibilización de la diversidad de caminos para la construcción de sabidurías más vinculadas, por ejemplo, a la experiencia, a la vida comunitaria, a las luchas de liberación de los pueblos, a las tradiciones orales y escritas que alimentaron esas luchas y las que se generaron a partir de ellas, a la búsqueda de la justicia, al conflicto, a la resistencia, al disenso, a la sobrevivencia, a la religiosidad popular, al arte, etc.

Re-aprender a pensar, en este contexto de violencia epistemológica, implica la tarea de corregir las relaciones asimétricas en el encuentro de las culturas del saber, para lo cual tendríamos que generar, desde la educación, procesos orientada a la descolonización de los procesos de intercambio cognitivo. Para Fonet-Betancourt, ese sería un paso necesario para que el encuentro de las culturas del saber sea un proceso de interacción cognitiva simétrica; y para que sea también un camino prometedor para resolver el problema de la violencia epistemológica que hoy nos desafía. Según él, la pluralidad epistemológica nos exigiría preguntarnos por el carácter que debe tener el saber que debemos saber, si es que queremos saber para ser y convivir, esto es, para saber ser de una manera que detenga la catástrofe antropológica y ecológica que nos amenaza. Así estaríamos superando el divorcio entre ética y episteme. Fonet Betancourt considera que las preguntas claves al respecto son: “¿Dónde, qué y con quiénes podemos aprender lo que deberíamos saber hoy para que, hoy y mañana, sepamos andar mejor por el mundo y el mundo pueda andar mejor”²⁷⁸.

3.5. Repensar los fines económicos y políticos de la educación

²⁷⁸ Raúl FORNET BETANCOURT, *Interculturalidad, género y educación*, p. 67.

La perspectiva intercultural también parece ofrecer insumos valiosos para repensar los fines que tradicionalmente se le han atribuido a la educación. A lo largo de este trabajo nos hemos encontrado reiteradamente con una serie de fines económicos y políticos de la educación, y hemos constatado también que, en la mayoría de los casos, los fines políticos están subordinados a los económicos²⁷⁹. Ahora bien, esos fines –que expresan la no neutralidad de cualquier mediación educativa- llevan dentro una imagen de ser humano y de sociedad.

El fin antropológico se refiere al tipo de sujetos que formamos y nos co-formamos a partir de la relación educativa, mientras que el fin cosmológico tiene que ver con los diversos mundos desde los cuales queremos configurar el mundo. De alguna manera, los fines económicos y políticos son concreción del *ántrpos* y del *cosmos* hacia los cuales tendemos desde el acontecimiento educativo.

Repensar los fines económicos y políticos de la educación implica –más que sustituirlos- cuestionar el modelo antropológico y cosmológico en que se fundamentan. Para ese propósito, pueden también ser inspiradores los aportes de Fernet-Betancourt. Según él, frente al tipo antropológico que necesita promover la globalización del neoliberalismo como garantía elemental de su predominio, es decir, “frente a un tipo antropológico que agudiza la inversión efectuada por la modernidad europea capitalista en la manera en que el ser humano entiende sus relaciones consigo mismo, con la naturaleza, con su semejantes o la trascendencia, al cortar todo nexo con la comunidad y la tradición que de hecho lo sostienen, y proyectarse como un centro indeterminado de acelerada eficacia en función de la globalización de sus posibilidades de apropiación, la interculturalidad recuerda que lo

²⁷⁹ Esos fines económicos y políticos de la educación corresponden a la distinción que Jacques Therrien hace entre racionalidad objetiva y racionalidad subjetiva de la educación. La racionalidad objetiva, llamada científica, ata al aprendiz a elementos externos a sí mismo, mientras que la racionalidad subjetiva lo condena a recurrir a sus recursos personales en la conquista de un lugar en la sociedad. Ver Jacques THERRIEN, *Saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea*, en *Educativa* (2006) Vol. 9, Nº 1, p. 70. Una dualidad semejante podemos reconocer en la doble etimología latina que se le atribuye a la palabra educación. Pareciera que una de las raíces acentúa la finalidad económica y la otra acentúa la finalidad política. Así se puede deducir, por ejemplo, de la explicación de Gerardo Cordero: “... el infinitivo *educere* se refiere a las potencialidades específicas de la especie humana, a saber, la voluntad, la sensibilidad, la inteligencia, presentes virtualmente en cada persona desde su concepción; mientras que la acción propia de *educare* es la de facilitar las condiciones ambientales, sociales y culturales básicas para que estas virtualidades subjetivas puedan iniciar y expandir sus potenciación”. Gerardo CORDERO, *Educación y humanismo*, en *Praxis* 59 (2007), p. 39. También en este último autor hay un sometimiento del *educare* al *educere*, es decir, de lo político a lo económico.

primero es la relación, que el principio comunidad es irremontable e insustituible, que los seres humano necesitan contextualidad y vecindad, que necesitan referencias identitarias concretas para apoyar su búsqueda de universalidad”²⁸⁰. Una educación alternativa, en diálogo con el proyecto de transformación intercultural de la filosofía, es alternativa precisamente por la forma en que entiende al ser humano en relación y en vecindad con los otros y las otras y por la forma en que genera interrelación solidaria y cercanía. Tal educación, por lo tanto, está anclada en lo que Fonet-Betancourt denomina humanismo crítico-ético: “una perspectiva de reflexión y de acción en la que el *principio subjetividad* se va cristalizando como el eje fundamental de la misma, pero en el sentido preciso de un fontanal foco de rebelión y resistencia”²⁸¹. Se trata, entonces de repensar al sujeto o de reconocer la posibilidad de la emergencia de otro tipo de subjetividad.

Este humanismo desde el que aquí se busca repensar la educación, es un proyecto emancipador que hace referencia a los seres humanos concretos, históricamente situados, y a las condiciones para la reproducción de la vida humana real y concreta²⁸²; un humanismo que explicita la *humanitas* entendida como proceso de formación de la existencia humana como subjetividad participativa y valorante como subjetividad “haciente” e “interesada” en y por el otro²⁸³.

Es el humanismo que ha fundamentado la obra pedagógica de Freire. En efecto, según Freire "uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que en su ansia por presentar un modelo ideal de ‘buen hombre’, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos". El humanismo, para Freire, “consiste en permitir

²⁸⁰ Raúl FORNET-BETANCOURT, *La interculturalidad a prueba*, p. 70.

