

Anders Breidlid

*Educación,
conocimientos
indígenas
y desarrollo en
el Sur global*

**Cuestionando los conocimientos
para un futuro sostenible**



GLACSO

**EDUCACIÓN, CONOCIMIENTOS
INDÍGENAS Y DESARROLLO
EN EL SUR GLOBAL**

A través de una serie de estudios de casos, este libro explora la pregunta de si el discurso educativo Occidental –hoy por hoy el discurso dominante en muchos países en el Sur global– beneficia a la mayoría de los estudiantes y ayuda a promover el desarrollo sostenible en estos países o, si por el contrario, pedagogías enraizadas en discursos/ideologías más indígenas podrían servir mejor a este propósito.

Breidlid, Anders

Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global : cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible / Anders Breidlid. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-212-8

1. Educación. 2. Conocimiento. 3. Desarrollo. I. Título.

CDD 306.43

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Educación / Epistemología / Hegemonía / Conocimientos indígenas / Desarrollo / Sostenibilidad / Sudáfrica / Cuba / Pueblo mapuche / Violencia cognitiva

**EDUCACIÓN, CONOCIMIENTOS
INDÍGENAS Y DESARROLLO
EN EL SUR GLOBAL**

**CUESTIONANDO LOS CONOCIMIENTOS
PARA UN FUTURO SOSTENIBLE**

ANDERS BREIDLID

Profesor de Educación Internacional
y Desarrollo en la Universidad de Oslo y Akershus



CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Área de Acceso Abierto al Conocimiento y Difusión

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Producción Gonzalo Mingorance

Arte de tapa Marcelo Giardino

Primera edición en inglés

Originalmente publicado en 2013 por Routledge, sociedad impresora del Grupo Taylor y Francis, en Estados Unidos (711 Third Avenue, New York, NY 10017) y Reino Unido (2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4R).

Primera edición en español

Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global. Cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2016)

ISBN 978-987-722-212-8

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

CLACSO

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
(Latin American Council of Social Sciences)**

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacsoinst@clacso.edu.ar | www.clacso.org

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

RECONOCIMIENTOS		9
1. INTRODUCCIÓN		13
2. EL ROL HEGEMÓNICO DE LA EPISTEMOLOGÍA OCCIDENTAL		19
3. SISTEMAS DE CONOCIMIENTOS INDÍGENAS, SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN EN EL SUR		47
4. CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN EL CASO DE SUDÁFRICA		103
5. EDUCACIÓN EN SUDÁN Y SUDÁN DEL SUR TENSIONES Y LUCHAS ENTRE EPISTEMOLOGÍAS		143
6. EL DISCURSO EDUCATIVO CUBANO ¿UNA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA PARA OTROS PAÍSES DEL SUR?		183
7. VIOLENCIA COGNITIVA EN CONTRA DE LOS GRUPOS MINORITARIOS EL CASO DE LOS MAPUCHE EN CHILE		219
8. MÁS ALLÁ DE LA PROTESTA ¿UN CASO PARA EL OPTIMISMO?		253
NOTAS		261
BIBLIOGRAFÍA		275

ÍNDICE DE FIGURAS

3.1. Círculos ecológicos: conocimientos indígenas		59
3.2. La historia de los Kujur (Sudán)		64
3.3. Dos sistemas de actividad interactuantes como modelo mínimo para la tercera generación de teoría de actividad		71
3.4. Círculo del aprendizaje expansivo		73
6.1. Gastos Educativos en Cuba		211

RECONOCIMIENTOS

Este libro no podría haber sido escrito sin la asistencia y apoyo de muchas personas e instituciones. Muchas de las ideas aquí planteadas han sido enriquecidas a través de discusiones con colegas y estudiantes de muchas partes del mundo. Las ideas expresadas en los estudios de caso han sido discutidas en una serie de conferencias internacionales, y yo estoy muy agradecido por los insumos recibidos de varios colegas a través de estas.

Aunque los capítulos 1, 2, 3, 7, y 8 fueron escritos específicamente para este libro, parte de los capítulos sobre África del Sur, Sudán, y Cuba se derivan de contribuciones a conferencias y artículos publicados en varias revistas académicas. Sin embargo, estos capítulos han sido cuidadosamente revisados, particularmente mis discusiones sobre sostenibilidad y desarrollo sostenible.

Estoy agradecido a los numerosos directores, maestros y estudiantes de las diferentes escuelas de África del Sur, Sudán y Sudán del Sur, Cuba, y Chile quienes nos permitieron entrar en sus escuelas, entrevistarlos y observar las clases. Fue durante estas visitas que llegué a concluir seriamente cómo lo que Jones llama la 'arquitectura global de la educación' (Jones 2007) constituía un impedimento al aprendizaje en muchas de las escuelas visitadas.

Mi agradecimiento va para mis asistentes de la investigación en el trabajo de campo en África y en Latinoamérica, quienes hicieron

un trabajo maravilloso colectando información a menudo bajo condiciones muy difíciles. En Sudán, Avelino Androga Said, Ezra Remo Weleya, Joshua Paul Maya, Thomas Eri, Ingunn K. Mork Bjørndal, Ingrid Marie Breidlid, y Astrid Kristine Breidlid. En África del Sur, Ragnhild Meisfjord, Jorun Nossun, y Neill Matthee.

En Cuba, el Profesor Alejandro Torres fue de gran ayuda en la identificación de informantes y en la discusión de temas políticos y educativos de actualidad. También recibimos mucho apoyo del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

En Temuco, Chile, Alejandro Manquepi fue nuestro intérprete las veces que nuestra competencia en español probó ser insuficiente, además de que nos acompañó a lo largo de nuestro trabajo de campo en la región de Temuco. El agradecimiento también va para Maximiliano Novoa quien nos ayudó en Conaripe durante nuestra investigación de las plantas eléctricas planificadas para territorio Mapuche.

Quiero también expresar mi agradecimiento al Profesor Vanensio Mulediang Tombe, de la Universidad de Juba, Sudán (cuyo campus principal estaba en Khartoum durante la guerra), quien nos ayudó a abrir puertas en los varios ministerios de la capital. Esto significó que los permisos para la investigación fueron obtenidos con mayor rapidez de lo que habíamos anticipado. El apoyo de *Norwegian Church Aid* [Apoyo de la Iglesia Noruega] al transporte en el área de Khartoum y en el Sur facilitó inmensamente nuestro trabajo. También estoy agradecido *Norwegian People's Aid* [Apoyo de la Gente Noruega] quienes nos consiguieron acomodación barata en Yeï.

En África del Sur, el Dr. Abner Nyamende de la Universidad de Cape Town, del pueblo Xhosa, amigo, colega, ha sido el mejor informante con que uno haya podido soñar cuando se trata de tener una mirada desde adentro del universo Xhosa. Abner también leyó el capítulo sobre los Xhosa en este libro y contribuyó con valiosas sugerencias.

