

# *El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia*

**Alberto Padilla Arias\***  
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México

\* Profesor investigador de la División de Ciencias  
Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco  
correo electrónico: paaa2211@cueyatl.uam.mx

## Resumen

Las reflexiones contenidas en este trabajo son el resultado de la interpretación de los datos producto de la investigación sobre el tema y se enmarcan dentro de la concepción epistemológica denominada: la cultura como categoría crítica, que ha sido desarrollada por diversos intelectuales latinoamericanos, en particular por Paulo Freire. El método de trabajo ha sido esencialmente de carácter documental.

En este punto, a principios del siglo *xxi*, la investigación ha venido a evidenciar que tanto la educación formal como la no formal, —de los que nosotros llamaremos en adelante pueblos originarios o indígenas— en general, continúa sirviendo a la reproducción de los moldes culturales hegemónicos, tanto en su versión pública como privada. Sin embargo, por otra parte, la educación informal es la que ha permitido, a la mayoría de los pueblos indígenas y sus culturas, ejercer sus mecanismos de resistencia cultural, apoyando su supervivencia, no solamente en México, sino en cualquier punto del planeta dentro del nuevo esquema de regionalización-globalización. Es por ello que se puede afirmar que la educación indígena de hecho tiene un doble carácter como reza el título: *reproducción y resistencia*. Todo ello teniendo en cuenta múltiples factores que intervienen en los contextos nacionales con su naturaleza multicultural. En el trabajo se analizan las condiciones de diversos pueblos originarios o “indígenas” que han logrado sobrevivir con sus propias culturas, gracias a que han hecho uso de este proceso conservador autónomo, educación informal; así como la propuesta de Paulo Freire.

## Palabras clave

Educación “indígena”  
Pueblos originarios  
Reproducción  
Resistencia

Educación formal  
Educación no formal  
Educación informal

## Abstract

In this respect, at the beginning of the *xxi* century, research has evinced that both formal and not formal education in general have furthered the reproduction of prevalent cultural patterns, both in their public and private aspects. On the other hand, however, informal education is the one that has enabled the majority of original peoples and their cultures to exert their mechanisms of cultural endurance, supporting their survival not only in Mexico, but throughout the world.

That is the reason why the twofold character of education: reproduction and resistance as the states, can in fact be asserted, taking into account the presence of manifold factors that intervene in the national weavings with their multicultural nature. It is the purpose of this research to analyse the conditions of the different original peoples that have managed to survive preserving their own cultures due to their use of this conservative process.

## Key words

“Indian” education  
Native people  
Reproduction  
Resistance  
Formal education

Not formal education  
Informal education

## Introducción

**S**in duda que ha sido en el campo de la educación donde se ha hecho patente una lucha denodada por *la conquista de los espacios culturales*, en el sentido de acciones y reacciones por ganar terreno. Por un lado, de parte de los países, naciones o pueblos hegemónicos; y por otro, de los Estados, naciones o *pueblos originarios*, llamados “indígenas”,<sup>1</sup> que resisten los embates de aquellos con mecanismos del más diverso tipo. Muchas páginas se han escrito sobre el particular y muchas horas, cientos, miles de horas se ha discutido en foros, nacionales e internacionales, pero curiosamente siempre ocultando de una y otra partes sus verdaderas intenciones.

La educación diferenciada como *formal, informal o no formal* hace referencia a campos de expresión y de lucha de ambas posiciones antitéticas. Una, *la educación formal* intentando expandir la hegemonía occidental a través de lo que se ha denominado como *conquista espiritual* y las otras, *la educación informal y no formal* (Paulo Freire; 1978) buscando mecanismos de confrontación, algunas veces; resistencia, otras más, la mayoría quizá (los *pueblos originarios*) y luchando por la liberación las menos, sobre todo si nos referimos a formas abiertas. De estas luchas antitéticas nos hablan, aunque con relativa claridad: Freire, Dussel, Cabral, Gutiérrez,

Fanon y otros, sobre todo por lo que se refiere al campo de la educación.

Así tenemos que, en el actual sistema global, los ministerios de educación nacionales de los países periféricos tienden redes hacia arriba (a nivel internacional) y hacia abajo (a nivel local). La de arriba para alimentarles con planes y programas de educación e instrucción, y hacia abajo para ejercer la difusión de los proyectos culturales hegemónicos. Estas redes tienen mucho tiempo en proceso de constitución y son las redes precisamente de la hegemonía, que se sustentan sobre el trabajo de los *intelligentia*<sup>2</sup> al servicio de la dominación, sin que necesariamente se evidencie de esta manera, (Althusser, 1972; Bourdieu, 1978).

