

LA MEDIACIÓN EDUCATIVA FRENTE AL CULTIVO DE LA VIOLENCIA: UN APORTE DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Mario Méndez*

Recibido: 8-4-08 / Aprobado: 12-9-08

RESUMEN

El autor intenta construir una propuesta de pedagogía intercultural que, desde la práctica del diálogo, la solidaridad y la consulta, y desde el reconocimiento, valoración y celebración de la diversidad, sea capaz de generar procesos educativos al servicio de la vida.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, violencia cultural y epistemológica, diálogo, educación alternativa

ABSTRACT

The author tries to develop a proposal of intercultural pedagogy. This proposal is able to generate educative processes at the service

* Docente de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión.

of life through the dialogue, solidarity, consult, recognition, value and the celebration of diversity.

KEY WORDS

Interculturality, epistemological and cultural violence, dialogue, alternative education

1. Introducción: la violencia que cultivamos

La violencia tiene muchos rostros y posee muchas causas que se conjugan y se fortalecen mutuamente. Es un fenómeno tremendamente complejo, antiguo y creciente¹, que ha marcado y sigue marcando la vida de los centroamericanos y centroamericanas. De ella no nos hemos podido salir, porque la hemos cultivado con tenacidad y la seguimos cultivando cotidianamente.

Y no se trata sólo de aquellas expresiones más evidentes de amenaza a la vida: las que tienen que ver con las guerras o con la delincuencia. Nos afectan también las formas más sutiles de violencia: las que cultivamos desde todas las formas de interrelación y sus institucionalizaciones; por ejemplo, las relaciones educativas y las instituciones escolares, las relaciones laborales y las empresas, las relaciones deportivas y los campeonatos de fútbol, la comunicación interpersonal y los medios de difusión colectiva.

Se atenta contra la paz a través de salarios de hambre; con políticas de reducción del Estado que debilitan la inversión social;

1 El primer trimestre de 2008 fue el más violento de los últimos nueve años en Costa Rica. El número de muertos por cada cien mil habitantes ha crecido también en los demás países de la región centroamericana. La tasa promedio de homicidios en Centroamérica es superior a 36 por cada 100 000 habitantes. Y aunque Costa Rica es el país con menos homicidios (siete por cada 100 000 habitantes al año), el aumento de casos con respecto a años anteriores es alarmante. A esto hay que añadir altos índices de otras expresiones de violencia tales como lesiones, robos, hurtos, extorsiones y violencia intrafamiliar. Cfr. *La Nación*, 28 julio 2008.

mediante la promoción de una cultura individualista, competitiva y consumista; a través de la promoción desigual de oportunidades de desarrollo entre campo y ciudad, entre mujeres y hombres, entre mundo blanco-mestizo y mundo indígena y afroamericano, entre extranjero(a) americano(a) y europeo(a) y extranjero(a) centroamericano(a).

Es violenta toda forma de invisibilizar y negar la rica diversidad –cultural, religiosa, de género, de formas de construcción de saberes– que existe entre los seres humanos, así como toda agresión contra el medio ambiente y contra el sistema vital en que estamos inmersos. Son tan violentas la calle, el supermercado y la política, como la actual estrategia de globalización, que se fundamenta en la competencia de quienes tienen desiguales oportunidades para competir y que, mediante esa competencia, clasifica a los seres humanos en ganadores (que no son muchos) y perdedores (que son la mayoría). Tanta violencia hay en la pretensión de poseer la verdad y en la práctica de imponerla desde las instituciones educativas, como en el desconocimiento de las formas de construcción de saberes que no corresponden a la lógica científicista que se ha asentado en nuestros centros educativos.

Se hace violencia cuando, desde distintos espacios de socialización, como las iglesias, las escuelas o las familias, se presenta o se impone la imagen de un Dios que todo lo sabe, todo lo puede, todo lo ve y todo lo juzga, y ante cuya voluntad se invita a ser personas sumisas y resignadas.