En Cuba, nuestras discusiones con Miriam Leiva Chepe y Oscar Espinosa Chepe generaron puntos de vista alternativos, no-hegemónicos sobre la situación política y económica de Cuba, tanto en 2005 como en 2012. En Chile, tanto el Dr. Alejandro Herrera del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera en Temuco como el abogado en derechos humanos, José Aylwin, nos dieron información valiosa acerca de la situación de los Mapuche en la región de la Araucanía. Además, el personal de la Universidad Católica en Villarrica fue de invaluable ayuda y nos dieron hospedaje gratuito durante el tiempo que realizamos el trabajo de campo en la región. Durante el trabajo de campo en Chile y en Cuba, mi esposa, Halldis, fue mi acompañante e investigadora de campo; sin su diligencia y

perseverancia, hubiéramos cubierto mucho menos territorio y obtenido mucha menos información de la que en realidad logramos.

Ya más cerca de casa, mis antiguos colegas, Dr. Bob Smith y el Profesor David Stephens, fueron inspiradores compañeros de discusión en temas de educación y desarrollo. También quiero agradecer a Harald Michelsen por haber leído y comentado sobre la sección de ciencias.

En el Departamento de Estudios Internacionales y de Interpretación, estoy particularmente agradecido al Dr. Louis Botha por haber leído secciones del manuscrito y por haber dado aportes valiosos en su área de *expertise*, los conocimientos indígenas. También debo agradecer al estudiante de doctorado, Thomas Eri, por haber contribuido con información útil e importante, así como conocimientos acerca de la teoría CHAT, lo mismo a mis estudiantes de posgrado quienes, a través de los años, han estado dispuestos a discutir mis ideas sobre educación, epistemologías, y desarrollo en el Sur global.

También estoy muy agradecido al Dr. Tom G. Griffiths, de la Universidad de Newcastle, Australia, por sus sabios y útiles comentarios en la parte más teórica de este libro, particularmente sobre Immanuel Wallerstein, y al Profesor Lene Buchert, de la Universidad de Oslo, así como al Dr. Yusuf Sayed, de la Universidad de Sussex, por haber leído prácticamente todo el manuscrito y ofrecido valiosas ideas y sugerencias para su mejoramiento. Gracias también a Max Novick, editor de Routledge, por haber demostrado paciencia durante el proceso de escribir el libro.

Finalmente, mi agradecimiento va también para Guillermo McLean, Profesor *Emeritus* de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), quien ha hecho una excelente traducción del libro del inglés al español. Su innegable competencia en ambos idiomas, siendo una persona perfectamente bilingüe, agregado a su familiaridad con la temática del libro, han sido claves para hacer de la versión en español un trabajo a mi más entera satisfacción.

La investigación en Sudán y África del Sur fue financiada por el Consejo de Investigaciones Noruego.

Oslo, Mayo 2016
Anders Breidlid

I INTRODUCCIÓN

Uno no puede esperar resultados positivos de un programa de acción educativa o política que irrespete la visión particular que tienen los pueblos sobre el mundo. Este tipo de programas constituye un atropello cultural, independientemente de las buenas intenciones.
—Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* 1970, p. 84).

No veo una delegación para los cuadrúpedos.
No veo asientos para las águilas.
Olvidamos y nos consideramos superiores.
Sin embargo, después de todo, somos una mera parte de la Creación.
Y debemos considerar el entender dónde estamos.
Estamos ubicados, más o menos entre la montaña y la Hormiga
Como parte y parcela de la Creación.
—Jefe Oren Lyons, de una comparecencia a las Organizaciones No Gubernamentales de las Naciones Unidas, Ginebra, Suiza, 1977.
(Fuente, Wall and Arden, 1990, p. 71).

El enfoque de este libro es el rol hegemónico de la llamada epistemología modernista Occidental que se extendió en los albores del colonialismo y del sistema capitalista económico, y su exclusión y rechazo de otras epistemologías. La preocupación del libro es cómo la dominación de la epistemología Occidental ha tenido un gran impacto en la construcción de la identidad del Otro, y cómo los pueblos del Sur han sido marginados y subordinados a través de la imposición de la epistemología Occidental.

El término Occidental se usa aquí para identificar al sistema de conocimientos hegemónico Eurocéntrico, el cual se originó en la Europa del siglo XVI y junto con el capitalismo industrial produjo un tipo de conocimiento específico que se materializa en la ciencia moderna. La ciencia moderna, con su perspectiva mecanicista del mundo, está fundamentada en la versión Cartesiana-Newtoniana de la ciencia como algo universal y objetivo. Está relacionada con la llamada manera lógica y empírica a través de la cual la ciencia examina la información (Merton, 1973). Los términos “Occidental” y “Eurocéntrico” se usan de manera alterna en este libro. “Etimología”

se usa en su acepción tradicional de la palabra, es decir, “teoría del conocimiento”. La epistemología aborda la temática sobre qué son los conocimientos y cómo se adquieren – en otras palabras, la naturaleza, alcance y origen de los conocimientos. Esto va en la línea de Bateson (1979) quien define la epistemología como “la manera en que las personas miran e interpretan el mundo de acuerdo a lo que han aprendido y a lo que creen”. Esto implica interacción y recurrencia entre lo que conocemos y lo que vemos, ‘lo cual a su vez puede influir en lo que conocemos (en van Rooyen, 2010, p. 6). Yo uso epistemología y conocimiento en singular cuando me refiero a la epistemología o conocimiento hegemónico Occidental, porque el enfoque se da desde una versión particular de esa epistemología y conocimiento, el cual asume un rol hegemónico global.¹ Epistemologías y conocimientos en plural se usan para denotar la multiplicidad de las epistemologías y conocimientos indígenas.

En este libro se discute cómo el dominio de la epistemología Occidental ha tenido un enorme impacto en la fundamentación epistemológica de los sistemas educativos a lo largo del planeta –tanto en el Sur como en el Norte.² En otras palabras: ¿cuáles son las consecuencias de esta hegemonía epistemológica que permea la arquitectura global de la educación y su supuesta universalidad? La “arquitectura global de la educación”³ se define como un discurso epistemológico común,⁴ que domina la mayoría de los sistemas educativos en el Norte y en el Sur, aunque haya, como lo demuestro en este libro, excepciones Islamitas (aunque más debatibles) y socialistas a esta regla (Jones, 2007, p.325).

Adicional al cuestionamiento del impacto de la epistemología Occidental en la conformación de los estados, en los sistemas educativos, y en los ciudadanos del Sur, este libro cuestiona la sostenibilidad de la epistemología hegemónica de cara a los inminentes desafíos ecológicos de nuestro planeta común.