Desde esta perspectiva, contamos con dos líneas de interpretación realmente sólidas que resultan complementarias para comprender estos procesos sociales de la educación. En primer lugar, tenemos la línea de análisis de los teóricos de la reproducción quienes durante los años sesenta y setenta del siglo xx sostuvieron que la educación cumple fundamentalmente una función de *reproducción* de los valores y cultura hegemónicos en una sociedad determinada (Bourdieu, Baudelot, Establet, Gramsci, Althusser, entre otros).

Ahora bien, los teóricos de la *reproducción* más preocupados por explicar localmente, a nivel nacio-



Jacinto Canek, Grabado de Arturo García

nal o regional, la influencia hegemónica de una clase sobre las demás para ejercer el dominio no sólo ideológico, sino esencialmente cultural, para apropiarse de la fuerza de trabajo de la clase proletaria:

dejaron de lado el problema de la hegemonía neocolonial, que conlleva no sólo la apropiación de la fuerza de trabajo, sino de los bienes materiales generales de los pueblos; dejando, además, de lado también, las luchas de resistencia que esta acción de dominio-sumisión lleva aparejada.

Sólo hay que dimensionar sus tesis en el marco civilizacional y desde la perspectiva de *la cultura como categoría crítica*, y encontraremos una respuesta correcta a sus implicaciones en las viejas hegemonías mundiales.

Es por ello que tenemos que conocer el análisis realizado por los intelectuales latinoamericanos como José Martí quien fuera retomado por Julio Antonio Mella y luego por Fidel Castro, Carlos Rafael Rodríguez y tantos intelectuales cubanos:

quién visualizaba los peligros que para nuestras culturas nacionales tenía la influencia de toda forma imperialista (especialmente la norteamericana) y otras formas hegemónicas de dominio sobre los pueblos.

Más tarde Paulo Freire, tal vez sin proponérselo del todo, descubrió, en medio de su experiencia práctica, la lucha de muchos pueblos originarios —en su país y diversos países de Latinoamérica y África— por la preservación de sus culturas, expresándolo a través de sus escritos en su *Pedagogía del oprimido* y al mismo tiempo en la reacción frente a la opresión, en su *Pedagogía como práctica de la libertad*, dos obras maestras, seguidas por Francisco Gutiérrez en su libro sobre *Educación como praxis política*. Es decir, estos *intelectuales* han sido sensibles a esta lucha entre opresores y oprimidos a través de la educación, tomando partido por la libertad (como *libre expresión cultural*).

Otro de los *intelectuales* que descubrió tempranamente el problema en toda su dimensión fue,



Foto: José Ventura

y ha sido, Enrique Dussel quien en su obra *La pedagógica latinoamericana* le da una interpretación muy regional al problema de la confrontación cultural de los pueblos dominadores y dominados (pueblos originarios, llamados “indígenas”) a través de la educación. Son éstos, entre muchos otros, quienes han expresado el verdadero sentir de sus pueblos. Tu vieron la sensibilidad para interpretar sus inquietudes y no prestarse a la seducción del imperio, que es el camino fácil de la *intelligentia*. Esto les ha costado el exilio a la mayoría, por los más diversos motivos, pero nos han legado y nos siguen aportando, en los casos de Dussel y Gutiérrez, importantes reflexiones al respecto.

Sin embargo, incluso más importante que la reflexión de estos notables *intelectuales* latinoamericanos, tenemos las respuestas de los pueblos originarios (llamados “indígenas”) y sus estrategias de resistencia, que incluso al margen de la defensa que pudieran ejercer los *intelectuales* a su servicio, han sabido luchar por mantener vivas sus propias culturas contra todo el poder y argucias imperiales.

Esto nos habla de su fortaleza, de su determinación y de la fuerza que los pueblos originarios y sus culturas tienen, algo que hemos podido constatar a través de la investigación y análisis de civilizaciones y culturas múltiples. Frente a la unicidad y homogeneización hemos encontrado la diversidad, la pluralidad incontenible, indestructible, de los pueblos en el mundo.