²⁸¹ Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, pp. 310-311. Es un humanismo que implica la posibilidad de la rebelión, así como la entiende Hinkelammert: “Esta rebelión del sujeto está naciendo... En esa rebelión del sujeto reside la esperanza” Franz HINKELAMMERT, *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*, Ed. DEI, San José 2003p. 62.

²⁸² Cfr. Franz HINKELAMMERT, *Crítica a la razón utópica*, DEI, San José 2000, p. 19. Ver también, del mismo autor, *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*, pp. 26-27. No es este el único humanismo que ha producido occidente. En efecto, podemos afirmar, también con Hinkelammert, que el humanismo hegemónico es el que dirige el progreso desencadenando sacrificios humanos; es el humanismo que permite someter a los seres humanos a las reglas del mercado; o el humanismo en el que los derechos humanos están centrados en la propiedad privada.

²⁸³ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Transformación intercultural de la filosofía*, p. 311.

la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto"²⁸⁴.

Esa “proyectualidad” de nuestra condición humana es precisamente lo que posibilita la educación. En ella se fundamenta la educabilidad de todo ser humano. Por esa educabilidad “mujeres y hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad”²⁸⁵. Para Freire, la vocación humanista, se concreta en procesos que siempre generan rupturas con "amarras" reales y concretas del orden económico, político, social, ideológico, etc. Esas rupturas implican conscientización, problematización, comunicación, participación y transformación.

Frente a la cosmovisión de la actual estrategia de globalización, es decir, frente a un mundo pensado y configurado según el modelo del mercado, la educación está invitada a construir otra experiencia de mundo. El mundo no puede ser reducido a mercado mundial, ni sometido a la dictadura del ritmo único que marca la aceleración de la ganancia de dinero. El mundo, en cambio, es memoria cosmológica de una humanidad plural que lo habita en muchas casas. Hay pues, muchas formas de habitar el mundo. Y las casas en que habitamos el mundo son precisamente eso, moradas en el mundo y no “la” casa del mundo. La educación intercultural rechaza, por lo tanto, la uniformidad, la monología y la monotonía de un mundo global en el que su globalidad es la trampa de la expansión desmedida de una sola de las posibilidades humanas de habitar el mundo²⁸⁶.

Conclusión

Una educación alternativa –consciente de su contextualización, dialógica, al servicio de la vida y orientada a superar la violencia epistemológica y repensada en sus fines- puede generar las condiciones para la irrupción de otros mundos posibles. Por eso es alternativa.

Y prefiero aquí la palabra “irrupción” a “inclusión” debido al sesgo de paternalismo y dependencia que puede estar oculto en esta última. La inclusión, en efecto, es una condición que depende de quien puede incluir. Quien ha excluido puede, si quiere, también incluir. Los excluidos deberán esperar para ser incluidos. Y la inclusión será fruto de una

²⁸⁴ Pablo FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, p. 114.

²⁸⁵ Pablo FREIRE, *Política y educación*, Ed. Siglo XXI, México 1996, p. 74.

²⁸⁶ Cfr. Raúl FORNET-BETANCOURT, *La interculturalidad a prueba*, p. 71.

decisión que no será de los excluidos, sino de otros: de quienes tienen en sus manos el incluir y el excluir. Y si los excluidos llegan a ser incluidos, será porque posiblemente esa inclusión beneficia, en ese momento, a quienes tienen el poder de excluir e incluir. La inclusión, por lo tanto, viene de afuera. También la “liberación” puede depender de la voluntad de quienes tienen fuerza para liberar o mantener sometidos a los otros; o bien puede depender de la acción liberadora de terceros.

La irrupción, en cambio, es una decisión de los excluidos que optan por irrumpir a pesar de la voluntad excluyente de los que tienen el poder de incluir y excluir, liberar o someter. La irrupción nace de la conciencia con respecto a la exclusión y al sometimiento y con respecto a la ausencia de justicia, de la organización que se genera a partir de esa conciencia y de las acciones concretas irruptoras, que –porque son irruptoras– son también liberadoras. La irrupción implica resistencia, pero también construcción de alternativas de vida. Es una forma de expresar la demanda de justicia cultural.

Pablo Freire afirmaba que “los oprimidos no obtendrán la liberación por azar, sino buscándola en su praxis y reconociendo que es necesario luchar por conseguirla”²⁸⁷. En Freire, la liberación, por tanto, está asociada a “praxis” y “lucha” de los mismos oprimidos, a “combate” a “conciencia”, a “compromiso”, a “conquista del derecho a la palabra”. Y desde esta praxis, los oprimidos no sólo se liberarán a sí mismos, sino también a sus mismos opresores: “solamente los oprimidos pueden liberar a sus opresores, liberándose a sí mismos”²⁸⁸. La educación, para Freire, puede ayudar a conquistar el derecho a la palabra, es decir, puede generar las condiciones para el diálogo y, por lo tanto, para la irrupción.

El término irrupción guarda relación con eso que Peter Mc Laren llama “contra-hegemonía”, la cual se refiere a la creación de esferas contra-públicas: “El concepto de contra-hegemonía implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar”²⁸⁹. Expresa, no sólo la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y formas alternativas de experiencia y de lucha.

²⁸⁷ Pablo FREIRE, *Concientización*, p. 63.

²⁸⁸ *Ibid*, p. 65.

²⁸⁹ Peter Mc LAREN, *op. cit.*, p. 18.

Una educación alternativa, es decir, explícita y deliberadamente orientada a revertir el modelo social excluyente desde el que ha sido configurada nuestra sociedad centroamericana, es una educación que provoca irrupción, en cuanto invita a ser sujetos y protagonistas de la historia, junto a otros protagonistas. Y lo hace, entre otras cosas, ayudando a esos sujetos reales a tomar conciencia del contexto en que viven y en que se educan juntos; haciendo del diálogo un camino para re-aprender a leer y a pensar; poniéndose al servicio de la vida y ayudando a superar la violencia epistemológica, es decir, dando espacio a diversidad de formas de saber.

Conclusión

A lo largo de estas páginas nos hemos encontrado reiteradamente con la idea de que la educación es ajustable. Esta “ajustabilidad” habla de su flexibilidad como mediación-instrumento. Hemos señalado también que la educación, como mediación, es posible gracias a la “educabilidad” del ser humano, el cual se va configurando –y siendo configurado- en su interactuar con otros seres humanos. A partir de esa educabilidad del ser humano y de esa ajustabilidad de la educación, he intentado en este trabajo esbozar una propuesta de nuevo ajuste. Se trata esta vez de un ajuste a las exigencias del diálogo de las culturas y a las demandas de vida en el contexto centroamericano. Para construir este esbozo, hemos realizado un breve recorrido a través de algunas etapas de la historia de la educación, especialmente la educación escolar, el cual nos ha revelado cómo la escuela y otras instancias educativas han sido instrumento eficaz para el control social, la homogenización y la conformación de una subjetividad que corresponde a los intereses de los grupos dominantes de las distintas sociedades.