Este libro busca los puntos de vista, perspicacias y sensibilidades primordialmente de los grupos dominados y marginalizados, a la vez que explora los conocimientos indígenas como suplementos o alternativas al sistema de conocimientos Occidental, tanto desde la perspectiva educativa como en términos de la sostenibilidad del planeta.

1.1. LAS RAZONES PARA ESCRIBIR ESTE LIBRO

Las razones para escribir este libro son múltiples, pero fueron mis innumerables visitas a escuelas y aulas de clase en el Sur que me convencieron de que hay algo fundamentalmente problemático con el discurso pedagógico en muchos de los países visitados. Esto, pensé, tiene que ser discutido.

Hay una sensación de alienación cuando uno entra a un aula de clases en una escuela primaria donde se está hablando una lengua colonial (a menudo de manera rudimentaria por el profesor y mucho más por los estudiantes) y donde los contenidos de aprendizaje son adaptaciones menores de lo que se está enseñando en el Occidente/Norte. Los estudiantes no solamente luchan por entender lo que se está enseñando debido a las barreras lingüísticas, sino que además están ubicados en un espacio donde sus propias culturas y puntos de vista raramente son tomados en cuenta más allá de sus aspectos folclóricos. Mientras que los problemas cognitivos y de aprendizaje generados por el hecho de que durante los años de formación los estudiantes no reciben la educación en su lengua materna ha sido un tema ampliamente investigado, menos atención se le ha dado al alienante universo epistemológico que muchos estudiantes enfrentan en el aula de clases. Mi argumento es que ello afecta el aprendizaje de estos estudiantes a la vez que perjudica la construcción de su identidad.

Una de las razones para escribir el libro es poner de relieve estos temas cognitivos y epistemológicos los cuales, a mi manera de pensar se deben, al menos en parte, a la brecha entre contenido curricular, el entorno del hogar del estudiante, y la orientación epistemológica. En otras palabras, yo cuestiono el sistema de conocimientos hegemónico Occidental que permea los sistemas educativos a través del planeta (la arquitectura global de la educación) y debato las maneras cómo los conocimientos indígenas han sido marginalizados y subordinados a través de los siglos.

En la actual crisis económica y ecológica que el mundo está enfrentando, los temas cognoscitivos que se debaten arriba trascienden a los desafíos del individuo a nivel micro. La dislocación de los conocimientos indígenas en el currículo y en el aula de clases parece indicar que la epistemología/conocimiento Occidental constituye la única alternativa, y que los conocimientos indígenas son prácticamente irrelevantes en el abordaje de los críticos temas globales de nuestros tiempos. En este libro yo pretendo reunir a esos académicos y activistas quienes quieren rescatar del olvido los conocimientos indígenas, tanto a nivel micro como macro, bajo el argumento de que tales conocimientos tienen importantes ventajas que deben ser consideradas seriamente en un mundo completamente dominado por la epistemología Occidental y la producción de conocimientos.

1.2. LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

El capítulo 2 (después de esta introducción) esboza primero la trayectoria de la producción hegemónica de conocimientos y su rechazo a otras alternativas de conocimientos. A partir de ahí se adentra en la

discusión de temas relacionados a la co-existencia del conocimiento Occidental hegemónico, el colonialismo, y el capitalismo, así como sus impactos y consecuencias en la modernidad, modernización y globalización. El capítulo analiza brevemente el relativismo de los reclamos de Occidente sobre la verdad científica, así como los méritos y deméritos de la ciencia moderna. De manera particular se revisan los desafíos ecológicos consecuencia de la explotación de los recursos finitos del planeta. A manera de conclusión, el capítulo examina la crítica sobre la producción Occidental de conocimientos desde sus propias filas.

El siguiente capítulo (Capítulo 3) examina los debates sobre quién es indígena y qué constituyen las epistemologías/conocimientos indígenas. El capítulo procede a discutir las ventajas y aspectos problemáticos de los conocimientos indígenas. Adicionalmente examina las posibilidades para la co-existencia entre los sistemas indígenas de conocimientos y el de Occidente, el potencial para un tercer espacio, y la aplicación de la teoría de la actividad histórico-cultural para acomodar las negociaciones entre los sistemas de conocimientos indígenas y Occidental.

El capítulo procede a la discusión sobre la arquitectura global de la educación y sus efectos alienantes en los estudiantes con una experiencia epistemológica alternativa. Mediante la discusión sobre el potencial de un currículo descolonizado, el capítulo expone el debate entre la ciencia moderna y la etno-ciencia para colocar la ciencia en su contexto cultural. La sección conclusiva del capítulo analiza las intervenciones de, por ejemplo, el Banco Mundial y la UNESCO en la educación en el Sur y cuestiona hasta dónde las epistemologías alternativas son asumidas cuando las estrategias e intervenciones son implementadas.

Los siguientes capítulos del libro (Capítulos 4, 5, 6, y 7) representan estudios de caso de cuatro (ahora cinco) países: Sudáfrica, Sudán del Sur, Sudán (un solo país hasta el 9 de julio del 2011)⁵, Cuba y Chile. La discusión en los cuatro capítulos está basada en trabajos de campo de distintas duraciones en la primera década del siglo XXI. El enfoque en todos los estudios de caso es la relación entre los discursos educativos y la orientación epistemológica, y se centra de distintas maneras alrededor del aprendizaje de los estudiantes en los diferentes escenarios epistemológicos. Además, los capítulos abordan asuntos relacionados a los conocimientos indígenas y al desarrollo sostenible en las escuelas y más allá. El desarrollo sostenible se refiere al 'desarrollo a un nivel que puede ser mantenido, dentro de los límites impuestos por la capacidad del planeta de sobrellevarlo indefinidamente' (*Towards Sustainability*, 2011). La sostenibilidad como un

término dentro del contexto ecológico que ha surgido como resultado de una mayor preocupación de las consecuencias sociales, económicas y ambientales de la desenfrenada explotación de la tierra.

La selección de estos cuatro (en realidad, cinco) países se debe al hecho de que éstos, además de representar dos continentes en el Sur, ilustran diferentes trayectorias en la arquitectura global de la educación con el gobierno islamita en Khartoum (y en menor grado Cuba) como un interesante contraste. Aun cuando los enfoques temáticos son similares en todos los casos, los capítulos no están estructurados exactamente de la misma forma por una variedad de razones ligadas a, por ejemplo, factores históricos, políticos, étnicos y epistemológicos, y al hecho de que el trabajo de campo tuvo lugar en diferentes períodos de tiempo. Mientras que los estudios de casos se agrupan en lo que yo he calificado como poblaciones indígenas (con excepción de Cuba), solamente el capítulo sobre Chile es totalmente dedicado a una minoría étnica, es decir, los Mapuche.