## Un análisis de la educación como reproducción

Desde el punto de vista de los teóricos de la *reproducción*, Althusser a la cabeza, la condición necesaria para mantener el ritmo de acumulación del capitalismo, a nivel mundial, es el sostenimiento de la producción. Y a su vez la condición básica para la existencia de la producción (capitalista) es la *reproducción* de las condiciones de ésta misma.

En particular nos interesa el problema de la reproducción de la fuerza de trabajo y, de manera especial, el de la diversa cualificación de esa fuerza de trabajo. La diversificación de esas cualificaciones es una de las bases del capitalismo y las formaciones sociales capitalistas se encargan de su reproducción con especial esmero, creando una serie de instituciones —de las cuales la escuela en su modalidad de *educación formal* es una de las más importantes— que aseguren la reproducción diversificada de la fuerza de trabajo.

La función, pues, de la institución escolar<sup>3</sup> ha sido doble, pues no se limita a enseñar las habilidades necesarias para la producción, sino que extiende su influencia hasta la inculcación ideológica y cultural, diversificada también en función del puesto que los miembros de las distintas instituciones estén llamados a ocupar en las respectivas formaciones sociales. La reproducción de la fuerza de trabajo tiene así, una doble vertiente de enseñanza de habilidades y de sometimiento ideológico y cultural:

La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una producción de su cualificación, sino también, y, simultáneamente, una reproducción de su sumisión a la ideología y cultura dominantes por parte de los obreros y las clases subalternas (en donde ubicamos a los diversos pueblos originarios) y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología y cultura dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de asegurar también mediante la palabra el dominio de la clase dominante (Palacios, J., 1984 pp. 432-433).

La reproducción del sometimiento ideológico y cultural es la base esencial de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de produc-

ción dominantes, ya que aquella reproducción es la que asegura ésta.

Mientras que el aparato represivo del Estado (ARE) funciona principalmente a través de la represión física violenta, los aparatos ideológicos de Estado (AIE) funcionan principalmente a través de la ideología y la cultura, aunque ambos utilizan uno y otro medios de dominación.

Es a través del ejercicio del poder del Estado en los aparatos represivos e ideológicos de Estado como se asegura la reproducción de las relaciones sociales de producción a que nos hemos referido, (Palacios, J., 1984, p.434).

Ahora podemos analizar a la escuela y el aparato educativo del Estado como un aparato ideológico y cultural del Estado. Ya, de hecho, hemos indicado que es característico de los AIE el de servir a la reproducción de las condiciones de producción, si bien cada uno concurre a esta reproducción de la forma en que le es propia, el AIE escolar realiza una función primordial, habiéndose situado en una posición dominante.

De hecho la escuela (*educación formal*) ha sustituido a la Iglesia en su función de AIE dominante y la *entente* Iglesia-familia ha sido sustituida por la *entente* escuela-familia. Conociendo las condiciones en las que se ejerce su función, es muy explicable la dominancia del AIE escolar. En efecto, la escuela, como célula fundamental de la estructura formal de educación, recibe a todos los niños (los niños indígenas no son la excepción), de todos los niveles y clases sociales desde la etapa maternal.

Como es evidente, para que esta reproducción pueda realizarse con un máximo de efectividad, su carácter fundamental debe permanecer oculto, para lo cual la ideología inherente a la cultura dominante debe de presentar a la escuela como un medio neutro, carente de ideología, *laico*, en el que sólo se transmiten conocimientos *científicos* y normas y valores *eternos* y válidos para todos (Palacios, J., 1984, p. 435).

Como veremos posteriormente, la función de ocultamiento es fundamental para el buen funcionamiento del aparato escolar. Siguiendo en este mismo tenor, el análisis de los trabajos de investigación de Bourdieu y Passeron nos serán muy

útiles. Los datos obtenidos por estos investigadores y sus seguidores en otras partes del mundo resultan contundentes con respecto a los intentos de reproducción social y cultural. Por ello, después de haber descrito la teoría de la reproducción, resulta conveniente ver cómo ésta es realizada por la escuela.

La violencia simbólica no es otra cosa que la imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia (Palacios, J., 1984, p. 437).

Ahora bien, si por una parte la teoría de la reproducción social, a través del análisis del *sistema formal de educación*, la escuela, da cuenta del mecanismo de reproducción de las condiciones de explotación; los teóricos latinoamericanos dan cuenta de otra realidad, que es su contraparte, y que revela formas *de resistencia y lucha contrahegemónica* por la liberación de los pueblos, en particular los originarios, lo cual no había quedado claro en el primer discurso reproductorista.