Se obstaculiza el camino hacia la paz cuando, desde la historia “oficial” del país se sirve a los intereses de la clase dominante. No es cierto que la conquista y la colonización de Costa Rica

fueron pacíficas (no puede haber conquista ni colonización sin violentar las referencias culturales y la vida de los colonizados)²; es cierto, en cambio, que Centroamérica fue construida sobre los escombros del exterminio: poblaciones indígenas aniquiladas, mujeres indígenas violadas, lenguas y religiones sustituidas, tradiciones indígenas borradas. Tampoco ha sido pacífica la historia reciente del país: casi siempre han predominado y siguen predominando los intereses de pocas personas que controlaron o siguen controlando las instituciones del Estado para ponerlas a su servicio; y es desde esas personas que nos presentan la historia del país: es la historia de los jefes de Estado, de los caudillos, de los presidentes, de los hombres... que corre paralela a la historia de los campesinos y las campesinas, de las personas indígenas, de los emigrantes y las emigrantes, de los ciudadanos y las ciudadanas: la historia que “no se cuenta”, porque es la historia de “los que no cuentan”.

La educación no es ajena a la violencia, pues está en capacidad tanto de legitimarla y producirla, como de afrontarla y contribuir a superarla. En efecto, desde la educación podemos crear condiciones para la formación de subjetividades solidarias y colaborativas, para la promoción de relación basadas en la justicia y para el compromiso por un mundo más humano y humanizante. En estas páginas queremos analizar esas posibilidades del hecho educativo. Buscaremos, desde el diálogo con el proyecto de transformación intercultural de la filosofía, generar alternativas pedagógicas a la violencia que hemos cultivado.

2 Cfr. Carlos Cortés. *La invención de Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 2003, p. 23.

2. Educación: complicidad y posibilidades

Las escuelas y las iglesias –dos instituciones socialmente reconocidas como educativas– son formadoras de sujetos. Y en la acción de formar sujetos, de darles forma, de “sujetarlos”, las instituciones educativas corren el riesgo de ejercer violencia. El recurso frecuente a la metáfora del alfarero que da forma al barro, aplicada a los maestros, maestras y catequistas, da cuenta de esa posibilidad.

A partir de la modernidad, la escuela, usada como herramienta de control social, ha sustituido 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 –mediante diminutos dispositivos– que los individuos se autodisciplinen, se autocontrolen y se adapten a los diversos modelos de producción³.

Sin embargo, a pesar de que la institucionalización de la educación puede generar violencia, el hecho educativo puede también darse en el marco del respeto por el otro, del caminar juntos, de la colaboración y la solidaridad.

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 la violencia o para la reconciliación, para el sometimiento o para la

3 Sobre esa fuerza autodisciplinante de la escuela y sus dispositivos, ver Michel Foucault. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, 2003, pp. 140-143.

resistencia y la emancipación. Por eso, la educación es una mediación ambivalente: 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 –ya sea de forma evidente o sutil– una imagen de ser humano y de sociedad que se quiere proponer o imponer, y una episteme correspondiente a esa subjetividad.

La educación es una realidad compleja: en ella confluyen y se entrecruzan políticas gubernamentales e intereses de grupos nacionales y de empresas transnacionales; recursos culturales, lingüísticos, legales e históricos así como los conflictos locales, regionales y mundiales. Confluyen, igualmente, la experiencia, las opciones, la esperanzas, las frustraciones y las inquietudes de los educadores y las educadoras, así como –y esto es lo más importante– la vida de todas las personas que participan en el proceso educativo, con sus biografías, sus experiencias, su cotidianidad, sus saberes previos, sus formas de conocer, sus demandas.

En la educación se entrecruzan en un dinamismo continuo –mas no de forma determinista– el poder, los discursos, las prácticas que nacen de esos discursos, las identidades, las subjetividades, las resistencias.