El capítulo sobre Sudáfrica también se concentra en grupos étnicos indígenas, los Xhosa, pero considero a los Xhosa una parte de la población negra mayoritaria en el país. El capítulo sobre Cuba está incluido porque el país es respetado por tener uno de los mejores sistemas educativos del Sur (ver UNESCO, EFA Global Monitoring Reports), así como de ofrecer un discurso educativo alternativo diferente a los discursos del Sur. Además, el enfoque de país en el desarrollo sostenible es revisado tanto en el aula de clases como en la sociedad en su conjunto.

Como el enfoque del libro es la dislocación de los conocimientos indígenas, los estudios de caso no destacan cómo los conocimientos indígenas son aplicados y representan desarrollo sostenible en todos los casos. El propósito del libro y de los estudios de caso es explorar hasta qué punto la arquitectura global de educación es hegemónica y hasta qué punto las culturas, valores y orientación epistemológica de los pueblos indígenas están incluidos en los discursos educativos y políticos en el Sur. Los casos pretenden, en diversos grados, explorar la cosmovisión y la producción del conocimiento de los pueblos indígenas y cómo su papel, si existe alguno, en los discursos educativos impactan la construcción de la identidad, el aprendizaje y la sostenibilidad indígena y el desarrollo sostenible.

La complejidad de los temas relacionados con ambos, la producción de conocimientos y los cambios y desarrollo sostenible no deberían ser subestimados, pero el libro sugiere que la confianza en “soluciones” basadas únicamente en la epistemología Occidental continúa siendo sobrevalorada. Como el libro dirige su atención a ambos “grandes asuntos” relacionados a epistemologías y sustentabilidad,

obviamente hay muchas áreas de relevancia que solamente pueden ser tratadas brevemente dentro del alcance de este libro.

Como académico privilegiado del Norte no pretendo hablar a nombre de los pueblos indígenas y sus luchas para el reconocimiento epistémico. Tal pretensión es una reminiscencia de la pregunta retórica de Spivak: ¿puede Hablar un Subalterno? La suposición subyacente es que alguien tiene que hablar en favor de ellos. El problema es que Occidente habla a nombre del subalterno sin tomar en cuenta sus bases epistemológicas. Los Mapuches luchan por su autonomía epistémica, cognoscitiva y territorial en Chile; se interconectan y buscan alianzas entre pueblos indígenas y no indígenas en Chile, el resto de América Latina y el mundo. Las alianzas indígenas y no indígenas trascienden localidades, naciones y continentes y señalan la necesidad de afirmación de epistemologías que fueron ahogadas en los inicios de la colonización Occidental y del imperialismo. Tal lucha por la reafirmación es urgente en términos de recobrar las identidades de los pueblos indígenas, así como en términos de sostenibilidad global, lo cual no conoce fronteras.

2

EL ROL HEGEMÓNICO DE LA EPISTEMOLOGÍA OCCIDENTAL

2.1. INTRODUCCIÓN

La gente siempre se estaba preparando para el mañana.
Yo no creía en eso.
El mañana no se estaba preparando para ellos.
Ni siquiera sabía que estaban allí.
—Cormac McCarthy *The Road* (2006), p. 168

Para propósitos de historia mundial, las periferias a veces demandan más atención que las metrópolis. Parte de la misión... es rehabilitar lo que se ha pasado por alto, incluyendo lugares muchas veces ignorados por periféricos, gente marginada como inferiores e individuos relegados a papeles ínfimos y a pie de páginas.
—Felipe Fernandez-Armesto *Millenium* (1995), p. 8

Una preocupación importante en este libro es el rol hegemónico de la epistemología Occidental y la producción de conocimientos. Este capítulo explora el génesis y trayectoria de la epistemología hegemónica Occidental en los albores del colonialismo y la expansión capitalista y cómo esta ha excluido o alienado a aquellas epistemologías no-hegemónicas en la historia mundial con graves consecuencias.

Es notoria la descripción de Boaventura de Sousa Santos, João Arriscado Nunes y María Paula Meneses sobre la trayectoria de la epistemología Occidental:

Desde el siglo XV en adelante, la constitución del sistema mundial moderno/colonial... descansó sobre múltiples “destrucciones creativas,” muchas veces llevadas a cabo en nombre de proyectos “civilizatorios,” liberadores o emancipadores, los cuales apuntaban a reducir la comprensión del mundo desde la lógica de la epistemología Occidental. Ejemplos de ello fueron la conversión de los conocimientos de los pueblos colonizados y la diversidad de sus culturas y cosmologías a expresiones de irracionalidad, de superstición... (2008, p. xxxiii)

Es uno de los rasgos característicos del colonialismo que negaba la diversidad epistémica, y en su lugar creaba la inferioridad. La producción de la epistemología hegemónica requería del Otro, el cual era considerado como incivilizado, irracional y supersticioso.

Esta inferiorización o enajenación fue llevada a cabo en términos de etnia, género, conocimientos y sistemas de educación, a la vez que la epistemología hegemónica, en los albores de la modernidad, era aclamada como la redentora y único medio por el cual se podía alcanzar el progreso y desarrollo. La enajenación no solamente alienaba a los estudiantes en la escuela sino que también precisaba qué tipo de desarrollo buscar en la reconstrucción del Sur después de la desaparición del colonialismo. Por consiguiente, hay razones para cuestionar el paradigma del desarrollo hegemónico el cual, de acuerdo a Vincent Tucker, puede ser definido como “el proceso por el cual otras personas son dominadas y sus destinos moldeados de acuerdo a una manera esencialmente Occidental de concebir y percibir el mundo” (1999, p. 1). Tal percepción hegemónica del mundo es también problemática a la luz de la inminente crisis ecológica, de manera que el capítulo cuestiona hasta qué punto una epistemología Occidental, con su concomitante visión de la naturaleza, es sostenible.

Una de las presunciones normativas de este capítulo y del libro en general es que la epistemología dominante es incapaz de resolver las crisis claves confrontando al planeta en sus propios términos, que el concepto de “desarrollo verde” y la creencia en las innovaciones tecnológicas y grandes avances son insuficientes para romper con el paradigma hegemónico; por consiguiente, es necesaria una crítica y reconstrucción más fundamental. Esta es una de las razones por las cuales es importante explorar los conocimientos indígenas, es decir, cuando son considerados dentro de un espíritu crítico, no idealizados como suplementos del sistema de conocimientos hegemónicos.

2.2. LA MARGINALIZACIÓN EPISTÉMICA Y ECONÓMICA DEL SUR

EL ROL HEGEMÓNICO DEL CONOCIMIENTO Y LA CIENCIA OCCIDENTAL

El rol hegemónico del conocimiento y ciencia Occidental del siglo XV y XVI y el enajenamiento, el cual fue brevemente discutido anteriormente, son examinados más a fondo en las siguientes sub-secciones. La percepción de Europa (el Occidente) como una entidad superior en el mundo contribuyó a pavimentar el camino para el imperialismo, el discurso colonial, el colonialismo y la conquista militar, política, económica y epistémica del Sur.