## Reflexiones en torno a la educación como resistencia para los pueblos originarios

A continuación habremos de analizar la forma en que los pueblos originarios —por vía de *la educación informal* en la familia y la comunidad— pueden hacer frente a los intentos de dominación ideológica por parte del AIE escuela. Pero, veremos también cómo una escuela con un proyecto de *acción cultural para la liberación*, puede ayudar a consolidar el proyecto de *educación informal de resistencia cultural* dentro de la comunidad originaria. Todo ello como parte de un proyecto derivado de las escuelas de alfabetización freireana y que ha sido promovida en México por Miguel Escobar y otros discípulos de Paulo Freire.

Entremos ahora a analizar los mecanismos por los cuales la *educación informal y no formal* en la familia y en la comunidad “indígena” de los pueblos originarios constituye un mecanismo de *resistencia cultural* incontestable para favorecer la



Foto: José Ventura

perennidad cultural de sus pueblos, en ciertas condiciones. Por ello, Freire nos plantea que lo que con mucha frecuencia no perciben aquellos que tienen en sus manos la *educación formal bancaria* es el *despertar de los oprimidos*, y es que en los propios *depósitos*, nos dice Escobar refiriéndose a Freire, se encuentran las contradicciones revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios *depósitos* pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su *domesticación* (Escobar, M., 1985, p. 22).

Freire nos plantea que:

la liberación<sup>4</sup> auténtica, que es humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es *praxis*, que implica la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo. La educación problematizadora que acompaña a la *educación*

*informal* de resistencia, sirve a la liberación al confrontarse con la educación bancaria que cumple una función al servicio de la dominación.

Ahora bien, la educación problematizadora —*como forma estructuradora dentro de la educación no formal (educación de adultos) liberadora para apoyar la educación informal de resistencia*— es esencialmente dialógica enfrentando la estructura vertical de la educación autoritaria para la dominación y horizontalizar sus relaciones. Así, a través del diálogo, se da la superación al no haber ya una relación subordinada educador-educando. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. De esta manera, ambos se transforman en sujeto del proceso en que crecen juntos (Escobar, M., 1985, p. 26).

Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador... (Freire P., 1977, p. 85).

Paulo Freire nos proporciona algunos criterios que pueden constituir todo un programa de lucha de resistencia por la liberación de los pueblos originarios “indígenas”. En su obra, *La educación como práctica de la libertad*, nos proporciona siete principios que se derivan de una reflexión crítica sobre la educación bancaria, son muchos los datos en que se fundamentan estas afirmaciones.

En seguida nos daremos a la tarea de clarificar cada uno de estos puntos, en el marco del pensamiento de Paulo Freire, pero teniendo en cuenta los puntos de reflexión de otros intelectuales, como Francisco Gutiérrez, Enrique Dussel, Amílcar Cabral, Franz Fanon, Méndez Arceo y tantos otros.

El primer punto o tesis programática:

*En un pueblo en resistencia y lucha por la liberación, el educador y el educando se hermanan, alternando la responsabilidad docente-discente.*

En ella tiene que entenderse que no se pretende jubilar al docente (padre) de su papel central de portavoz de los valores y *cultura propia*, sino que se pretende que junto con el alumno o discente (hijo) realicen la crítica de los valores y cultura hegemó-

nica que se pretende imponer a partir del *aparato educativo formal*. Y es en ese sentido que los alumnos pueden contribuir de manera importante en la recuperación de los valores y cultura locales.

El segundo punto:

*En el plan educativo de la liberación-resistencia, tanto el educador como el educando ejercen el control de la disciplina.*

En el ámbito del orden y la disciplina es donde se establecen las bases para el control y dominio de unos hombres sobre otros; y es aquí donde los padres o docentes acrílicos cumplen su función de correa de transmisión de los mecanismos de dominio y reproducción de las condiciones de dominación.

En todo caso la disciplina asumida por ambos es la que corresponde al marco cultural local propio y no necesariamente al plan general de dominación.

El orden impuesto, que corresponde generalmente a la estructura derivada del marco cultural hegemónico, es parte del proceso de neocolonización en la dinámica de la civilización occidental. Esta disciplina y orden se imponen de forma vertical sobre los pueblos y comunidades débiles a través de la educación formal escolarizada, como pudimos observar, de diversos análisis de investigación.

