

EDUCACIÓN Y DEMANDA DE JUSTICIA CULTURAL

Mario Méndez*

En estas páginas, el autor busca reconocer las diversas formas en que se expresa la demanda de justicia cultural. Estas demandas pueden ser reconocidas también desde la educación escolar. La escuela, a pesar de haber sido sobre todo una mediación útil para la conservación y la transmisión, puede generar demandas de justicia cultural y -con ellas- oportunidades para repensar el mismo hecho educativo.

Introducción

Cuando hablamos de educación nos referimos aquí a la creación de las condiciones necesarias para que las personas desarrollen sus propias potencialidades. La educación es posible gracias a la educabilidad que al ser humano, el cual está siempre configurándose y siendo configurado desde el encuentro con otros. Xavier Zubiri lo 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”⁵⁴.

A diferencia de otros procesos de socialización, la educación es claramente intencional, mira al futuro, algunas veces con claridad en cuanto a las etapas intermedias, otras veces sin esa claridad. 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. Por eso podemos hablar de “proyecto educativo”, de “planificación docente”, de objetivos educacionales.

J. 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 la escuela: “concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad”⁵⁵. Esta reproducción social se realiza mediante dos tareas fundamentales de la escuela: la preparación para la incorporación en el mundo del trabajo y la formación del ciudadano para su inserción en la vida pública⁵⁶.

La educación -sobre todo aquella escolar- ha sido utilizada, mayoritariamente, para conservar, mantener, transmitir. Y a pesar de que puede también ser plataforma para la transformación, la resistencia, la liberación, la deconstrucción, la

* Profesor de Cristología de la Universidad Don Bosco.

⁵⁴ ZUBIRI X., *Sobre el hombre*, Alanza editorial-Fundación Xavier Zubiri, Madrid 1998, P. 321.

⁵⁵ SACRISTÁN J.-PÉREZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid 1995, P. 18.

⁵⁶ Cfr. *Ibid*, P. 19.

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”⁵⁷.

Como las relaciones de poder no son unidireccionales, esa 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 Fornet Betancourt llama *demanda de justicia cultura*⁵⁸: reclamo de reconocimiento por parte de aquéllos cuya palabra y tradiciones han sido históricamente negadas, demanda de la legítima posibilidad de pronunciar el propio logos en igualdad de condiciones con respecto a otros logos. Se trata de demandas que tienen expresiones distintas, algunas visibles y desarrolladas en momentos determinados, otras -la mayor parte- mucho más sutiles y cotidianas.

La demanda de justicia intercultural 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”⁵⁹. 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”⁶⁰. 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.

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 intercultural. 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 J. Sacristán y A. Pérez, las mismas contradicciones existentes entre los objetivos político-sociales de la escuela y aquéllos estrictamente económicos, produce resistencias individuales y grupales⁶¹.

En las siguientes páginas estudiaremos, 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, analizaremos los lenguajes de la demanda de justicia intercultural, con particular sensibilidad frente a aquéllos procedentes de las culturas indígenas. Finalmente estudiaremos la posibilidad de la demanda de justicia intercultural desde la educación, especialmente desde los ambientes escolares.

⁵⁷ GÓMEZ M.-PUIGGRÓS A., Introducción a *La Educación Popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986, P. 11.

⁵⁸ Cfr. FORNET-BETANCOURT R., *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana*, Ed. Trotta, Madrid 2004, P. 14.

⁵⁹ FORNET-BETANCOURT R., *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001, P. 180.

⁶⁰ *Ibid*, P. 181.

⁶¹ Cfr. SACRISTÁN J.-PÉREZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*, P. 24-25.

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 occidentalización⁶². 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 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 Señoría Illustrissima 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 sinco Indisuelos, los que asisten aunque no todos los dias por llevarselos sus Padres á el Monte a trabajar”⁶³.

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

El cura de “Asumpción Ysalco”, por su parte afirmaba que

“Escuela de niños tiene un ladino pero no enseña Indios, ni estos dan providencia de que sus hijos tengan escuela”⁶⁴.

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

⁶² 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. AGUILAR Gilberto, *Reforma Educativa en Marcha. Un vistazo al Pasado de la Educación en El Salvador*, Documento I, MINED, San Salvador 1995, P. 9.

⁶³ Respuesta de Joseph Dias de el Castillo, cura de San Jacinto, recopilada por Santiago MONTES y publicado, juntos 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, P. 141-142.

⁶⁴ Carta de Joseph Antonio Castañeda, cura de Nuestras Señora de la Asumpción Ysalco, en MONTES S. *Op Cit.*, P. 132.

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 la 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 tenian era con ningun adelantamiento por la poca paga que se le daba a los Maestros”⁶⁵.

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...”⁶⁶.

Semejantes problemas manifiestan muchos otros de los párrocos que corresponden a la carta pastoral del Arzobispo. En todo caso, 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. Además de 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 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 Iglecia 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 nesesarios para la justificacion que son los que pertenecen al principio, medio y fin”⁶⁷.