A pesar de que la invasión, conquista y subsecuente colonización Española de América fue de muchas formas un esfuerzo controversial que generó debate acerca de los problemas políticos, éticos y teológicos, la visión hegemónica y la justificación para la conquista fue la misión civilizatoria (la superioridad de la civilización Occidental) y la conversión de los nativos. A pesar del hecho de que la Iglesia Católica fue un importante cómplice del colonialismo Español, la conquista tuvo lugar en un tiempo en que la Iglesia Católica también era influenciada por teólogos humanistas como Tomás de Aquino. Algunos de los misioneros españoles en América, particularmente miembros de la orden de los Dominicos, fueron inspirados por Tomás de Aquino y empezaron a dudar de la justificación para la misión civilizadora. Bartolomé de Las Casas (1484-1566) y Francisco de Victoria (1492-1546) fueron dos de los críticos más influyentes del colonialismo Español. Sin embargo, sus críticas sobre el comportamiento brutal de los conquistadores no pudieron detener los horrores y abusos del colonialismo en las Américas.

En Inglaterra y Francia la fundación “intelectual” de la enajenación de los conocimientos no-dominantes y personas fue instituida desde el siglo XVI en adelante. La famosa tesis del filósofo francés René Descartes (1596-1650), “Pienso, luego existo,” reflejaba las ideas centrales del Iluminismo que ayudaron a moldear el pensamiento Europeo y por ende la conquista colonial Europea. Descartes destaca al individuo autónomo que se comporta en base a la razón y la racionalidad para hacer sentido del mundo así como al individuo como fuente de todo conocimiento y experiencia. John Locke (1634-1704), a menudo llamado el padre del movimiento Iluminista, apoyaba las políticas coloniales de los Británicos y defendía la esclavitud (véase Arneil, 1996). David Hume (1711-1776), muy conocido por su escepticismo, no cuestionó ninguno de los prejuicios de su época, declarando que, “Estoy en capacidad para sospechar que los Negros son naturalmente inferiores a los Blancos. Raramente ha habido una nación

civilizada de esa complejidad, ni siquiera algún individuo, eminente en acción ni especulación. Ninguna manufactura indígena entre ellos, ni artes, ni ciencias” (Hume, 1753-54).¹

Otros filósofos del Iluminismo tales como Immanuel Kant (1724-1804) y Denis Diderot (1713-1784) fueron, sin embargo, críticos de las consecuencias del colonialismo y cuestionaron, aunque en vano, la idea de la misión civilizatoria de Occidente.

MARGINALIZACIÓN EPISTÉMICA: ORIENTALISMO

Un análisis sistemático de la percepción de superioridad Europea respecto al Este fue llevado a cabo por Edward Said en su influyente libro *Orientalism* (1978). En el libro, Said explora la producción literaria y textual de Oriente en el siglo XIX, enlazando los textos y su significado e importancia social y política.

De acuerdo a Said, no fueron los capitalistas los que primordialmente influenciaron la construcción del discurso Orientalista, sino las narrativas /discursos acerca del Oriente por intelectuales, académicos, artistas (artistas visuales y literarios), maestros, científicos, viajeros y periodistas Occidentales. Uno de los epígrafes de Said (1978) en *Orientalism, El 18vo. Brumario de Luis Bonaparte* de Karl Marx, cuenta de la actitud peyorativa de los pensadores Occidentales con respecto al Otro: “Ellos son incapaces de representarse a sí mismos; deben ser representados” (p. 3). La representación Orientalista del Otro fue filtrada a través de los lentes del prejuicio Europeo. Said está en lo correcto cuando sostiene que:

Una representación *eo ipso* se mezcla, entrelaza, incrusta, entreteje con muchas otras cosas además de la “verdad”, la cual es en sí misma una representación. A lo que esto nos debe conducir sistemáticamente es a ver la representación (o tergiversación – la distinción, en el mejor de los casos, es un asunto de grados) como habitando un mismo campo de acción definido por ellos mismos, no por un asunto inherente común, sino por alguna historia común, tradición o universo de discurso (pp. 272-273).

De acuerdo a Said, el discurso Orientalista examinado en *Orientalism* crea una forma particular de interpretar y obtener conocimientos acerca del mundo hegemónico. Como Hayden White explica acerca del discurso, este constituye “el terreno en donde se decide qué debe contar como hecho en los asuntos bajo consideración y determinar qué modo de comprensión es el más adecuado para el entendimiento de los hechos por ende constituidos.” (1987, p. 3). Por lo tanto, las expresiones discursivas tienen dos funciones que son importantes en el

Orientalism de Said: moldean la realidad social y personal de la gente y, a la vez, son moldeados por esta realidad. El discurso produce una comprensión y conocimiento de la “realidad” y la “verdad,” la cual es ficticia pero que sigue siendo “realidad.”

El discurso Orientalista está basado en una dicotomía ontológica y epistemológica entre Este y Oeste, entre Oriente y Occidente, entre Cristianismo e Islam, entre el Yo y el Otro. El Orientalismo produce conocimientos acerca del Oriente como el Otro subordinado del Oeste, basado en estereotipos del Oriente y de la gente Oriental. Al esencializar al Otro en relación a identidad, diferencia y producción de conocimientos, se perpetúa la rígida dicotomía entre el Yo y el Otro. El Orientalismo está basado en la concepción Occidental del Oriente “haciendo declaraciones acerca de este, autorizando opiniones, describiéndole, decidiendo por él, gobernando sobre él, en breve el Orientalismo como un estilo Occidental para dominar, reestructurar y tener la autoridad sobre el Oriente” (Said, 1978, p. 3). Esto implica un control político y epistemológico comprensivo basado en la dominación vs. subordinación. La dicotomía del Yo/Otro entre Oeste y Este fue descrita en términos absolutos Maniqueístas (el bien vs. el mal). El Yo (el Oeste) era caracterizado como racional, dinámico, civilizado, científico y progresista, mientras que el Otro (el Este) era visto como irracional, carente de voz, femenino, supersticioso, subdesarrollado, incivilizado, bárbaro y estático. La dicotomía entre el Oeste y el Este era considerada más o menos insalvable. A como dijo Rudyard Kipling: “Oh, Este es Este, y Oeste es Oeste, y nunca los dos se encontrarán”(1889).