El tercer punto:

*En este mismo marco, el papel del padre, profesor-alumno, hijo se alternan en el intercambio de la palabra, porque la educación liberadora y de resistencia son esencialmente dialógicas.*

El proyecto de liberación y de resistencia a la dominación y violencia de la cultura hegemónica, ejercida por los países neocoloniales sobre los Estados nacionales periféricos, pasa necesariamente por la recuperación del espacio dialógico, que había sido negado por la educación formal escolarizada, que es parte del proyecto de occidentalización.

El diálogo entre profesor-padre y alumno-hijo se da en función del proceso de recuperación de los valores y cultura propios, en el proceso mismo de educación en que se encuentran inmersos. El monólogo impuesto de forma vertical sobre los pueblos

tiene que ser fracturado por la postura dialógica, despertando la esperanza de la liberación a través de las luchas de resistencia cultural por la educación.

El punto cuatro:

*En la educación de resistencia y para la libertad, tanto educador (padre, maestro) como educando (alumno, hijo) establecen las reglas de intercambio, prescribiendo un ordenamiento común al cual ambos se someten.*

Es evidente que este ordenamiento no se deriva ni de la cultura de dominación, ni de un acto voluntarista que pueda obtener de la nada los principios básicos, ya que necesariamente éstos se derivan de la *tradicón cultural*/local de cada pueblo originario y estarán en función de la reproducción de los valores tradicionales de la propia cultura.

El quinto punto:

*En los círculos de estudio, base de las formas educativas de la resistencia cultural y lucha para la liberación de los pueblos, los programas se configuran con el apoyo mutuo de educadores y educandos.*

Los programas no pueden ser impuestos desde arriba y menos desde afuera de la comunidad, pueblo o sociedad originarios, como acontece hasta ahora, ya que en esos casos la educación directamente está en función de los intereses hegemónicos de los países imperialistas o neocoloniales.

Evidentemente, como en el punto anterior, de ninguna manera los programas pueden ser el producto de un acto voluntarista, sino que deben de permitir la transmisión de la cultura local en toda su dimensión, partiendo del lenguaje, tradiciones y conocimientos de la estructura material, social y espiritual, distinguiendo los conocimientos que corresponden a la cultura universal, que más bien, en el caso que nos ocupa, es occidental.

El punto seis:

*En un programa educativo de lucha y de resistencia de los pueblos originarios ante la dominación; educador (padre, maestro) y educando (alumnos, hijo) se reconocen como poseedores de saberes complementarios que enriquecen el proceso de educación mutuo.*

Este punto parte de un principio básico el cual considera que todos los miembros de un grupo tienen conocimientos diversos que pueden aportar a la configuración de un saber común.

*Dichos saberes se obtienen no solamente por el estudio, que es una de las vías, sino también por experiencias y vivencias cotidianas, lo que definimos como educación informal.*

Estos saberes deben formar parte de los programas, pero en la relación cotidiana del proceso educativo ayudarán a mantener la vigencia de los conocimientos que todos los miembros de un grupo dentro de una comunidad habrán de adquirir en el



Foto: Bulmaro Villarruel

transcurso de su paso por el proceso de acción cultural para la liberación. Éste es precisamente uno de los puntos que dan cuenta del por qué la mayoría de los pueblos sojuzgados han logrado preservar los valores y cultura propios.

El punto siete:

*En un proyecto de educación orientado a la resistencia cultural y la liberación de los pueblos, tanto educador (padre, maestro) como educando (alumno, hijo) se convierten en sujetos activos de la construcción y reconstrucción del conocimiento.*

En el proceso educativo en general nos damos a la tarea de reconstrucción de los saberes locales de nuestra tradición cultural y en una medida mucho menor se orienta la acción a la producción de saberes; sin embargo, esto es factible como producto de la reflexión entre docente y discentes.

Sin embargo, la tarea central es la de transmitir la cultura local garantizando su perennidad, lo cual no descarta, como hemos señalado, la apropiación de otros saberes, que asumidos críticamente pueden representar un bien inestimable. Con ello se tenderá a tener una visión más amplia y rica de nuestra realidad social en el contexto no sólo nacional, sino también en el ámbito político.

Teniendo en cuenta que el discurso de Paulo Freire se engendró en el campo de la educación *no formal*, o sea, en el ámbito de la alfabetización y la educación *informal*, sus conceptos en buena parte están marcados por esta preocupación de la “educación de los adultos” y por el concepto de *resistencia cultural*. Por ello, bien sabemos que sus premisas son aplicables en los campos de la educación en general a todos los niveles y sin distinción, si es *formal*, *no formal* e *informal*, realizando las debidas adecuaciones.