Esta subordinación de la educación es común a todas las culturas, pues las sociedades han debido crear estructuras que aseguren la asimilación, por parte de las nuevas generaciones, de estilos de vida y de formas de acceso al saber que ayuden a conservar y ampliar las referencias culturales, a ubicarse en la sociedad de acuerdo a una estratificación ya establecida (objetivos políticos) y a adquirir herramientas para la producción material (objetivos económicos). De esa manera, la escuela ha sido un espacio de asimilación de la cultura en la que se han entremezclado –estrechamente vinculados- intereses políticos y económicos. Sin embargo en Occidente, esa “utilización” de la educación ha tenido algunas peculiaridades.

En primer lugar, la educación, como herramienta de control social, ha sustituido –desde la modernidad- el anterior régimen punitivo –que visibilizaba al máximo el poder- por la interiorización de un tipo de relaciones de poder que minimiza la demostración de la fuerza externa; esta tarea ha hecho de la educación una mediación homogenizante, reproductora y transmisora, capaz de hacer que los individuos se autodisciplinen, se autocontrolen y se adapten a los diversos modelos de producción. Al servicio de la formación de ese sujeto sumiso, autodisciplinado, creativo, autónomo y adaptable, han sido puestos muchos

elementos de la educación: por ejemplo, el tipo de enseñanza de la historia y de la religión que ha prevalecido, las estrategias de evaluación más difundidas, las instituciones y su administración, la acentuación en la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje, etc.

En segundo lugar –y estrechamente ligado al primer rasgo– la educación, especialmente a partir del siglo XVII, ha estado dirigida por una intencionalidad utilitarista, vinculada a la producción y al consumo. La misma educación es ahora un producto que se consume; es una de las muchas ofertas del mercado, se rige por la ley de la oferta y la demanda, forma parte de los tratados de libre comercio, promueve la competitividad y es objeto de competencia²⁹⁰.

Estas dos primeras peculiaridades de la educación en Occidente expresan muy bien el tipo de subjetividad²⁹¹ y de sociedad requeridas por un sistema basado en la relación dominadores-dominados. Es la transformación antropológica operada por la visión liberal y neoliberal.

En coherencia con esa subjetividad –y este es el tercer rasgo que quiero recordar– la educación en Occidente se ha mantenido estrechamente unida a una episteme que se fundamenta en criterios como la verificabilidad, la “adecuatio” entre mente y objeto –a lo que se ha llamado “verdad”–, la utilidad (eficacia, eficiencia y efectividad) y la rentabilidad. De esa manera, la escuela ha olvidado otras formas de acceso al saber, incluyendo algunas con las que sus actores están familiarizados en otros ámbitos –como la familia, el trabajo o la calle– e incluso algunas que tienen lugar en los mismos ambientes educativos, de forma paralela –y a veces clandestina– a la única episteme reconocida como válida.

²⁹⁰ Según Juan Ramón Capella, asistimos a un proceso de McDonalización de la educación, “que degrada la superación de los individuos en la misma medida que la comida rápida tiene riesgos para los hábitos alimenticios. Pero este aspecto no es quizá el más importante. Más que todo, la escuela segrega. El mercado escolar también”. Ver Juan Ramón CAPELLA, *Globalización: una ciudadanía evanescente*, en Nicolás BURBELES-Carlos TORRES (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005, p. 189.

²⁹¹ Para Fonet-Betancourt, se trata de la subjetividad que, “arrancando de Descartes, centra el proceso de subjetivización en el yo, esto es, en el individuo desligado de toda socialidad; pero hambriento y necesitado al mismo tiempo del otro y del mundo, ya que si no los “domina”, si no obtiene de ellos su “reconocimiento”, no llegaría en realidad a ser señor de sí mismo, que es la condición para ser señor del otro”. Raúl FORNET-BETANCOURT, *Interculturalidad y religión*, p. 90.

Bajo esta subjetividad y su correspondiente episteme subyace un modelo económico que se fundamenta en la desregulación del mercado, la competitividad, la reducción del Estado, la flexibilidad laboral, la acumulación del capital y su supuesto rebalse (“cosmología neoliberal”). Precisamente es ese el modelo que alienta la actual estrategia de globalización, y al servicio del cual han sido puestas las últimas reformas educativas de muchos países de Latinoamérica. En efecto, la educación suele formar parte de una alianza cuatupartita de la que participan también, para apoyarse mutuamente, las grandes empresas, los medios de difusión colectiva y los grupos políticos simpatizantes del libre mercado. En esa alianza, es el gran capital quien dirige a la política, quien controla a los medios y quien decide sobre la educación. El rol de la educación, en esa alianza, es la configuración del tipo de sujeto que corresponde a las exigencias del mercado. La educación es, por lo tanto, un asunto político²⁹² estrechamente vinculado a los imperativos del mercado. Eso explica por qué, por ejemplo, cuando recientemente en algunos países de Latinoamérica se ha producido un giro político que va acompañado de alternativas económicas, el sistema educativo entero ha sido extensamente cuestionado y paulatinamente va siendo transformado.

La educación, a pesar de haber desempeñado prioritariamente un rol mantenedor y reproductor del tipo de relaciones de poder que interesa a los grupos dominantes, puede cumplir un rol distinto en la sociedad, y de hecho lo ha desempeñado. Ella puede ser mediación capaz de crear las condiciones para la irrupción-liberación de los excluidos; puede ser mediación para que los individuos sean sujetos protagonistas de su propia conformación; para que los actores de los procesos educativos se entiendan a sí mismos como co-gestores –sujetos, no objetos– de sus propios procesos de aprendizaje. Esto sucede, por ejemplo, cuando esos actores son capaces de acoger la demanda de justicia cultural, la cual puede también ser expresada desde las relaciones educativas.