La conquista y dominación siguieron al despertar del discurso Orientalista debido a la cercana relación entre la producción de conocimientos, la epistemología y declaraciones culturales de Occidente y el poder material y político del Oeste. El concepto y principios fundamentales del Orientalismo se extendieron posteriormente a otras áreas de dominación Occidental (África, Latinoamérica). Consecuentemente, lo que era percibido como valores, conocimientos y ciencia Europea, es decir, el discurso Orientalista o colonial, fueron todos usados para legitimar la colonización y el imperialismo. El autor Keniano Ngũgĩ wa Thiong’o (1981) es categórico acerca del verdadero objetivo del colonialismo:

Era para controlar la riqueza de la gente... a través de la conquista militar y subsecuente dictadura política. Sin embargo, el más importante espacio de dominación era el universo mental del colonizado, el control, a través de la cultura, de cómo la gente se percibía a sí misma y su relación con el

mundo. El control económico y político nunca puede ser completo o efectivo sin el control mental. Controlar la cultura de la gente es controlar sus herramientas de auto-definición en relación con los otros (p. 16).

Como otros libros influyentes, el *Orientalism* de Said ha sido aclamado por una parte como innovador y a la vez criticado por ser estereotípico, carente de matices y desbalanceado. Particularmente, el enfoque de Said en dicotomías textuales y sus consecuencias ideológicas ha sido criticado de ser demasiado estrecho y de hacer muy poco énfasis en las realidades institucionales y materiales (Ahmad, 1992). Además, los textos Occidentales acerca del Este no son todos tan prejuiciosos y negativos hacia el Este a como Said postula en *Orientalism*. Said parece ignorar que los textos pueden ser coloniales o anti-coloniales, hegemónicos y contra-hegemónicos al mismo tiempo (Irwin, 2006; Lewis, 1993). Su exclusión de textos de académicos alemanes, holandeses e italianos ha sido particularmente criticada, ya que a menudo presentaban una imagen más positiva del Este. Mientras las fallas y omisiones en *Orientalism* deben ser reconocidas, el discurso hegemónico Occidental acerca de las personas y culturas no-Occidentales (las personas del Este, en el caso de Said) ha estado, y sigue estando, marcado por la condescendencia y presunta superioridad epistemológica y ha justificado el colonialismo y sus secuelas. El historiador John M. Hobson (2004) usa Orientalismo y Eurocentrismo de manera alterna, a la vez que se refiere a la dicotomía del Yo/Otro como “apartheid intelectual.” Apartheid epistémico es un término igualmente apropiado.

EL MANIQUEÍSMO DE FRANZ FANON Y DECOLONISING THE MIND DE NGŪGĪ WA THIONG’O

En más de una forma, Fanon se adelantó al *Orientalism* de Said con sus libros *Black Skin, White Masks* (1967) y *The Wretched of the Earth* (1963). En contraste con Said, Fanon se enfoca en la colonización en África mediante el análisis del estado de los colonizados basado en sus propios estudios clínicos de Argelia. Usando el término Maniqueo para describir la relación colonial así entendida por el colonizador, Fanon analiza la dicotomía entre el colonizador y el colonizado en términos del bien contra el mal, de lo racional contra lo irracional. De acuerdo a Fanon, la identidad del colonizado es destruida después del encuentro con el colonizador – él ya no es más un hombre. “A riesgo de despertar los sentimientos de mis amigos de color, diré que el hombre negro no es hombre” (1967, p. 8). Su análisis de la percepción del colonizador ante el colonizado es ciertamente sombría:

Los colonos describen al nativo como una especie de quinta-esencia del mal... El nativo es considerado como insensible a la ética, él no solamente representa la ausencia de valores, sino también la negación de valores. Él es, atrevámonos a admitir, el enemigo de los valores, y en este sentido él es la maldad absoluta (1963, p. 32).

Al escribir dentro del mismo paradigma ideológico, Ngũgĩ (particularmente en *Decolonising the Mind*, 1981) se preocupa por el hecho de cómo la dicotomía Yo/Otro ha creado una mente colonizada a medida que la percepción del Oeste es adoptada por el Sur global. Es por tanto necesario descolonizar la mente. Ngũgĩ describe cómo él llegó a experimentar un genocidio epistémico en la escuela donde a él no le era permitido hablar su propia lengua (Gikuyu), e incluso era castigado si hablaba Gikuyu en el patio de la escuela.

Esta privación epistemológica y la hegemonización del discurso Occidental constituyen el enfoque de este libro. Said puede tener razón al afirmar que no fueron los capitalistas los que principalmente influenciaron la construcción del discurso Orientalista, sino las narrativas acerca del Oriente. El discurso proporcionó las bases y justificaciones intelectuales, epistemológicas y políticas para el colonialismo y el sistema capitalista global.

Ahora me oriento a una discusión de la relación simbiótica entre el discurso Eurocéntrico y el Orientalista, así como al colonialismo y al capitalismo. El análisis de los sistemas mundiales de Immanuel Wallerstein es un punto de partida apropiado para la discusión de esta interrelación.

MARGINALIZACIÓN ECONÓMICA: ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS MUNDIALES DE IMMANUEL WALLERSTEIN

El rol hegemónico de la epistemología Occidental desde el siglo XV y XVI ha sido considerado como un aliado de la expansión sistemática del capitalismo dentro de una economía global, lo cual tuvo como resultado la subordinación, marginación y enajenación.

Wallerstein desarrolló el análisis de sistemas mundiales para corregir lo que él consideraba eran las fallas de la escuela de modernización de los años 60s y 70s (Skocpol, 1982, p. 1075). Mientras la teoría de modernización se enfocaba en estados-naciones como unidades separadas de análisis, Wallerstein hizo de las varias posiciones de los estados en el sistema global el mayor elemento de explicación, a pesar de que también fueron incluidos factores nacionales.

De acuerdo a Wallerstein, la "expansiones sucesivas del capitalismo han transformado la economía mundial capitalista de un sistema

principalmente localizado en Europa a uno que cubre todo el globo” (1990, p. 36). Wallerstein argumenta que la “incorporación dentro de la economía-mundial capitalista nunca estuvo en los comienzos de aquellos que estaban siendo incorporados. El proceso se derivaba más bien de la necesidad de la economía-mundial de expandir sus fronteras” (1989, p. 129). La incorporación de las colonias como miembros periféricos de la economía-mundial servía el interés económico de los principales estados-naciones. Debido a esta incorporación colonial, Wallerstein rechaza el concepto del Tercer Mundo y el Cuarto Mundo, ya que su tesis principal es que sólo hay un mundo de complejas redes económicas, es decir, un sistema-mundial. La hegemonía política y económica del Oeste por medio del colonialismo facilitó esta incorporación.