Después de la emancipación política, la escasa experiencia de escolaridad fue pasando poco a poco a manos laicas. En 1841, se 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: “en otros términos, el pobre no requiere mucho”⁶⁸.

⁶⁵ Carta de Estevan Pedro de Robles, cura del Benefico de Mexicanos, en MONTES S. *Op. Cit.*, P. 137.

⁶⁶ Carta de Juan, Baptista Collado, cura de Santa Ana, en MONTES S. *Op. Cit.*, P. 201.

⁶⁷ Carta de Pablo Joseph Sanchez de Guzman, cura de Titiguapa, en MONTES S. *Op. Cit.* P. 137.

⁶⁸ AGUILAR Gilberto, *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.

La escuela salvadoreña, por lo tanto, 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. 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. Refiriéndose a la organización de la escuela en la Capitanía General de Guatemala durante el período colonial, Carlos González Orellana afirma 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 minoría dominante representada por los encomenderos, la aristocracia y el clero”⁶⁹. 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 lamenta 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”.⁷⁰

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.

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 sujetos, a mantener y conservar, aunque también ellas pueden ser mediaciones emancipadoras y espacios para la resistencia y la transformación.

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.

Rodolfo Cardenal, al describir los intentos de los indígenas por liberarse del sometimiento colonial, menciona la huida y la sublevación. Los que lograban huir formaban comunidades clandestinas conocidas como *pajuides*, que eran muy numerosos en Guatemala y El Salvador durante el siglo XVIII. 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 determinados excesos de la explotación y la opresión. Según Cardenal, “el verdadero motín indígena era un movimiento del indígena para liberarse de la dominación exterior y restaurar así su

⁶⁹ GONZALEZ, C., *Historia de la Educación en Guatemala*, Ed. José de Pineda Ibarra, Guatemala 1970, P. 70.

⁷⁰ *Ibid*, P. 70.

propia cultura y autonomía”⁷¹. Los motines, por lo tanto, eran movimientos orientados a promover y perpetuar elementos de la propia cultura.

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 españoles 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 perfecto⁷².

A los milenarismos están vinculados 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 sufren⁷³.

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 sobre él se sangró su miembro (...) Y dijeron: han nacido, oh dioses, los *macehuales*, (los merecidos por la penitencia)”⁷⁴.

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 guerrerrista 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 Centroamérica⁷⁵.

Según Alicia Barabas, los procesos de conquista y de colonia no lograron erradicar totalmente las 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

⁷¹ CARDENAL R., Manual de Historia de Centroamérica, UCA, San Salvador 1996., P. 108.

⁷² Cfr. BARABAS A., *El ideario del antiguo campesinado*, en ROIG Arturo (dirigido por) *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*, P. 170-171.

⁷³ Cfr. *Ibid*, P. 170.

⁷⁴ Citado por LEON-PORTILLA, *Quetzalcóatl*, FCE, México, 1968, P. 22-23.

⁷⁵ Cfr. RIVAS J., *Breve aproximación al pensamiento náhuatl*, en *Teoría y Praxis* 5, San Salvador 2005, P. 112-115.

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 exista la injusticia y el sufrimiento”⁷⁶. 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 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 XX⁷⁷. 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 1930.

1932: una demanda ensangrentada

“En 1932 tuvo lugar una de las más horrendas masacres de la historia contemporánea latinoamericana”⁷⁸. 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 rigen 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 generó un proceso continuo de transformación de los valores culturales⁷⁹, 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 cotidianidad.

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

⁷⁶ BARABAS Alicia, *El ideario del antiguo campesinado*, P. 171.

⁷⁷ Cfr. *Ibid.*, P. 172.

⁷⁸ ALVARENGA Patricia., *Cultura y Ética de la violencia. San Salvador 1880-1932*, Educa, San José 1996, P. 10.

⁷⁹ Cfr. *Ibid.*, P. 18-19.

negar la posibilidad de la resistencia. En la dominación a través de mecanismos disciplinarios, 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. Esa 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 redefinirla⁸⁰.

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 panópticas⁸¹- sino que dichas relaciones se caracterizan sobre todo por ser evidentes y descaradamente violentas. Además, en el caso salvadoreño los más importantes grupos 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”⁸².

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 la 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”⁸³. De esa manera, los individuos, aun 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 esa resistencia 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

⁸⁰ 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.

⁸¹ 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.

⁸² ALVARENGA P., *Cultura y Ética de la violencia*, P. 25. Cfr. FOUCAULT M., *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México 2003, P. 141.

⁸³ *Ibid*. P. 25.

está sustentada en la depredación y secuestro de la memoria histórica, que es tan significativa que la convierte en un hecho sociológico que no podemos olvidar”⁸⁴.

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.

Y las formas de resistencia también aparecen -sutiles o ampliamente manifiestas-, visibilizadas, por ejemplo, en la insistencia en 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 de salvadoreños al exterior puede ser interpretado como una expresión de inconformidad y de resistencia.