A continuación me propongo seguir un poco a Miguel Escobar, que ha realizado reflexiones y sistematizaciones muy interesantes teniendo en cuenta la tradición de Paulo Freire, de quien como todos sabemos fue su discípulo. Estas reflexiones han sido comunicadas en su obra, *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*.<sup>5</sup>

Así, Miguel Escobar nos dice que la comprensión del contexto en el que nació la *praxis* liberadora

y de resistencia de Paulo Freire nos puede servir como marco de referencia para introducimos críticamente en los planteamientos teórico-epistemológicos surgidos en torno a la alfabetización (educación de adultos o *educación no formal*), nosotros añadimos las experiencias y análisis de los procesos de *educación formal e informal*. En una posición coherente con los supuestos básicos de la *Pedagogía de la pregunta*, es necesario hacer un análisis de la problemática que acompaña cualquier proceso de alfabetización, para así situar dicho proceso, tanto en el contexto del sistema escolar como en el contexto global del sistema socio-económico, cultural y político de la sociedad concreta, en cuyo contexto se inserta el analfabetismo (consecuencia de una determinada formación social) y la alfabetización (formas de intervención encaminadas a solucionar este problema). En este contexto, sin embargo, las culturas autóctonas por su parte, en América Latina, no pueden ser consideradas como analfabetas. Éstas a pesar de haber sido dominadas por la invasión colonial y ahora por la penetración imperialista o neocolonial (con la imposición de un modelo de desarrollo), responden a necesidades y valores que no pertenecen al “mundo de las letras”, sino al de la tradición.

Aunque para los gobiernos y la *intelligentia* a su servicio, las culturas autóctonas latinoamericanas son consideradas “analfabetas” de acuerdo con un juicio de valor etnocentrista, ajeno a sus propias culturas. Sin embargo, es evidente que son letradas, si por ello entendemos la forma en que leían o leen su mundo, la forma en que conocen su realidad.

Las culturas de estos pueblos, fundan su saber y cultura en la tradición precortesiana, prehispánica y en su propia experiencia comunitaria. Son culturas resultantes de sus actividades económicas y políticas, son expresión de las relaciones prevalientes en el seno de las sociedades (Estados nacionales)<sup>6</sup> de que forman parte.

Resulta de suma importancia destacar que tanto para Freire como para Escobar la *cultura* ocupa un lugar privilegiado dentro de sus conceptos sobre la *Pedagogía de la pregunta* (Escobar, M., 1990, p. 24).

Para Amílcar Cabral la *cultura* viene a ser la “síntesis dinámica de la realidad histórica, material y espiritual de una sociedad o de un grupo humano”.

La cultura expresa las relaciones existentes entre los hombres concretos y la naturaleza que les rodea; así como entre dichos hombres y las diferentes categorías sociales. Por lo mismo la *cultura* es un proceso en expansión, en movimiento. Es un elemento esencial de la historia de todos los pueblos y también un producto de su historia.

## Conclusiones

Por lo anterior, se puede entender por qué hacemos particular hincapié en la *resistencia* más que en la *reproducción*, sin que pretendamos negar la trascendencia del análisis y ponderación de ésta última. La primera, además, es alentadora de la lucha de liberación, mientras que la segunda expone la denuncia, pero sin establecer mecanismos de lucha contrahegemónica. En momentos, la segunda se plantea como fatalista frente a las formas de dominación; mientras que la primera abre las vías de la esperanza, de manera realista y legítima.

En síntesis, poco importa para los Estados, preocupados por la regionalización global, si detrás de la alfabetización está la imposición de un modelo de crecimiento económico que va en contra de su cultura, un modelo de desarrollo basado en la explotación de la fuerza de trabajo. Un modelo de desarrollo que, violando el proceso natural de sus bases materiales y espirituales, lo condena culturalmente al silencio y a la clandestinidad (Escobar, M., 1990, p. 26).

