

Resumen

En este trabajo, el autor ofrece algunas pistas para repensar la educación desde una perspectiva intercultural. Para que una educación sea alternativa, es decir, capaz de ayudar a revertir la forma excluyente en que ha sido configurada nuestra sociedad, debe ser consciente de su contextualidad, hacer del diálogo una mediación privilegiada, ponerse al servicio de la vida y estar orientada a superar la violencia epistemológica que ha caracterizado por siglos a la mayor parte de los ambientes educativos.

Introducción.

Con estas páginas quiero contribuir al esfuerzo que muchos educadores 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. Esta demanda se manifiesta en diversas expresiones de inconformidad y resistencia, sobre todo por parte de los movimientos sociales. Otros desafíos educativos que necesitan respuesta urgente se refieren 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 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.

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

Aclaraciones previas.

En primer lugar, quiero tomar muy en serio la palabra “propuesta”, indicada en el título de estas páginas. 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. Ese diálogo tendrá un momento particular en ocasión del Congreso Pedagógico que el Instituto de Investigación y Formación Pedagógica de la Universidad Don Bosco organizará este mismo año.

En segundo lugar, conviene aclarar desde el inicio que por educación alternativa no entiendo 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” 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. Es decir, dejan intactas las intenciones, y siguen aferradas a esos saberes instrumentales que Fernet-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 menos la parte de la humanidad que “cuenta” para el crecimiento y desarrollo “económico”¹.

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 el acceso al conocimiento, en el tipo de relaciones que se establece entre los sujetos que aprenden, en el lenguaje que se privilegia, 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*.

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 recuperar la palabra y para animar (dar vida a) la polifonía de voces que surgen de la diversidad de mundos a que asistimos.

En tercer lugar, lo que aquí intento esbozar y ex-poner es una pro-puesta inspirada en un proyecto de filosofía intercultural que busca dar respuesta a los desafíos educativos que se desprenden del carácter monocultural de los procesos de socialización generados en occidente y de la actual demanda de justicia cultural en el contexto centroamericano. 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. 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 aquéllas que han sido históricamente negadas o deslegitimadas.

¹ FORNET-BETANCOUR Raúl, Introducción, o de la pregunta: ¿cómo pensar el saber que debemos saber?, documento policopiado, p. 3.

La perspectiva intercultural se diferencia de otras aproximaciones a las culturas, como la multiculturalidad² y la inculturación³, 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 inculturar en las distintas culturas, lo cual no deja de representar una forma de sutil colonialismo. Y la multiculturalidad corre el riesgo de ser reducida a la constatación de una realidad cultural múltiple que no necesariamente visibiliza la necesidad de interrelación de las culturas.

Quiero apoyar mi propuesta fundamentalmente en el aporte de Raúl Fonet Betancourt. Él 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 y María Luisa Rubinelli⁴. Fonet Betancourt es, sin embargo, quien más agudamente ha sabido expresar la necesidad de la 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 proponiendo 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

² Por ejemplo DIAZ Carlos (editor), *Multicultural education for the 21st century*, Ed. NEA, Washington DC 1993.

³ 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. Fonet 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 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”. FORNET BETANCOURT R., *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001, P. 64.

⁴ Por ejemplo, SIDEKUM A., *Alteridade e multiculturalismo*, Ed. Unijui, Rio Grande do Sul, 2003. De ese mismo autor, ver *Desafíos para a filosofía intercultural: cultura e poder*, en FUENTE José de la – ACOSTA Yamandú (coordinadores), *Sociedad Civil, Democracia e integración*, UCSE, Santiago, 2005, p 449-470. En esa misma obra colectiva, ver PICOTTI Dina., *Las exigencias y posibilidades interculturales para la configuración política de la integración*, p. P. 313-326 y RUBINELLI María Luisa, *Narrativa oral e interculturalidad*, p. 377-387. Ver también CULLEN C., *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 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. En esta misma obra compartida aparece el aporte de AINSA F., *El destino de la utopía latinoamericana como interculturalidad y mestizaje*.

latinoamericana, como quedó expresado, por ejemplo, en los documentos de la II y III conferencias generales del Episcopado Latinoamericano.