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 México⁸⁵, y que en 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 magisteriales⁸⁶ y las organizaciones estudiantiles.

Los más recientes acontecimientos protagonizados por estudiantes en Francia, 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- siempre han encontrado resistencia de parte de los mismos educadores. Y aunque termina imponiéndose la voluntad del ejecutivo, lo hace no 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 y educadores más concientes de la función social de la educación,

⁸⁴ COMUNIDAD SOCIOLÓGICA SALVADOREÑA, *Manifiesto de San Salvador*, en *Diario Colatino*, 17 de marzo, 2006, P. 17.

⁸⁵ 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. GÓMEZ Antonio, *El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971*, en <http://www.comie.org.mx/rmie/num17/17invest2.pdf>,

⁸⁶ 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).

convencidos de que también la escuela puede ser lugar para el disenso, para el diálogo, para la búsqueda de alternativas.

Según J. Sacristán y A. Pérez, el “proceso de reproducción de la arbitrariedad cultural implícita en la ideología dominante ni es lineal, ni automático, ni exento de contradicciones y resistencias”. En efecto, 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 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 e 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”⁸⁷.

La contradicción fundamental de las sociedades llamadas democráticas, según J. 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 social⁸⁸. 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, el progreso 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”⁸⁹. 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.

Conclusión

La educación no es un proceso lineal de transmisión y conservación. 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. Eso es posible, como veíamos más arriba, porque la educación -también aquella escolar- genera una tensión dialéctica que se apoya 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 le han sido transmitidas.

⁸⁷ SACRISTAN J.-PEREZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*, P. 24-25.

⁸⁸ Cfr. *Ibid*, P. 26.

⁸⁹ *Ibid*, P. 27.

A mediados del siglo XIX, un Juez de Ilobasco 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”⁹⁰. 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 bondad⁹¹; leer y escribir, una posible fuente de resistencia y rebelión. 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. Podemos concluir analizando muy brevemente y sin pretensión de agotarlas algunas de esas herramientas.

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 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 otros⁹².

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”⁹³. 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

⁹⁰ AGN, Documentos quemados sin clasificar, citado por 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, P. 67.

⁹¹ 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.

⁹² TANI R.-NUÑEZ M.G., José Luis Revellato, en <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/tani/rebellato.htm>

⁹³ FRANKLIN K., *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.

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”⁹⁴. La memoria, como fuente de identidad e inspiración para el futuro, es un importante elemento educativo por su carácter emancipador.

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 del elemento 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 hay estratificación racial” y que “la población actual de El Salvador es casi por entero mestiza”⁹⁵. 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 indiosincracia del espíritu centroamericano. El vigor ibero y la astucia indígena, se combinan alícuotamente, contribuyendo así a esclarecer la conciencia centroamericana”.⁹⁶ La difusión de la pretendida monoculturalidad y el ocultamiento de las diferencias son estrategias ideológicas que debilitan el diálogo y el disenso. Si 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 dinanismos emancipadores.

Finalmente, 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 y las consecuencias de esa desobediencia. Quizá esa potencialidad emancipadora del arte 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 los alumnos 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 de la educación.

⁹⁴ Cfr. *Ibid*, P. 20.

⁹⁵ ESCAMILLA M., *Una educación entre dos imperios y la educación de adultos*, Ministerio de Educación, San Salvador 1990, P. 50-51.

⁹⁶ GALLEGOS L., *La afirmación de la personalidad centroamericana*, en *Síntesis* N° 3, San Salvador 1954, P. 22-23.

Lo ideal sería que la escuela se convierta en dinamizadora de procesos transformadores no por las herramientas que ofrece “sin querer”, sino “por mérito propio”, es decir, deliberadamente.

BIBLIOGRAFÍA

AGN, Documentos quemados sin clasificar, citado por 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.

AGUILAR Gilberto, *Reforma Educativa en Marcha. Un vistazo al Pasado de la Educación en El Salvador*, Documento I, MINED, San Salvador 1995.

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

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

CARDENAL R., *Manual de Historia de Centroamérica*, UCA, San Salvador, 1996.

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

FORNET-BETANCOURT R., *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana*, Ed. Trotta, Madrid 2004

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

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

FRANKLIN K., *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.

GOMEZ M.-PUIGGRÓS A., *La Educación Popular en América Latina 2*, Ed. El Caballito, México 1986.

GONZALEZ, C., *Historia de la Educación en Guatemala*, Ed. José de Pineda Ibarra, Guatemala 1970.

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

MONTES S., (recopilador) *Etnohistoria de El Salvador, el Guachival Centroamericano*, Tomo II, Ministerio de Educación, San Salvador 1977.

RIVAS J., *Breve aproximación al pensamiento náhuatl*, en *Teoría y Praxis 5*, San Salvador 2005.

SACRISTÁN J.-PÉREZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid 1995.

ZUBIRI X., *Sobre el hombre*, Alanza editorial-Fundación Xavier Zubiri, Madrid 1998.