A lo largo de este trabajo he identificado algunas razones por las cuales creo que la educación puede dar respuesta a la demanda de justicia cultural que reconocemos en nuestro contexto centroamericano. He aludido, entre otras razones, a las mismas

²⁹² Una de las expresiones más manifiestas en Centroamérica del carácter político de la educación es la existencia secular de escuelas a “varias velocidades”. Juan Ramón Capella lo expresa así: “Evidentemente, un sistema que en realidad enseñe a varias velocidades sería la adaptación de las instituciones educativas al sistema de clases sociales, con la velocidad más lenta o baja en correspondencia con el estrato más bajo de la estructura social”. *Op. cit.*, p. 189.

contradicciones existentes entre los objetivos político-sociales de la escuela y aquéllos estrictamente económicos: unas contradicciones que producen resistencias individuales y grupales²⁹³. En segundo lugar, me he referido a la naturaleza polivalente que parece ser propia de la educación en cuanto mediación y “herramienta para”. En tercer lugar, he hecho alusión a la autonomía relativa de la educación –que puede ser utilizada para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *status quo*– y a la utilización del conocimiento como instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor²⁹⁴.

La educación puede ser, entonces, germen de irrupción de otros mundos posibles (cosmología alternativa). Por eso podemos re-pensar la educación. Ese re-pensamiento requiere, sin embargo, intervenir en la sustentación filosófica de la educación. Efectivamente, hay que reconocer que no hay una forma única de entender y realizar la educación, y que cada una de las aproximaciones educativas tiene su respectiva fundamentación filosófica. Hay entonces que interrogar a las filosofías que “sirven” a las teorías y a las prácticas educativas para hacerles preguntas como las siguientes: ¿Qué puesto ocupan en ellas la vida de los seres humanos concretos y las diversas culturas con sus voces, así como las plurales formas de producción de saberes que ellas generan? ¿Hacia qué tipo de sociedad orientan a la educación? ¿Hacia qué mundos? ¿Qué respuesta ofrecen frente a los desafíos de la actual estrategia de globalización? ¿De qué manera dan respuesta a las diversas demandas de justicia cultural que se expresan hoy, por ejemplo, en los movimientos indigenistas, en las diversas formas de resistencia frente a los tratados de libre comercio y frente al control del mundo por parte de las grandes empresas transnacionales?

En este trabajo hemos interrogado a la propuesta de filosofía intercultural que actualmente se está generando como respuesta a las exigencias del diálogo de las culturas de la humanidad. Y a partir de ese “interrogatorio” hemos reconocido las posibilidades que tal propuesta tiene para alentar una renovación educativa en un contexto como el centroamericano. Me he referido a esa renovación con la categoría “alternativa”, y he aclarado que el carácter alternativo de la educación se refiere a su posibilidad de ayudar a revertir la forma excluyente en que ha sido configurada la sociedad centroamericana.

²⁹³ Cfr. Gimeno SACRISTÁN - Ángel PÉREZ, *op. cit.*, pp. 24-25.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 27.

Inspirándome particularmente en el aporte de Raúl Fornet-Betancourt he propuesto que, en este contexto y en esta situación, una educación alternativa tendría que caracterizarse por ser consciente de su contextualidad, ser dialógica, estar al servicio de la vida y orientada a superar la violencia epistemológica que ha marcado a la mayoría de las experiencias educativas del pasado. De esta manera, la educación estará contribuyendo a conformar un nuevo contrato cultural orientado al cultivo de un mundo en el que quepamos todas y todos.

El carácter alternativo, por consiguiente, toca tanto lo que se refiere a las intenciones de la educación (la irrupción de los excluidos), como lo referente al método (una epistemología vinculada al diálogo y a la realidad), al tipo de subjetividad que se alienta (un sujeto protagonista en la lucha por la vida plena para todos y todas) y al cosmos (un mundo hecho de muchos mundos distintos). En otras palabras, se trata de alternativas antropológicas, cosmológicas y epistemológicas que redimensionan los mismos fines políticos y económicos de la educación.

Hay que aclarar que cuando hablamos de una educación alternativa inspirada en el proyecto de transformación intercultural de la filosofía, no nos estamos refiriendo a una educación que debe desarrollarse sólo en algunos contextos particularmente conflictivos. La interculturalidad, en el ámbito educativo, implica aprender a superar la preponderancia de un único sistema educativo y, con él, la de una única forma de acceso al saber y de construcción cultural. La educación intercultural exige resistirse a aceptar la asimilación de toda posible experiencia de educación por parte de una única lógica educativa impuesta desde los grupos dominantes. La interculturalidad se refiere, por lo tanto, a la necesidad de repensar la educación misma a partir del propio contexto –sea éste más o menos conflictivo- y de poner la educación al servicio de la vida. Nace de la convicción de que todos los contextos nos dan insumos para reaprender “a pensar”, y para superar así los dinamismos de construcción de conocimiento homogenizantes e irrespetuosos de la diversidad.

Considero oportuno ampliar aquí dos ideas que a lo largo del trabajo sólo enuncié: en primer lugar, quisiera detenerme en la forma en que –a partir de la propuesta de transformación intercultural de la filosofía– se puede establecer una relación fecunda entre

educación, logos y diálogo; y en segundo lugar, quisiera volver a la idea de la polifonía de las culturas para insistir en las consecuencias de ese hecho para la educación.

La educación es posibilidad para el despliegue de las multiformes expresiones de la razón. Es cierto que en el pasado las experiencias educativas escolares han posibilitado más bien la imposición de una racionalidad economicista, científicista y utilitarista. Sin embargo, la escuela y otros espacios educativos pueden ser hogar de voces distintas, en los que pensar distinto no sea causa de sanción. Pensar distinto no puede ser una amenaza al saber y a la vida. Sólo puede serlo para los intereses de aquéllos a quienes conviene que todos y todas piensen igual. Y si la escuela puede ser lugar para las diversas voces de la razón, es porque puede ser también espacio para el diálogo. No puede haber diálogo sin diversidad. Reconocer, valorar y promover la diversidad de voces de la razón es condición indispensable para que pueda haber diálogo y para que –desde el diálogo– pueda generarse una forma alternativa de acceso al saber. Esta transformación de la escuela en lugar polifónico tiene consecuencias antropológicas y cosmológicas, pues crea las condiciones para la irrupción de un sujeto dialógico, solidario, co-protagonista –junto a otros– de todos los procesos que le conciernen.