La principal preocupación de Wallerstein ha sido cómo opera el presente sistema de jerarquía global y cómo se puede entender las diferencias estructurales entre países en base a lo que él llama un sistema-mundial unificado. De acuerdo a Wallerstein, el sistema-mundial capitalista es muy diverso y consiste de un centro (las naciones más desarrolladas del Norte) con una semi-periferia y periferia (las llamadas naciones en desarrollo). Los países del centro dominan la periferia y muchas veces la semi-periferia, mientras la semi-periferia a menudo también ejerce dominio sobre la periferia. Hay una división de trabajo entre el centro y la periferia en la que la periferia, marginalizada desde el centro, provee materia prima, productos agrícolas y mano de obra barata para el centro. Además, hay un intercambio económico desigual entre el centro y la periferia donde la periferia vende sus productos sin procesar a un precio bajo al centro, pero es obligada a comprar el producto procesado del centro a un precio muy elevado. La semi-periferia representa una situación intermedia donde sirve como la periferia para el centro, pero a la vez como centro para la periferia.

La división de trabajo ha creado enormes diferencias entre el núcleo y la periferia en términos de desarrollo social y económico, así como en la acumulación de capital, el valor central del capitalismo. Wallerstein ha remarcado reiteradamente la crisis estructural en el sistema mundial capitalista, la cual no será reparada a través de modificaciones del sistema (Wallerstein, 2010). Por el contrario Wallerstein predice el colapso del actual sistema económico mundial, abriéndose a un cambio revolucionario. Wallerstein tiene una clara influencia de André Gunder Frank (1969) y su teoría de la dependencia, donde la idea subyacente es la prevención del desarrollo de la periferia por el centro como una condición necesaria para el funcionamiento del sistema global. Sin embargo, como Tucker acertadamente afirma, la

teoría de la dependencia nunca cuestionó las implicaciones ecológicas del modelo orientado al desarrollo (el modelo evolucionario del progreso) ni incluyó asuntos de pueblos indígenas ni de género en la teoría (Tucker, 1999). Tampoco la teoría de la dependencia cuestiona las bases epistemológicas del paradigma del desarrollo.

LOS CRÍTICOS DE WALLERSTEIN

Wallerstein ha recibido severas críticas de varios círculos académicos, no solo de los académicos neo-liberales y conservadores. Una crítica en contra del análisis de los sistemas-mundiales es que es económicamente determinista (Levy, 1981; Rapkin, 1981; Skocpol, 1982), mientras que otros lo han acusado de no prestar mucha atención al contexto global externo en el cual las naciones se desarrollan e ignorar factores internos y nacionales. Esta es una de las objeciones de Ian Roxborough:

Algunos teóricos de la dependencia radical se han inclinado a veces hacia un énfasis unilateral sobre el papel determinante del mercado-mundial, y han considerado los desarrollos entre países del Tercer Mundo como meros reflejos de, o respuestas a, cambios exógenos (1979, p. 25).

A pesar de la severa crítica, el análisis de Wallerstein ha tenido un gran impacto en las instituciones académicas alrededor del mundo; su influencia en sociología macro-histórica es indiscutible y, a la vez, ha sido un importante colaborador del movimiento anti-globalización. La fuerza de este análisis del sistema mundial es dual: (1) el desarrollo de un estado-nación está decididamente determinado por el orden económico mundial, y (2) el análisis de los sistemas mundiales se centra en las explicaciones fundamentales de explotación entre centro y periferia.

Basados en la discusión anterior, la conexión entre Said y Wallerstein, a pesar de sus diferencias, se arraiga en sus respectivos análisis de la marginación del Sur por el Norte a través de los siglos en términos de marginalización epistémica o económica y cómo el estado-nación no puede funcionar más como una unidad dominante de análisis. Este último punto es recalcado por el abordaje de Meyer de la sociedad mundial, el cual adopta para el análisis del sistema mundial un enfoque institucional en vez de uno político-económico.

LOS MODELOS DE SOCIEDAD MUNDIAL DE MEYER

John W. Meyer, John Boli, George M. Thomas y Francisco O. Ramírez afirman que “los modelos de sociedad mundial moldean las identidades, estructuras y comportamientos de los estados-naciones a

través de modelos mundiales culturales y asociativos” (1997, p. 173). Mientras Wallerstein expresa un argumento aparentemente similar acerca de la economía mundial, Meyer *et al.*, se enfocan globalmente en factores culturales. Refiriéndose, por ejemplo, al desarrollo educativo ellos mantienen que la implementación de guiones estándares ocurre “en todo tipo de países, sin importar sus circunstancias particulares produciendo resultados que a menudo parecen bastante extraños...” (Meyer *et al.*, 1997, p. 149). Observan, además, que las “justificaciones funcionales básicas de la educación raramente son cuestionadas” (Meyer *et al.*, 1997, p. 149), a pesar de las evidencias que las contradicen. Esta perspectiva mundial de cultura, es similar a lo que yo me refiero anteriormente como la arquitectura global de la educación, la que presenta el incremento de la educación escolar en masa como parte de la propagación e institucionalización global de formas modernas de estado e instituciones de estado. Como Tom G. Griffiths y Lisa Knezevic afirman, estos “modelos a su vez incluyen un rol central para la educación que consiste en crear miembros o ciudadanos para el estado moderno” (2009, p. 70).

Mientras que la tesis de Meyer *et al.*, acerca de la propagación global de la enseñanza en masa con la misma base epistémica implícita es correcta, Meyer y Wallerstein difieren en cuanto a la sostenibilidad de dicho desarrollo. Meyer *et al.* “defienden la importancia de reconocer que la modernidad racionalizada es una forma universalista y excesivamente exitosa del anterior sistema religioso y pos-religioso Occidental” (1997, p. 149). Meyer *et al.*, además defienden el éxito de la sociedad mundial al afirmar que eventos “como la tortura política, el vertido de desechos o la corrupción, los cuales no hace mucho tiempo, o eran completamente ignorados o considerados rutina local, aberraciones específicas, o tragedias, ahora son de importancia para la sociedad mundial” (1997, p. 175). Ignorando, cual si esto fuera posible, las desigualdades a lo interno y entre estados-naciones, Meyer *et al.*, difieren con Wallerstein en el sentido de que ellos aplauden la penetración de una cultura universalizada y una modernidad racionalizada (Meyer *et al.*, 1997, p. 174).

Interesantemente, Wallerstein argumenta “si las ciencias sociales van a tener algún avance en el siglo XXI, deben desprenderse de la herencia Eurocéntrica que ha distorsionado sus análisis y su capacidad para lidiar con los problemas del mundo contemporáneo” (1999, pp. 168-169). Para lograrlo, Wallerstein sostiene que debemos entender lo que constituye el Eurocentrismo y sus “muchos avatares” (1999, p. 169). A pesar que Wallerstein es un fiero crítico del capitalismo global y de las estructuras de conocimiento dominantes dentro del capitalismo, es difícil, sin embargo, ver que él haya ido más

allá del Eurocentrismo como tal en su crítica del sistema económico del mundo. Apenas critica las limitantes epistémicas inherentes al Eurocentrismo y parece que nunca, hasta donde tengo conocimiento, se refiere a pueblos y epistemologías indígenas como alternativas o suplementos para el monopolio epistémico Eurocentrista. Lo que él sugiere es un mundo de conocimientos epistemológicamente reunificado, siendo su mayor interés el cerrar la brecha entre ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales (Wallerstein, 1999, p. 220).