Fue quizá esa complejidad y ambigüedad de la educación la que llevó a Alberto Masferrer a afirmar que “educar es una cosa, oprimir es otra”⁴. A algunos podría parecer extraña esa afirmación de ese pensador salvadoreño de la primera mitad del siglo XX. Podríamos pensar que es cosa clara la distinción entre ambas

4 *Ensayos*. San Salvador: Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña, CONCULTURA, 1996, p. 49.

realidades y que ciertamente una cosa es oprimir y otra educar; que no es posible establecer ninguna relación causal 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 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 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 y las expertas; cuando la evaluación se convierte en una herramienta para medir si la persona estudiante sabe lo que la persona docente y el sistema educativo creen que debe saber; cuando se educa para ser personas obedientes y sumisas, políticamente dóciles y económicamente productivas; 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 alguna forma de construcción de conocimiento en detrimento de otras; 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 excluyente; cuando el aprendizaje es sinónimo de asimilación, y la enseñanza de transmisión; cuando un único sistema educativo subsume en sí, controla y anula todas las posibles experiencias educativas gestadas desde los distintos grupos y comunidades de un país, etc.

La educación oprime y es violenta cuando sus reformas son ajustes a modelos económicos que se nos imponen desde fuera por parte de grandes empresas e instituciones financieras.

3. Transformación intercultural de la educación como respuesta a la demanda de justicia social, cultural y epistemológica

La educación puede ser (aunque no siempre lo ha sido) mediación para el encuentro, para la reconciliación, para el cultivo de la solidaridad y de la paz. Naturalmente, tendríamos que renunciar a la visión economicista⁵ de la educación que generalmente ha primado en nuestra sociedad, para ponerla más bien al servicio de la vida de mujeres y hombres concretos.

En un contexto de violencia, como el nuestro, la tarea de repensar la educación para ponerla al servicio de la vida, puede abrir nuevos espacios de creatividad educativa. En el marco de esa búsqueda, podemos pensar en una educación inspirada en el paradigma intercultural.

5 Esa visión economicista se manifiesta, por ejemplo, cuando prevalece el empleo de términos como eficiencia, calidad, inversión, capital humano, competitividad, producción de conocimiento, mercado laboral, etc., para describir procesos y experiencias educativas.

Y dada la diversidad de prácticas educativas que pueden estar cobijadas bajo la categoría “intercultural”⁶, digamos por ahora simplemente que entendemos la educación intercultural como la perspectiva que sitúa las demandas de justicia cultural en el centro de toda reflexión y acción educativa. Es, por eso, una educación que cuestiona las visiones reduccionistas, asimilacionistas, restrictivas y excluyentes de la educación (escolar o no). Es una reflexión sobre el tratamiento educativo de la diversidad cultural basado en las exigencias actuales del diálogo de las culturas.

Más en concreto, una educación intercultural es aquella que asume el tiempo y el espacio como ingredientes básicos de la praxis educativa; que exige reaprender a pensar desde el diálogo; que nos pone decididamente al servicio de la vida; que está abierta a las distintas formas de saber y que, por eso mismo, invita a repensar los fines mismos de la acción educativa. Son esos los rasgos de la educación intercultural que vamos a analizar más detenidamente a continuación, fundamentándonos sobre todo en los aportes de Raúl Fonet-Betancourt.

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

Un proceso educativo, como cualquier acción humana, es una construcción histórica que está condicionada por el contexto y por la situación⁷. Toda acción educativa está históricamente situada,

6 El adjetivo “intercultural”, aplicado a la educación, es relativamente nuevo y, al menos en contexto centroamericano, aparece frecuentemente unido al adjetivo “bilingüe” y, por lo tanto, articulado a experiencias educativas en medios indígenas y afroamericanos, preocupadas generalmente, más por la conservación de la lengua, que por un verdadero diálogo entre culturas.

7 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 de sus escritos, en el tema

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.

Tenemos que reconocer que hoy 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 responsabilidad⁸. Siguiendo a Raúl Fornet-Betancourt, podemos decir que pensar y actuar la educación de forma alternativa exige aprender a “compartir herencias de conocimiento y proyectos de

de la situación. “Las contextualidades –dice– cuya validez cognitiva reclamamos, son situacionales”, p. 26.