Una educación pensada y actuada desde una perspectiva intercultural y que, por lo tanto, se compromete en la tarea de la devolución de voces y de formas de acceso al saber, es una mediación capaz de robustecer el tejido polifónico de las culturas. Cuando hablamos del tejido polifónico de las culturas nos referimos a la constatación de que ninguna cultura es monolítica ni estática. El dinamismo propio de las culturas les hace generar muchas tradiciones con las cuales debemos aprender a dialogar y a tomar postura.

La cultura y sus dinanismos, no son predeterminables ni definibles. Ninguna cultura tenía que ser necesariamente como es; pero toda cultura es acelerable, enrumable, cuestionable, manipulable, vulnerable, tanto mediante procesos de conquista y colonialismo cultural, como a través de proceso de resistencia, de contrahegemonía, de deconstrucción y reconstrucción.

La educación forma parte de ese dinamismo. Ella es una mediación capaz de acelerar, enrumbar, cuestionar, distorsionar, manipular, vulnerar, reconstruir y reconstruir las tradiciones de las que están hechas las culturas. Puede ser puesta al servicio de la

asimilación de unas culturas por parte de otras; puede generar procesos de inculturación del “núcleo duro” de una cultura en otras; o bien puede ser puesta al servicio del tejido polifónico de las culturas. Para que esto último suceda, la educación, sobre todo la escolar, debe ir más allá del generalizado discurso de atención a la diversidad, para reconocer que sólo desde la polifonía, desde el reconocimiento del rostro diverso, desde la valoración y celebración de experiencias que no son las nuestras, es posible el saber. La educación sólo será ex-ducere, es decir, posibilidad para que los seres humanos externen su humanidad, si ella misma es un concierto a muchas voces, si ella misma es polifonía; si en ella somos todos diversos y si en ella esa diversidad no es nunca interpretada como amenaza, sino como posibilidad. Finalmente, la educación debe ser una polifonía, pero la partitura no debe ser la de los grupos dominantes, sino la del contexto y la del “sitio” que deben ser leídos, interpretados y convertidos en fuente del saber.

Para finalizar, quiero señalar algunos campos de investigación relacionados con este trabajo y que quedan abiertos como una especie de programa de trabajo para el futuro. Algunos de ellos ya están siendo objeto de estudio por parte de Raúl Fonet Betancourt y de otras personas interesadas en el abordaje intercultural de los desafíos educativos de nuestro tiempo.

Ante todo queda como tarea pendiente explorar las posibilidades educativas de algunas categorías vinculadas al proyecto de transformación intercultural de la filosofía y de las cuales apenas hice mención en este trabajo: por ejemplo, “nuevo contrato cultural”, “equilibrio epistemológico”, “recuperación de las temporalidades contextuales” entre otros.

En segundo lugar, creo necesario que las educadoras y los educadores y centroamericanos nos dispongamos al diálogo con las distintas formas de comprender y actuar el saber pedagógico, y no sólo con el modo occidental, marcado por su vinculación a la escuela, a la academia y a lo que aquí hemos denominado –con Raúl Fonet Betancourt- constelación epistemológica dominante. Particularmente urgente resulta hoy el diálogo con las tradiciones y experiencias educativas de las culturas indígenas y afrocentroamericanas, así como de las culturas campesinas y urbanas y de las emergentes culturas juveniles.

En tercer lugar, me parece que, desde una perspectiva intercultural, es importante interrogar a las propuestas pedagógicas de autores latinoamericanos como Hugo Assmann, Ruben

Alves y Jung Moo Sung, especialmente aquellas relacionadas con educación y ternura, educación y placer, sociedades aprendientes.

Un cuarto campo de investigación abierto está relacionado con la verificación de las posibilidades interculturales de los actuales instrumentos y prácticas educativas, expresadas en los planes educativos, curriculares y didácticos, los cuales debieran ser interrogados acerca de su capacidad para dar respuestas a las demandas de justicia cultural de los distintos contextos en que son ejecutados.

Por último, y sin pretender agotar la posibilidad de campos abiertos de investigación, hoy es urgente una aproximación crítica a la pretensión de comprender la escuela a partir de su ajuste a la denominada “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información” o “sociedad del aprendizaje”, categorías todas frecuentemente utilizadas para describir el tipo de producción de la riqueza correspondiente a la sociedad postindustrial.

Bibliografía

ABBAGNANO Nicola-VISALBERGHI Aldo, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México 1995.

ABDALLAH Martine, *La educación intercultural*, Ed. Idea Books, Barcelona 2001.

ACOSTA Ricardo- MARTÍNEZ Luis, *Inculturación. Magisterio de la Iglesia y documentos eclesiales*, Ed. Promesa, San José 2006.

AGUADO Teresa, *Pedagogía intercultural*, Ed. Mc Graw Hill, Madrid 2003

AGUILAR Gilberto-LINDO Héctor, *Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador. El sistema escolar de El Salvador en el siglo XIX*, FEPADE, San Salvador 1995.

AINSA Fernando, *El destino de la utopía latinoamericana como interculturalidad y mestizaje*, en FORNET-BETANCOURT R. (editor), *Culturas y poder, Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Documentación del cuarto congreso internacional de filosofía intercultural*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2003.

ALMADA Samuel, *Diálogo interreligioso e intercultural en la educación teológica con pueblos originarios*, en *Cuadernos de Teología* Vol. XX (2001).

ALVARENGA Patricia., *Cultura y Ética de la violencia. San Salvador 1880-1932*, Educa, San José 1996.

ALTHUSSER Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, Ed. Siglo XXI, México 1968.

ALTHUSSER Louis, *Crítica de la práctica teórica*, Ed. Siglo XXI, México 1974.

ALTHUSSER Louis, *La revolución teórica de Marx*, Ed. Siglo XXI, México 1976.

ANDES 21 DE JUNIO, *El educador salvadoreño en el proceso de liberación del pueblo, declaraciones del X Congreso de ANDES 21 de junio*, en GÓMEZ M.-PUIGGRÓS A. (dirigido por), *La educación popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986.

ANSIÓN Juan, *La interculturalidad y los desafíos de una nueva ciudadanía*, en TUBINO Fidel-ANSIÓN Juan (dirigido por), *Educación en ciudadanía intercultural*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007.

AQUINO María Pilar, *Teología feminista Intercultural. Hacia un futuro común de justicia*, en AQUINO María Pilar - ROSADO María José (Coord.) *Teología feminista intercultural. Exploraciones latinas para un mundo nuevo*, Ed. Dabar, México 2008.

ARISTÓTELES, *La Política*, Editorial Jurídica, San Salvador 2004.