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 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 y con el diá-logo, con el contexto, 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.

1. ¿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 del hecho educativo 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, sobre todo aquella escolar, es una mediación polivalente, en el sentido de que ha sido y sigue siendo un instrumento ideal para la invención de las naciones, es decir 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, a la vez que productivos. Sin embargo, la educación –en algunas circunstancias- ha sido y puede seguir siendo plataforma de emancipación.

“Educar es una cosa, oprimir es otra”⁵ 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 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 no son tan evidentes; más concretamente, que educación y opresión pueden habitar en la misma casa. Oprimir es tener sujeto, y esa acción de tener sujeto no ha estado ausente de la educación, especialmente cuando algunas experiencias escolares han sido poderosos instrumentos de reproducción de las relaciones sociales y de las ideologías legitimadores 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 dan 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 verificar si el alumno 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 las reformas educativas son copia de experiencias de otros países; cuando absolutizamos una cultura –la nuestra o la ajena- sin ser capaces de discernir sus tradiciones liberadoras y opresoras; cuando se educa para la competencia que excluye.

La posibilidad de una educación alternativa, es decir, la posibilidad de construir una propuesta de educación alternativa, nace precisamente de la ambivalencia del mismo hecho educativo, el cual puede distanciarse de la opresión, pero puede 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

⁵ MASFERRER Alberto., *Ensayos, Biblioteca básica de literatura salvadoreña*, CONCULTURA, San Salvador, 1996, p. 49.

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”⁶.

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”⁷. 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”⁸. Dado el carácter alternativo de su propuesta, no extraña que los participantes en el evento hayan previsto que “existe la posibilidad de que todas las conclusiones de este Seminario sean echadas en saco roto”⁹. Y efectivamente así fue.

⁶ GOMEZ Marcela-PUIGGRÓS Adriana (coordinado por), *La educación popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986, p. 12.

⁷ *Seminario Nacional sobre Reforma Educativa, Etapa Nacional*, Ministerio de Educación, San Salvador, 1979. P. 53-54.

⁸ *Ibid*, p. 60.

⁹ *Ibid*, p. 61.

El pensamiento crítico centroamericano forjador de alternativas educativas está presente también en los costarricenses Francisco Gutiérrez¹⁰, Omar Dengo, Carmen Lira y Joaquín García Monge¹¹. 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, entre 1980 y 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 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 proyectos educativos.

Cuando los movimientos altermundistas afirman que otro mundo es posible, urgente e 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: no será un proyecto gestado desde las instituciones financieras internacionales, ni será fruto de reformas educativas oficiales, al menos del tipo de reformas que hemos tenido en las últimas décadas.

El complejo sistema 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

¹⁰ Por ejemplo, en su obra *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, México, 1982.

¹¹ Cfr. BOGANTES Claudio, *El surgimiento del discurso crítico en Costa Rica*, consultado en http://www.letras.ufri.br/litcult/revista_litcult/revistalitcult_vol6.php?id=10

escolares. Por el contrario, deberíamos afirmar que la educación 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. Es en estos últimos espacios donde generalmente se han gestado y se pueden seguir gestando los verdaderos proyectos de educación alternativa.

2. La educación desde la perspectiva intercultural

El proyecto de transformación intercultural de la filosofía, planteado por Fernet-Betancurt, busca poner a la filosofía al servicio del diálogo de las culturas. Esa “ministerialidad”, si se la atribuimos también a la educación, exige, en primer lugar, hacer del tiempo y del contexto ingredientes básicos de la praxis pedagógica y reconocer 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. Finalmente, la perspectiva intercultural 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. Son esas las dimensiones de una perspectiva intercultural que pretendo desarrollar brevemente a continuación.

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

El hecho educativo, como cualquier acción humana, está condicionado por el contexto. Toda acción educativa está históricamente situada, pues en ella confluyen intereses, experiencias, saberes e intervenciones de mujeres y hombres reales que viven 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 conservar el contexto 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 responsabilidad¹².

Peter Mc Laren, refiriéndose a las escuelas como espacios públicos, afirma que generalmente son presentadas como sitios en los que no hay vestigios de lucha ni de actividades contestatarias. Rara vez se presenta la realidad del aula como un proceso socialmente construido, determinado históricamente y mediado por relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder. Todas esas relaciones también forman parte del contexto en que educamos, son parte de la contextualización de la educación.