- 8 Cfr. Franz Hinkelammert. *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto viviente*. San José: EUNA, 2002, pp. 369-373. Según 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” (*El huracán de la globalización*. San José: DEI, 1999, p. 17).

producción de saber que se hagan cargo de los desafíos históricos que plantea hoy la globalización del neoliberalismo”⁹.

Peter Mc Laren, refiriéndose a las escuelas como espacios públicos, afirma que generalmente estas 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 poder¹⁰. Todas esas relaciones también forman parte del contexto en que educamos, son parte de la contextualización de la educación.

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 en Latinoamérica es que importan acríticamente programas que fueron “exitosos” en otros contextos y que frecuentemente se convierten en herramientas de homogenización 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 pedagógico.

La consideración del tiempo y el espacio como ingredientes de los procesos educativos implica que la educación debe estar

9 “Interculturalidad, género y educación”. En: *Concordia*, núm. 37, 2004, p. 64.

10 *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, 2003, p. 46.

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 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 han detentado el poder.

Ser honestos con la realidad es hacer de esa realidad un lugar epistémico, un lugar desde el cual 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 reaprender a pensar dialogando. Desde la perspectiva intercultural, “la educación es un diálogo, no un monólogo. Es un concierto a varias voces...”¹¹.

11 Pietro Braido. *El sistema educativo de Don Bosco*. Guatemala: Instituto Teológico Salesiano, 1984, p. 402.

Con esa elocuente metáfora, Pietro Braidó ha querido destacar la dimensión dialógica de todo proceso educativo. Sin diálogo puede haber transmisión, información o indoctrinamiento, 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 tienen todas las personas para “pronunciar el mundo”, con la toma de conciencia sobre el propio “ser en situación”. Lo opuesto al diálogo es la “domesticación”, la “extensión”, la “transferencia”, la “entrega”, el “depósito”, la “manipulación”, la “conquista”, la “invasión”¹².

Si en el pasado la educación fue sobre todo un monólogo (portavoz de los intereses de unos pocos), desde el diálogo estará en condiciones de articular las experiencias y esperanzas concretas de los seres humanos para imaginar y ensayar 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 “con-vivir” mejor.

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

12 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI, 1976, pp. 23-28. Ver también, de Pablo Freire, *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974, especialmente el apartado titulado “Nueva relación pedagógica”, pp. 83-93; *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1992. También podemos consultar a Carlos Torres. *Educación y neoliberalismo, ensayos de oposición*. Madrid: Popular, 2006, escrita en el décimo aniversario de la muerte de Pablo Freire.

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 raíz¹³.

No se trata, entonces, solamente del discurso tan difundido sobre educar “en” la diversidad 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”¹⁴.

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, así

13 Cfr. Raúl Fornet-Betancourt. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001, p. 271.

14 Hinkelammert. *El sujeto y la ley*, p. 495.

como 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 hombres y 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 sirven como mecanismo de jerarquización y exclusión a la vez– 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 compartimos y construimos saberes en la vida cotidiana.

Pensar la educación desde la perspectiva intercultural es pensarla desde la racionalidad de la vida, lo cual implica, en primer lugar, tomar conciencia acerca de las amenazas contra la vida, tanto aquellas cotidianas como aquellas 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 puede presentar 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 un serio 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 aquellos que se manifiestan en la crisis social, la crisis de convivencia humana y la crisis del medio ambiente, crisis todas que expresan violencia.

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 construcción de saberes propias de esas culturas¹⁵. Hay, efectivamente, una episteme dominante, que presenta la “verificabilidad”, la “objetividad”, la “claridad y distinción”, la “eficacia” y la “utilidad” como “los” criterios válidos de aproximación a lo verdadero. Esa visión cientificista –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.

15 Cfr. Fomet-Betancourt. *La interculturalidad a prueba*, p. 75.

La imposición de esa episteme ha corrido junto a la desvalorización e invisibilización de otras formas de producción de saberes 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 supervivencia, a la religiosidad popular, al arte, etc.