ARRÍEN Juan B., *La reforma de la educación en cinco países centroamericanos*, PREALUCA, Managua 1998.

ATKINSON Caroll.-MALESKA Eugene, *Historia de la educación*, Ed. Martínez Roca, Barcelona 1962.

BARABAS Alicia, *El ideario del antiguo campesinado*, en ROIG Arturo (Coord.), *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*, Ed. Trotta, Madrid 2000.

BATTLE Edwina, *Multicultural education in early childhood classrooms*, National Education Association, Washington D.C. 1992.

BOGANTES Claudio, *El surgimiento del discurso crítico en Costa Rica*, consultado en [http:// www.letras.ufri.br/litcult/revista_litcult/revistaliticult_vol6.php?id=10](http://www.letras.ufri.br/litcult/revista_litcult/revistaliticult_vol6.php?id=10)

BOWEN J., *Historia de la educación occidental*, Vol. I y II, Ed. Herder, Barcelona 1979.

BRAIDO Pietro, *El sistema educativo de Don Bosco*, Ed. Instituto Teológico Salesiano, Guatemala 1984.

BURBULES Nicolás-TORRES Carlos (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.

BURNS Bradford, *La pobreza del progreso*, Ed. Siglo XXI, México 1990.

BUSQUETS María Bertely, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007.

CAPELLA Juan Ramón, *Globalización: una ciudadanía evanescente*, en BURBELES Nicolás - TORRES Carlos (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.

CHÂTEAU J., *Los grandes pedagogos*, Fondo de Cultura Económica, México 1974.

CHAVES Jorge (editor), *El TLC en discusión. Análisis de los temas del TLC C.A.-EEUU. considerados de carácter crítico por las organizaciones sectoriales de Costa Rica*, Cátedra Víctor Sanabria y CEDI, Heredia 2005.

COMENIO Juan Amós, *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa, México 2000.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DESARROLLO, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador*, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Reforma Educativa en Marcha, Documento II*, MINED, San Salvador 1995.

COMUNIDAD SOCIOLÓGICA SALVADOREÑA, *Manifiesto de San Salvador*, en *Diario Colatino*, 17 de Marzo de 2006.

Convención de maestros salvadoreño-guatemaltecos, Santa Ana, El Salvador, del 22 al 28 de julio de 1945, Tipografía Nacional, Guatemala 1946.

CORDERO Gerardo, *Educación y humanismo*, en *Praxis* 59 (2007).

CORTÉS Carlos, *La invención de Costa Rica*, Ed. Costa Rica, San José 2003.

CULLEN Carlos, *La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas*, en FORNET-BETANCOURT Raúl (editor), *Culturas y poder, Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Documentación del cuarto congreso internacional de filosofía intercultural*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2003.

DELGADO Buenaventura, *La educación en la reforma y la contrarreforma*, Ed. Síntesis, Madrid 2002.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL CELAM, *Documento IV: "educación"*, en SECRETARIADO GENERAL DEL CELAM, *Medellín: reflexiones en el CELAM*, Ed. BAC, Madrid 1977.

DÍAZ Carlos (editor), *Multicultural education for the 21st century*, Ed. NEA, Washington DC 1993.

DÍAZ Ronald, *Las implicaciones del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos en el desarrollo científico y tecnológico costarricense*, en *Espiga*, Año 7, No 9 (2004).

ELLACURÍA Ignacio, *Filosofía, ¿para qué?*, UCA Editores, San Salvador 2003.

ESCAMILLA Manuel, *Reformas Educativas. Historia contemporánea de la educación formal en El Salvador*, Ministerio de Educación, San Salvador 1981.

ESCAMILLA Manuel, *Una educación entre dos imperios y la educación de adultos*, Ministerio de Educación, San Salvador 1990.

ESCAMILLA Manuel, *Teoría de la Educación*, Ministerio de Educación, San Salvador 1971.

FALLAS Carlos Luis, *Mamita Yunai*, Ed. Lehmann, San José 1977.

FERRÁNDEZ Adalberto– SARRAMONA Jaime, *La educación*, Ed. CEAC, Barcelona 1981.

FORNET BETANCOURT Raúl, *Interculturalidad, género y educación*, en *Concordia* 37 (2004).

FORNET-BETANCOUR RAÚL, *Introducción, o de la pregunta: ¿cómo pensar el saber que debemos saber?*, documento policopiado.

FORNET BETANCOURT Raúl, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Ed. Trotta, Madrid 2004.

FORNET-BETANCOURT Raúl (editor), *Culturas y poder, Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Documentación del cuarto congreso internacional de filosofía intercultural*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, 2003.

FORNET BETANCOURT Raúl, *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica*, en SERRANO Jesús (compilador), *Filosofía actual en perspectiva latinoamericana*, Ed. San Pablo, Bogotá 2007.

FORNET-BETANCOURT Raúl, *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, Ed. DEI, San José 2000.

FORNET-BETANCOURT Raúl, *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Ed. Abya-Yala, Quito 2007.

FORNET-BETANCOURT Raúl, “*La interculturalidad a prueba*” (versión PDF).

FORNET-BETANCOURT Raúl, *Martí y la filosofía latinoamericana*, en ALBARES Roberto-HEREDIA Antonio-PÍÑERO Ricardo (dirigido por), *Filosofía Hispánica y Diálogo Intercultural, Actas del X Seminario de Filosofía e Historia en Iberoamérica*, Fundación Gustavo Bueno, Salamanca 2000.

FORNET BETANCOURT Raúl, *Prólogo* en SALAS Ricardo, *Ética intercultural. Ensayos de una Ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lectura del pensamiento latinoamericano*, Ed. UCSH, Santiago 2003.

FORNET BETANCOURT Raúl, *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001.

FOUCAULT Michel., *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México 2003.

FRANKLIN Walter, *La historia en El Salvador, a comienzos del siglo XXI*, en *Memoria del Primer Encuentro de Historia de El Salvador, 22-25 de julio de 2003*, UES-CONCULTURA, San Salvador 2005.

FREIRE Pablo, *Concientización*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires 1974.

FREIRE Pablo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Ed. Siglo XXI, México 1976.

FREIRE, Pablo, *La educación como práctica de la libertad*, ICIRA, Santiago 1969.

FREIRE, Pablo, *Pedagogia da Autonomia*, Paz e Terra, Sao Paulo 1996.

FREIRE, Pablo, *Pedagogia da Tolerância*, Ed. UNESP, Sao Paulo 2005.

FREIRE, Pablo, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México 1971.