De hecho la ideología dominante, en el marco de la cultura occidental hegemónica, afirma la supremacía de dicha cultura sobre las otras (*culturas étnicas originarias*, llamadas indígenas y populares). Una cultura dominante que es transmitida por la escuela, único baluarte del saber impuesto, para afirmar dicha supremacía, para mantener la hegemonía de clase y así el poder económico. Es así como la cultura y el alfabetismo e ilustración aparecen como si fuesen atributos naturales y propios de las clases económicamente dominantes, mientras el analfabetismo-incultura lo serán de la clase popular y de los grupos nativos, originarios o étnicos. Por lo que la alfabetización se convierte en un culto, ya que constituye la estrategia para funcionalizar al sistema o *status quo*, a las personas que, por alguna razón no pasaron por las aulas o el sistema formal de educación o tuvieron que abandonar



Foto: José Ventura

la escuela antes de quedar convertidos en “ciudadanos útiles” al sistema de acumulación.

La educación no es neutra, dice Escobar, no puede pretenderse que lo sea. A través de ella se transmite no sólo una ideología, sino sobre todo la cultura hegemónica (una forma de ver, de aceptar, de actuar, de pensar e interpretar la realidad) que penetra en la vida y conciencia de las personas concretas, en una sociedad también concreta.

En este marco, la *praxis* liberadora para Freire se inicia en el *círculo de cultura*, como aquel lugar en donde se realizan los procesos educativos alternativos en la alfabetización liberadora. Un *círculo de cultura* no es una realidad abstracta, es el resultado de un proceso de aprendizaje crítico, que está íntimamente ligado a la realidad social en la que vive el grupo con quien se quiere trabajar. Hablar del *círculo de cultura* es hablar al mismo tiempo del diálogo, del animador, de la educación, de política, de revolución, de *resistencia cultural*, entre otros temas. En síntesis:

un círculo de cultura es un lugar donde los hombres y las mujeres tienen el derecho y el deber de decir su palabra, de expresar la manera como ellos viven su realidad: En un círculo de cultura no es posible el silencio opresor de la respuesta que niega la pregunta para mantener en la ignorancia a las masas populares (Escobar, M., 1990, p. 33).

Otro principio básico de la *lucha de resistencia cultural* en la educación está dada, en Freire, por la *concientización*. Así Escobar nos dice que en términos abstractos podría afirmarse que la *concientización* es:

un proceso de dinamización de las conciencias, o sea, el desarrollo crítico de la toma de conciencia (Escobar, M., 1990, p. 34).

La resistencia cultural que todos los pueblos han desarrollado para defenderse contra la opresión (contra la interpretación ajena de la realidad) está directamente asociado a la concientización. Así, para Amílcar Cabral, la resistencia cultural es simultáneamente un factor de cultura y un acto cultural, ya que al mismo tiempo que es una manifestación cultural es un factor de cultura del pueblo. Dicho de otra manera, los grupos populares o pueblos originarios manifiestan su capacidad intelectual de

interpretación de la realidad de diferentes formas, las cuales están determinadas por las estructuras socio-económicas y políticas que los rigen, pero subsisten como una forma concreta de lucha contra la explotación (Escobar, M., 1990, pp. 35-36).

Por esta razón es pertinente referirnos a la resistencia cultural al enfocar el problema de la cultura-concientización. El diálogo comienza con la comprensión y el estudio de cada grupo humano, de sus diversas manifestaciones culturales (Freire, P., 1970, p. 36). Su opción política debe conducirlo a saber que es imposible enseñar algo a los alfabetizados sin aprender primero con ellos, y aprendiendo con ellos, enseñar (Freire, P., 1987, p. 137).

Finalmente podemos analizar el papel del diálogo en la metodología de la pedagogía de la pregunta. Así, Escobar nos dice, siguiendo siempre a Freire, que el diálogo es parte de la naturaleza histórica de los seres humanos particulares, dentro de algún marco cultural. El diálogo, como relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio es el sello del acto de conocimiento.

Es mediante el diálogo que los hombres y las mujeres pueden desarrollar su capacidad de sujetos pensantes, al asumir como propio el proceso de conocimiento que los lleva a conocer su realidad.

En Freire descubrimos a nivel de los pueblos, la trascendencia de la educación como *acción cultural*, la cual constituye un proceso necesario, una exigencia de carácter histórico. Esta *acción cultural* siempre se está rehaciendo y tiene su origen en los hombres concretos, históricos y en la naturaleza variable de la realidad (Freire, P., 1970, p. 13). Para los pueblos concretos decir la verdadera palabra implica transformar el mundo —tarea en la cual los hombres se hacen hombres; es decir, se afirman a sí mismos como seres de constante creación y recreación del mundo— y ejecutar un acto tal implica también llegar a ser sujetos y no objetos.