Reaprender a leer y a pensar en este contexto de violencia epistemológica exige corregir las relaciones asimétricas que han existido en el encuentro de las culturas del saber y descolonizar los procesos de intercambio cognitivo. De esa manera evitaríamos la absolutización de la constelación de saberes dominantes y crearíamos las condiciones para que aquellas culturas del saber que han sido marginadas revisen sus relaciones consigo mismas y hagan un balance de las consecuencias que ha tenido para su autocomprensión la violencia epistemológica a que han sido sometidas.

El pluralismo epistemológico nos exigiría, además, preguntarnos por el carácter que debe tener el saber que debemos saber, si es que queremos saber para ser y convivir, es decir, 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. Fornet-Betancourt considera que las preguntas clave 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?”¹⁶

16 *Interculturalidad, género y educación*, p. 67.

3.5 Repensar los fines económicos y políticos de la educación

Una mirada crítica a los objetivos que orientan las diversas propuestas educativas en las que hemos participado nos ayudaría a identificar en ellas unos fines que podríamos denominar políticos y económicos. Esa misma mirada nos ayudaría a comprobar que, en la mayoría de los casos, los fines políticos están subordinados a los económicos. Y, en el fondo, el problema no es que haya fines económicos y políticos, sino el tipo de antropología y la visión de mundo en que suelen estar sustentados esos fines: el modelo antropológico y cosmológico que necesita promover la actual estrategia de globalización.

Según Raúl Fonet-Betancourt, frente al tipo antropológico que necesita promover la globalización del neoliberalismo como garantía elemental de su predominio, 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:

...frente a un tipo antropológico que agudiza la inversión efectuada por la modernidad europea capitalista en la manera en que el ser humano entienda sus relaciones consigo mismo, con la naturaleza, con sus 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 primero es la relación, que el principio comunidad es irremontable e in-

sustituible, que los seres humanos necesitan contextualidad y vecindad, que necesitan referencias identitarias concretas para apoyar su búsqueda de universalidad.¹⁷

Y 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 cual 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 de muchas formas, en muchas casas. Y las casas en que lo habitamos son precisamente eso, moradas en el mundo y no “la” casa del mundo.

La educación intercultural rechaza, por lo tanto, la uniformidad, el monólogo 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 mundo¹⁸.

Una educación alternativa y puesta al servicio de la vida es capaz de repensar sus objetivos a partir de una antropología y una cosmología también alternativas.

4. Conclusión

El cultivo de la violencia en todas sus formas –desde las más sutiles hasta las más evidentes– y en todos los ámbitos –social, económico, cultural, religioso, epistemológico...– es un desafío para la educación, tanto más cuando reconocemos que desde ella se han legitimado y alimentado en el pasado –y se siguen

¹⁷ *La interculturalidad a prueba*, p. 70.

¹⁸ Cfr. *ibídem*, p. 71.

legitimando en la actualidad— muchas formas de dominación, vigilancia, y control.

En estas páginas he intentado describir una propuesta concreta de respuesta educativa ante el cultivo de la violencia. Me he inspirado en el proyecto de transformación intercultural de la filosofía y particularmente en el aporte de Raúl Fornet-Betancourt. Utilizando el lenguaje de este autor, podríamos hablar de una *pedagogía del diálogo intercultural* o de una *transformación intercultural de la pedagogía*.

Y sin pretender agotar todas las consecuencias prácticas de asumir una perspectiva intercultural en educación —que deben concretarse en cada contexto y en cada experiencia educativa—, quiero referirme a aquellas que, a mi modo de ver, pueden contribuir a responder a las demandas provenientes de la violencia (social, política, cultural, religiosa, epistemológica...) que hemos cultivado.