- FREIRE Pablo, *Política y educación*, Ed. Siglo XXI, México 1996.
- GALLEGOS Luís, *La afirmación de la personalidad centroamericana*, en *Síntesis* N° 3, San Salvador 1954.
- Jacqueline GARCÍA, *El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículo educativo*, en *Revista Educación* Vol. 29 (2), (2005).
- GARCIA José Luis, *Educación intercultural en Europa: un estudio comparado*, en RIVILLA Antonio et Al, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Ed. Pearson Prentice Hall, Madrid 2004.
- GÓMEZ Antonio, *El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971*, consultado en agosto de 2007 en <http://www.comie.org.mx/rmie/num17/17invest2.pdf>
- GÓMEZ Marcela-PUIGGRÓS Adriana (coordinado por), *La educación popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986.
- GONZÁLEZ Carlos, *Historia de la Educación en Guatemala*, Ed. José de Pineda Ibarra, Guatemala 1970.
- GUTIÉRREZ Francisco, *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, México 1982.
- HERRERA Alfredo, *La educación de primeras letras en el Salvador y Sonsonete borbónicos, 1750-1808*, en www.uca.edu.sv/filosofia, (Publicado en *Politics, economy and society in Bourbon Central America, 1759-1821*, University Press of Colorado, 2006).
- HILL Roberto, *Los Kaqchikeles en la época colonial. Adaptaciones de los mayas del altiplano al gobierno español, 1600-1700*, Ed. Cholsama, Guatemala 2001.
- HINKELAMMERT Franz, *Crítica a la razón utópica*, DEI, San José 2000.
- HINKELAMMERT Franz, *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*, Ed. DEI, San José 2003.
- HINKELAMMERT Franz (coordinador), *El huracán de la globalización*, Ed. DEI, San José 1999.
- HINKELAMMERT Franz, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*, EUNA, San José 2002.

ILLICH Iván., *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires 1974.

IYANGA Augusto, *Historia de la Universidad en Europa*, Ed. Universidad de Valencia, Valencia 2000.

JERVOLINO Doménico, *Hermenéutica*, en Ricardo SALAS (Coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano II*, Ed. UCSH, Santiago 2005.

LEE Ralf, *Pensamiento científico y desarrollo económico en Centroamérica, 1860-1920*, en *Revista del Pensamiento Centroamericano* N° 172, Managua, Julio-diciembre 1981.

KANT Emmanuel, *Tratado de Pedagogía*. Versión traducida por MALDONADO Carlos y publicada en *Educación Hoy*, N° 159 (2005).

KYMLICKA Will, *Multiculturalismo*, en *Diálogo Político*, 2 Buenos Aires (2007).

LEON-PORTILLA Miguel, *Quetzalcóalt*, FCE, México, 1968.

LINDO Hugo, *Ideas sobre la formación de la juventud*, en *Cultura* 6, San Salvador 1955.

LINDO Hector, CHING Erick y LARA Rafael, *Remembering a Massacre in El Salvador*, University of New Mexico Press, Albuquerque 2007.

LOCKE John, *Segundo Tratado sobre el Gobierno. Un ensayo sobre el verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1999.

LORÍA Julio, *Cultura y sociedad: la visión del mundo y el humanismo entre los nahuas*, en *Espiga*, Año 7, No 9 (2004).

LOPEZ Adolfo, *Comunidades de aprendizaje*, en *Educación hoy, Revista de la Comunidad Educativa Cristiana*, 104 (2006).

LÓPEZ Carlos Gregorio, *El levantamiento indígena de 1846 en Santiago Nonualco. Conflictos locales, etnicidad y lucha de facciones en El Salvador*, en *Humanidades*, IV época, 2004.

LÓPEZ Luis, *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*, en http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1311, consultado en agosto de 2007.

MACHACA Guido-LÓPEZ Luis Enrique, *El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007.

Mc LAREN Peter, *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*, Ed. Homo Sapiens, Rosario 2003.

MARTÍ José, *Nuestra América*, Ed. Canoa, San Salvador 2002.

MARTÍNEZ Alexandra, *Curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe*, Ed. Fondo Editorial, Lima 2007.

MASFERRER Alberto, *Ensayos, Biblioteca básica de literatura salvadoreña*, CONCULTURA, San Salvador 1996.

MENDEZ José, *Hacia una propuesta de educación alternativa*, en *Teoría y Praxis* 11 (2007).

MERINO José, *Doce razones para oponerse a UPOV* (material divulgativo), Asamblea Legislativa, San José 2008.

MONTES Santiago, *Etnohistoria de El Salvador, el Guachival Centroamericano*, Tomo II, Ministerio de Educación, San Salvador 1977.

MONTES Segundo, *Levantamientos campesinos en El Salvador*, en MONTES Segundo et Al., *Sociología Latinoamericana (Sociología II)* (s.e) San Salvador 1993.

MORROW Raymond-TORRES Carlos, *Estado, globalización y política educacional*, en BURBULES Nicolás-TORRES Carlos (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.

NIÑO Fideligno, *Filosofía de la Educación Latinoamericana. Una clave intercultural desde Zubiri-Ellacuría*, en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Vol 26, N° 93 (2005).

NÖRNBERG Marta - TREIN Hans, *Perspectivas para o diálogo intecultural*, en *Estudios Teológicos*, Año 47, No 2 (2007).

OLIVA Mario, *Artisanos y obreros costarricenses 1880-1914*, EUNED, San José 2006.

PÉREZ Héctor, *Diez preguntas sobre la historia de El Salvador*, en *Memoria del Primer Encuentro de Historia de El Salvador, 22-25 de julio, 2003*, UES-CONCULTURA, San Salvador 2005.

PICON César, *Educación para todos en América Latina. Experiencias y desafíos en Centroamérica*, MINEDUC-PNUD-UNESCO, Panamá 1994.

PICOTTI Diana, *Las exigencias y posibilidades interculturales para la configuración política de la integración*, en FUENTE José de la – ACOSTA Yamandú (coordinadores), *Sociedad Civil, Democracia e integración*, UCSE, Santiago 2005.

PONCE Aníbal, *Educación y Lucha de Clases*, Editores Unidos, México 1993.

POPKEWITZ Thomas, *La reforma como administración social del niño*, en BURBULES Nicolas-TORRES Carlos. (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.

QUESADA Rodrigo, *Globalización y humanismo. Algunas reflexiones sobre el legado de José Martí (1853-1895)*, en *Repertorio Americano* No 15 y 16 (2003).