En consecuencia, como resultado de nuestra indagación, tenemos que a la *reproducción* acrítica y escolarizada se opone la educación *informal* de los pueblos originarios como *resistencia*, no como mero mecanismo irracional de oposición al proceso civilizatorio, sino precisamente, como una demostración de vigor cultural de los pueblos frente a las estrategias de explotación y dominación del proyecto

civilizatorio, en este caso occidental. La educación *informal*, puede ser acompañada de una concepción de educación no *formal* o alfabetización para la liberación, a través de la *pedagogía de la pregunta*, con lo que se puede fortalecer un adecuado proyecto de consolidación de la propia cultura; así como un diálogo intercultural saludable.

## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SepSetentas.
- Barabas, Alicia M. (1987), *Utopías indias. Movimientos socioreligiosos en México*, México, Grijalbo.
- Bate, Luis F. (1978), *Sociedad, formación económico social y cultura*, México, Ediciones de cultura popular.
- Díaz Polanco, H. (1991), *Autonomía regional, México*, Siglo XXI editores.
- Dussel, Enrique, (1991), *La pedagógica latinoamericana*, Colombia, Nueva América.
- , (1998), *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*, España, Trota.
- Escobar, M. (1985), *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP/Caballito.
- , (1998), *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, México, UNAM.
- Freire, Paulo, (1970), *Proceso de la acción cultural. Introducción a su comprensión*, París, (conferencia).
- , (1987), *Cartas a Guinea Bissau*, México, Siglo XXI editores.
- , (1994), *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores.
- , (1996), *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México, Siglo XXI editores.
- , (1996), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI editores.
- Ianni, Octavio, (1999), *Teorías de la globalización*, México, Siglo XXI editores.
- Padilla A., A. (2000), *La cultura como categoría crítica*, México, UAM-Xochimilco (documento).
- Palacios, J. (1984), *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
- Paoli, Antonio, (1984), *La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*, México, Red de Jonás.
- Portelli, H. (1989), *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo XXI editores.
- Puiggrós A. (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, CNCA.
- Séjourné, Laurette, *Pensamiento y religión en el México antiguo*, México, FCE.
- Toynbee, Arnold J. (1981), *Estudio de la historia*. Compendio I/IV, España, Alianza editorial.
- Tun, Francisco R. (1995), *El problema lingüístico en Belice y su relación con la identidad nacional*, (tesis maestría), México, UAM-Xochimilco.
- Varela B., Hilda, (1985), *Cultura y resistencia cultural: una lectura crítica*, México, El caballito.
- Vigotski, L.S. (1989). *Obras completas*, (tomo cinco). Cuba: Pueblo y educación.

## Notas

- <sup>1</sup> Llamamos pueblos originarios, a los que han podido preservar su cultura a pesar de la influencia civilizatoria. Les llamamos así, y no "indígenas", el cual entrecorrimos, porque tiene un sentido colonialista o neocolonialista, por lo menos.
- <sup>2</sup> Definimos, con Amílcar Cabral, el concepto de "intelligencia", como aquel intelectual que al servicio de la cultura hegemónica, apoya el proceso de la dominación. Contrariamente el "intelectual" es el que sirve a los intereses culturales de su pueblo y reproduce su propia cultura o en todo caso establece una relación dialógica con cualquier otra cultura.
- <sup>3</sup> El contenido de la educación es la cultura, concebida de muy diversas formas, pero al fin y al cabo es precisamente cultura. Esto, porque se pretende aparentar que lo que se transmite por la educación o la escuela no tiene una carga ideológica definida desde el punto de vista del conocimiento; algo así como laica o neutra.
- <sup>4</sup> Entendamos la libertad como la posibilidad de expresión en el marco cultural propio y no como libertad abstracta y absoluta, que sólo existe en el pensamiento o ideología de algunos intelectuales.
- <sup>5</sup> Miguel Escobar, recordemos, fue discípulo de Freire y nos ha revelado en buena medida el sentido correcto de los conceptos del maestro, lo cual nos ha resultado sumamente útil para esta investigación. En esta obra se refleja en gran medida el contenido del discurso de la cultura como categoría crítica que hemos venido trabajando como marco interpretativo.

- <sup>6</sup> Recordemos de que dentro del discurso de la cultura como categoría crítica hemos demostrado que dichos pueblos originarios quedaron atrapados en el momento de la configuración de todos los Estados nacionales en el proceso mismo de desarrollo, evolución y consolidación del capitalismo en el marco civilizacional de Occidente.