En primer lugar, una transformación intercultural de la educación la pondrá en disposición para promover un acercamiento crítico a las tradiciones de la propia cultura y a los mitos fundantes que han sido utilizados para “inventar” la nación¹⁹. Eso implica, para la educación, generar, mediante el discernimiento y la autocrítica, procesos no sólo de transmisión, sino también de desconstrucción y reconstrucción de las propias referencias culturales. Implica también fomentar el ejercicio de reinterpretar

19 Por ejemplo, en el caso de Costa Rica, los mitos orientados a formar sujetos desde el paradigma del “labriego sencillo”, abnegado, sacrificado: el soldado Juan, Juana Pereira y la Negrita; el mito del Valle Central; los mitos de la democracia natural y la democracia centenaria; los mitos de la excepcionalidad y de la “Suiza Centroamericana”, etc. Cfr. Cortés, *op. cit.*, pp. 24-42.

y de reinventar los mitos fundantes y de releerlos a la luz de las actuales demandas de justicia cultural, social y epistemológica. En segundo lugar, una educación intercultural creará las condiciones para reconocer, valorar y celebrar el tejido multicultural de nuestra región. Rechazará, por lo tanto, todas las formas de ocultamiento de nuestra riqueza multicultural, especialmente aquellas que se mueven dentro de la visión oficial de la historia y dentro del supuesto mestizaje (“blanqueado”) con el que se nos suele describir.

Una educación intercultural, en tercer lugar, será plataforma para un aprendizaje que haga del diálogo su mejor estrategia. Será, por eso mismo, un espacio de experiencias polifónicas, cuyos actores serán sujetos parlantes con voz propia. Superará, por tanto, la visión tradicional de educación escolar según la cual hay un educador que habla mucho y escucha poco –precisamente porque se entiende que es poseedor de verdades–, y unos educandos que hablan poco y escuchan mucho –porque se los entiende como depósitos vacíos que hay que llenar.

En cuarto lugar, una educación intercultural será crítica frente a todas las formas de violencia que pueden generarse desde los procesos educativos: en las estrategias de planeamiento y evaluación, en las prácticas de vigilancia y control, en todas las formas de autoritarismo (de las personas, de los textos, de los autores...), en la deslegitimación de las diversas formas de producción de saberes, etc...., y buscará revertir esa violencia promoviendo la práctica de la consulta, de la colaboración y de la solidaridad en el aprendizaje.

Finalmente, una transformación intercultural de la pedagogía implicará, por parte de todos(as) los(as) participantes de los procesos educativos, tomar conciencia acerca de la contingencia, contextualidad e historicidad de los contenidos, de las metodologías, de las instituciones y de las experiencias generadoras de aprendizaje. En el hecho educativo confluyen muchas perspectivas, muchos contextos, muchas biografías. La riqueza de la educación está en la posibilidad de aprender desde la intersubjetividad, es decir, desde el encuentro solidario de múltiples experiencias y saberes previos. Una educación intercultural debe valorar esos saberes y los contextos donde fueron generados, y hacer del intercambio una posibilidad para la construcción de nuevos saberes al servicio de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Braido, Pietro. *El sistema educativo de Don Bosco*. Guatemala: Instituto Teológico Salesiano, 1984.
- Cortés, Carlos. *La invención de Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica, 2003.
- Fornet-Betancourt, Raúl. "Interculturalidad, género y educación". En: *Concordia*, núm. 37, 2004, pp. 61-78.
- _____. *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. San José: DEI, 2000.
- _____. *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*. Quito: Abya-Yala, 2007.
- _____. *La interculturalidad a prueba* (versión en PDF facilitada por el autor).
- _____. *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, 2003.
- Freire, Pablo. *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974.
- _____. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI, 1976.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- Hinkelammert, Franz. *El huracán de la globalización*. San José: DEI, 1999.
- _____. *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto viviente*. San José: EUNA, 2002.
- Masferrer, Alberto. *Ensayos*. San Salvador: Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña, CONCULTURA, 1996.
- Mc Laren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, 2003.
- Torres, Carlos. *Educación y neoliberalismo, ensayos de oposición*. Madrid: Popular, 2006.