RÁBADE Sergio, *La ilustración: concepción del hombre e ideal educativo*, en *Educación y Futuro*, N° 13, Madrid 2005.

RODRÍGUEZ Eugenio, *Criterios de análisis de la calidad del sistema escolar y sus dimensiones*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 5 (1994).

ROUSSEAU Juan., *Emilio o De la Educación*, Ed. Porrúa, México 2002.

RUBINELLI María Luisa, *Narrativa oral e interculturalidad*, en FUENTE José de la – ACOSTA Yamandú (coordinadores), *Sociedad Civil, Democracia e integración*, UCSE, Santiago 2005.

SACRISTÁN Gimeno-PÉREZ Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid 1995.

SALAS Ricardo, *Ética Intercultural. Ensayo de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*, Ed. UCSH, Santiago, 2003.

SALES Auxiliadora - GARCÍA Rafaela, *Programas de educación intercultural*, Desclée de Brouwer, Bilbao 1997.

SÁNCHEZ Cecilia, *El surgimiento de los estados-nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX*, en ROIG ROIG Arturo (Coord.), *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*, Ed. Trotta, Madrid 2000.

SÁNCHEZ Juan José, *Escuela, sistema y educación*, Ed. Libertarias, Madrid 1991.

SCHIFTER Jacobo, *La fase oculta de la guerra civil en Costa Rica*, Ed. Universitaria Centroamericana, San José 1985.

SCHULTZE-CRAFT Markus, *Pacificación y poder civil en Centroamérica. Las relaciones cívico-militares en El Salvador, Guatemala y Nicaragua en el posconflicto*, Ed. Norma, Bogotá 2005.

SEBAZCO Alejandro, *El Proyecto de modernidad martiniano*, en *Repertorio Americano* No 15 y 16 (2003).

SECRETARIADO GENERAL DEL CELAM, *Medellín. Reflexiones en el CELAM*, BAC, Madrid 1977.

Seminario Nacional sobre Reforma Educativa, Etapa Nacional, Ministerio de Educación, San Salvador 1979.

SERRANO Alejandro, *Razón derecho y poder. Reflexiones sobre la democracia política*, Ed. Hispamer, Managua 2004.

SIDEKUM Antonio, *Alteridad*, en SALAS Ricardo (Coord.) *Pensamiento crítico latinoamericano*, Vol. 1, Ed. Universidad Católica Silva Enríquez, Santiago 2005.

SIDEKUM Antonio, *Alteridade e multiculturalismo*, Ed. Unijui, Rio Grande do Sul, 2003.

SIDEKUM Antonio. *Desafíos para a filosofía intercultural: cultura e poder*, en FUENTE José de la – ACOSTA Yamandú (coordinadores), *Sociedad Civil, Democracia e integración*, UCSE, Santiago 2005.

SOSA José Alejandro, *Historia de la educación en El Salvador, 1919-1992. Los sistemas educativo y socioeconómico, una pareja de evolución dispareja*, en *Memoria del Primer*

encuentro de Historia de El Salvador, 22-25 de julio, 2003, UES-CONCULTURA, San Salvador 2005.

STOER Stephen - CARTESAO Luiza, *Multiculturalismo y política educativa en un contexto global*, en Nicolás BURBELES-Carlos TORRES (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005

THERRIEN Jacques, *Saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea*, en *Educativa* (2006) Vol. 9, Nº 1

TORRES Carlos, *Educación y neoliberalismo, ensayos de oposición*, Editorial Popular, Madrid 2006.

US SOC Pedro, *La práctica de la interculturalidad en el aula*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Cartago 2002.

VALVERDE Heriberto, *Al maestro por el alumno*, en LÓPEZ Rocío - ESPAÑA Olmedo (editores), *Cultura, identidades y ciberespacio, III Congreso Latinoamericano de Humanidades*, UNA, Heredia 1998.

VARGAS Luís, *Un país en subasta (o de cómo las clases dirigentes de Costa Rica renunciarían a todo proyecto de Estado-Nación). Reflexiones críticas en torno al Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y el estilo de desarrollo*, en *Espiga*, Año 7, No 9 (2004).

VELASCO Demetrio, *Ética y políticas para una ciudadanía universal*, Xirimiri de Pastoral 10, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2002.

VENTURA María Cristina, *Entre la opresión y la resistencia: desde la captura de lo imaginario al viaje de lo intercultural*, en AQUINO María Pilar-ROSADO María José (Coord.) *Teología feminista intercultural. Exploraciones latinas para un mundo justo*, Ed. Dabar, México 2008.

WILLIAMS Leslie, *Determining the multicultural curriculum*, en BATTLE Edwina (Editora), *Multicultural education in early childhood classrooms*, National Education Association of the United States, Washington 1993.

WINKLER Donald-CUETO Santiago (Editores), *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*, Ed. Preal, (sc) 2004.

ZEA Leopoldo, *La filosofía en América Latina*, en *Reflexao* No 26 (1983).

ZUBIRI Xavier, *Sobre el hombre*, Alanza editorial-Fundación Xavier Zubiri, Madrid 1998.

Este libro fue distribuido por cortesía de:



Para obtener tu propio acceso a lecturas y libros electrónicos ilimitados GRATIS hoy mismo, visita:

<http://espanol.Free-eBooks.net>

Comparte este libro con todos y cada uno de tus amigos de forma automática, mediante la selección de cualquiera de las opciones de abajo:



Para mostrar tu agradecimiento al autor y ayudar a otros para tener agradables experiencias de lectura y encontrar información valiosa, estaremos muy agradecidos si

["publicas un comentario para este libro aquí"](#)



INFORMACIÓN DE LOS DERECHOS DEL AUTOR

Free-eBooks.net respeta la propiedad intelectual de otros. Cuando los propietarios de los derechos de un libro envían su trabajo a Free-eBooks.net, nos están dando permiso para distribuir dicho material. A menos que se indique lo contrario en este libro, este permiso no se transmite a los demás. Por lo tanto, la redistribución de este libro sin el permiso del propietario de los derechos, puede constituir una infracción a las leyes de propiedad intelectual. Si usted cree que su trabajo se ha utilizado de una manera que constituya una violación a los derechos de autor, por favor, siga nuestras Recomendaciones y Procedimiento de Reclamos de Violación a Derechos de Autor como se ve en nuestras Condiciones de Servicio aquí:

<http://espanol.free-ebooks.net/tos.html>