En países como El Salvador, que se precian de ser economías libres, la libertad del mercado no coincide con la centralización y control sobre la educación. Pareciera que el libre mercado necesita reforzar el control social mediante una educación que forme sujetos sumisos, competitivos y productivos. La centralización y el control sobre la educación se manifiestan, entre otras cosas, en la elaboración de los programas de formación inicial docente, en la construcción de pruebas estandarizadas y en el control sobre los procesos de desarrollo profesional de los educadores en servicio. Ese control también forma parte del contexto en que educamos.

La estrecha relación entre educación y contexto 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.

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

¹² Cfr. HINKELAMMERT Franz, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto viviente*, Ed. EUNA, San José 2002, p. 369-373.

respectividad y referencialidad fundamentan el carácter limitado y, a la vez, original de toda experiencia educativa, y fundamentan también la posibilidad de diálogo 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, finalmente, compromiso en la búsqueda de alternativas. No puede ser alternativa una educación que oculta o endulza la realidad, y lamentablemente es eso precisamente lo que ha hecho casi siempre. No puede ser alternativa una educación que invita a olvidar 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 aproximarnos a ella. 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.

2.2. Reaprender a pensar desde el diálogo

En su ensayo *Leer y escribir*, escrito en 1913, afirmaba Alberto Masferrer: “La mitad de los salvadoreños no saben leer ni escribir. De la otra mitad, la mayoría no lee nunca si no es una media docena de libros más dañosos que útiles, como el Oráculo, Magia Blanca y otros semejantes. Así resulta que la población, en su mayor parte, se nutre con supersticiones, ideas gastadas, prejuicios y consejas. El pueblo, crédulo e irreflexivo, es presa fácil de conductores egoístas o ineptos. Va de un ídolo a otro como quien no ha sospechado nunca lo que es un verdadero Dios”¹³.

En ese párrafo, y en todo su ensayo, Masferrer tiene afirmaciones decisivas para la educación: en primer lugar, denuncia el analfabetismo de numerosos hombres y mujeres de

¹³ MASFERRER Alberto., *Ensayos*, p. 21.

su patria. En segundo lugar, el autor hace notar un problema aún más grave: saber leer y escribir no basta. Esas destrezas pueden ser usadas incluso en perjuicio de los lectores. Hay, entonces, necesidad de aprender a leer dos veces, o mejor, hay que hacer una doble lectura: la de los códigos escritos –leer la palabra, la página, el libro- y la de la historia que nos toca vivir, con sus múltiples lenguajes, cuya interpretación es condición de posibilidad para una vida auténticamente humana.

Parece que para Masferrer, este segundo ejercicio hermenéutico es más decisivo que la lectura de los códigos escritos. Es la lectura que nos hace pueblo. Es la lectura que evita que un pueblo sea “el esclavo de un grupo de perversos de su propio suelo, o la presa fácil de cualquier nación poderosa que desee absorberlo o dominarlo”¹⁴. Es la lectura que nos hace pensar más, reflexionar más, juzgar más, comunicar más¹⁵. Es la lectura que tiene que ver con el espíritu de análisis, con la crítica; la lectura que nos hace hombres y mujeres, no esclavos ni rebaño; la que impide que nos exploten¹⁶.

La tarea de la educación es que aprendamos a “leer”: una intuición que se complementa con el desafío de “re-aprender a pensar” formulado por Raúl Fornet-Betancourt. Y esa lectura-re-aprendizaje sólo es posible 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-leer-dialogando. Desde la perspectiva intercultural, “la educación es un diálogo, no un monólogo. Es un concierto a varias voces...”¹⁷ Con esa interesante metáfora, Pietro Braido, ha querido destacar la dimensión dialógica del hecho educativo. Sin diálogo puede haber trans-misión, in-formación, in-doctrinamiento pero no educación.

Freire es quizá el pedagogo latinoamericano que más claramente expresó la centralidad del diálogo en el hecho educativo. 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”, la

¹⁴ *Ibid*, P. 22.

¹⁵ Cfr. *Ibid*, P. 22-23.

¹⁶ Cfr. *Ibid*, P. 26

¹⁷ BRAIDO Pietro, *El sistema educativo de Don Bosco*, Ed. Instituto Teológico Salesiano, Guatemala 1984, p. 402.

“transferencia”, la “entrega”, el “depósito”, la “manipulación”, la “conquista”, la “invasión”¹⁸.

Si en el pasado la educación fue sobre todo un monólogo –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 raíz¹⁹.

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 del hecho educativo, configura un sujeto participativo, y por lo tanto, una ciudadanía alternativa y una polis alternativa.

2.3. 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. Sin embargo, muchos proyectos

¹⁸ FREIRE, Pablo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Ed. Siglo XXI, México 1976, p. 23-28.

¹⁹ Cfr. FORNET Raúl, *Transformación intercultural de la filosofía*, P. 271.

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.

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 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.

2.4. 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 construyen. Hay, efectivamente, una “episteme” dominante, que presenta la “verificabilidad”, la “objetividad”, la “utilidad”, la “claridad y distinción” como rasgos de la única forma válida 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.

La imposición de esa episteme ha corrido junto a la desvalorización e invisibilización de otras formas de acceso al saber 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, al disenso, a la sobrevivencia, a la religiosidad popular, a la estética, 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 eso, según Fernet-Betancourt, tendríamos que empezar por generar un cambio de las condiciones cognitivas del encuentro, exigiendo que todas las “constelaciones epistemológicas” muestren cómo, por qué y para qué saben lo que saben. Se trata de una tarea orientada a la descolonización de los procesos de intercambio cognitivo, tarea que ayudaría, en primer lugar, a recontextualizar la constelación de los saberes dominante y, en segundo lugar, a que aquellas culturas del saber que han sido marginadas por la constelación dominante revisen sus relaciones consigo mismas y hagan un balance de las consecuencias que ha tenido para su propia autocomprensión actual la violencia epistemológica. De esta manera, tomando conciencia de que su saber no se ha convertido en un “europeísmo oculto”, podrán contribuir al equilibrio de las epistemologías en el mundo. Para Fernet-Betancourt, ese sería el primer paso a dar para que el encuentro de las culturas del saber sea un proceso de interacción cognitiva simétrica; y, con ello, un camino prometedor para resolver el problema de la violencia epistemológica que hoy nos desafía.

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. De esta manera estaríamos superando el divorcio entre ética y episteme.

Conclusión

Una educación alternativa –consciente de su contextualización, dialógica, al servicio de la vida y orientada a superar la violencia epistemológica- crea 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 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 decisión que no será de los excluidos, sino de otros: de quienes tienen en sus manos incluir y excluir. Y si llegan a ser incluidos, será porque esa inclusión beneficia, en ese momento, a quienes tienen el poder de incluir. La inclusión, por lo tanto, viene de afuera. También la “liberación” puede depender de la voluntad de quienes tiene 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 de exclusión, de la organización que nace de esa conciencia y de acciones concretas irruptoras, que –porque son irruptoras– son también liberadoras. La irrupción implica resistencia, pero también construcción de alternativas de vida.

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 engendrar²⁰. Expresa, no sólo la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y formas alternativas de experiencia y de lucha.

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. 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; y poniéndose al servicio de la vida y ayudando a superar la violencia epistemológica, es decir, dando espacio a otras formas de saber.

²⁰ Mc LAREN Meter, *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*, Ed. Homo Sapiens, Rosario 2003, p. 18.

BIBLIOGRAFÍA

BOGANTES Claudio, *El surgimiento del discurso crítico en Costa Rica*, consultado en [http:// www.letras.ufri.br/litcult/revista_litcult/revistalitcult_vol6.php?id=10](http://www.letras.ufri.br/litcult/revista_litcult/revistalitcult_vol6.php?id=10)

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

CULLEN C., *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 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.

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

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

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

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

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

GUTIÉRREZ Francisco, *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, México, 1982.

HINKELAMMERT Franz, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto viviente*, EUNA, San José 2002.

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

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

Seminario Nacional sobre Reforma Educativa, Etapa Nacional, Ministerio de Educación, San Salvador, 1979.

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.