La verdad es que Wallerstein critica las percepciones del progreso Marxista como cómplice del capitalismo:

La adopción Marxista de un modelo evolucionario de progreso ha sido una enorme trampa, de la cual los socialistas apenas han empezado a recelar recientemente, como un elemento de la crisis ideológica que ha sido parte de la crisis general estructural de la economía mundial capitalista (1995, p. 98).

Sin embargo, como afirma Gregor McLennan (1998):

La misma posición de Wallerstein, a pesar de su tono de cruzada, como alguien que no ha roto lo suficiente con los patrones de pensamiento Eurocéntrico... es el motivo del progreso racional y su obsesión con él, más que algún contenido que se le dé, el cual defina el imaginario Occidental (p. 154).

La crítica de McLennan acerca de Wallerstein subraya la profunda y comprensiva penetración de la hegemonía epistémica del Oeste, a pesar de ser uno de los más feroces críticos del capitalismo y del colonialismo.

Se ha señalado que la epistemología hegemónica Occidental no se ha desarrollado en un vacío político o económico. La trayectoria de la hegemonía epistémica Occidental está más bien ligada inextricablemente a la propagación del colonialismo y el capitalismo y a la dislocación de otras epistemologías. De igual manera, la modernidad y la modernización han sido a menudo asociadas con el ascenso y expansión del capitalismo.

En la siguiente subsección se discute la modernidad y modernización y su vínculo con la expansión y penetración capitalista.

MODERNIDAD, MODERNIZACIÓN Y OCCIDENTALIZACIÓN

Fue a través del desarrollo del capitalismo y a través del proceso de transformación e incorporación de la semi-periferia y periferia, que estas zonas fuera del centro fueron expuestas a la modernidad/modernización u Occidentalización/Europeización. Como afirma Tucker, "bajo la rúbrica de la modernización, la Occidentalización se ganó

el estatus de objetivo y destino universal” (1999, p. 7). Claramente las sociedades Europeas, como habían surgido desde el siglo XV y XVI, estaban muy ligadas al concepto de modernidad, comenzando con los viajes de “descubrimiento.” Las invenciones científicas del siglo XVII, la Reforma- la cual encabezó la ética laboral protestante y la línea de demarcación entre lo secular y lo espiritual – y la revolución tecnológica del siglo XVIII se perciben como eventos lineales en la historia de la modernidad.

Esto está en claro contraste con el holismo y espiritualismo de las culturas indígenas. Sin embargo, más que como un periodo histórico distinto, la modernidad puede ser vista como un código cultural. Conceptos claves aquí son el individuo, la racionalidad y el “progreso.” El énfasis en el individualismo, en el derecho del individuo a ser creativo, en el derecho del individuo de ser libre y crítico, y poder ejercer sus capacidades individuales es de suprema importancia. El énfasis en la autonomía individual tuvo impactos de largo alcance porque significaba romper con lazos de origen y vínculos comunitarios tradicionales y el establecimiento de valores y discursos universales que trascendían el discurso de lugar y de una comunidad de vínculos estrechos.

La percepción en Europa era que esta había surgido a la modernidad, mientras que el Oriente y las otras culturas del Sur se habían estancado y no podían trascender al estado pre-moderno, tradicional.

El *Orientalism* de Said subrayaba la conexión simbiótica percibida entre modernización/modernidad y la Occidentalización. Es decir, la cultura Occidental se percibía como poseedora de excepcionales características internas, y como era de observar, absolutamente superior comparada con la no- Occidental.

La modernidad a menudo se define en oposición a la tradición.² Anthony Giddens, por su parte, diferencia entre los dos términos y afirma que “el giro radical desde la tradición intrínseca a la reflexividad de la modernidad hace un alto... con áreas precedentes (1991, pp. 175-176). Giddens se ve a sí mismo como viviendo en una sociedad post- tradicional sin estar necesariamente Orientalizando el Este/Sur. Sin embargo, su estricta dicotomización entre modernidad y tradición es sorprendentemente similar a la dicotomía Oeste/Este en *Orientalism*, donde la supuesta superioridad del Oeste se percibía como independiente de cualquier influencia Este/Sur. Esta percepción exclusivista de la modernidad como un constructo Europeo subraya cómo el discurso hegemónico manipulaba la realidad al no tomar en cuenta el intercambio de ideas y conocimientos, por siglos, entre Europa y el resto del mundo. Como escribe Hobson este exclusivismo Eurocéntrico era una completa perversión de la historia.

Esta marginalización del Este constituye un silencio altamente significativo por cuanto oculta tres puntos importantes. Primero, el Este promovió activamente su propio desarrollo económico sustancial después de aproximadamente 500 años. Segundo, el Este activó y mantuvo la economía global después de 500 años. Tercero, y por encima de todo, el Este ha contribuido activa y significativamente al auge del Oeste promoviendo y entregando muchos "portafolios de recursos" avanzados (por ejemplo, tecnologías, instituciones e ideas) a Europa. Consecuentemente, es necesario resucitar tanto la historia del dinamismo económico en el Este como el rol vital del Este en el auge del Oeste. (2004, p. 5).

En la misma línea, Dipesh Chakrabarty de-territorializa a Europa al afirmar que este no es el nombre de un continente, sino "una construcción mental celebrada en el mundo fenomenal de las relaciones cotidianas de poder, la cual, como el escenario de nacimiento de lo moderno, continúa dominando el discurso de la historia" (1992, p. 2). La modernidad, por consiguiente, de acuerdo a Chakrabarty, no es una cosa exclusivamente inventada de manera aislada en el Noroeste de Europa, sino que ha sido asimilada, incorporada, moldeada y universalizada para que encaje con la expansión colonial Europea.

GLOBALIZACIÓN, LO NUEVO Y LO ANTIGUO

Lo más importante en relación al propósito de este libro es que desmascara la colonización epistemológica de Occidente y cómo esta ha impactado la producción de conocimientos a lo largo del planeta. La globalización se ha convertido en la palabra de moda y a menudo es definida como 'un proceso de interacción e integración entre personas, empresas y gobiernos de diferentes naciones; un proceso impulsado por el comercio internacional y la inversión con ayuda de la tecnología de la información' (Instituto Levin, 2011). Jürgen Habermas (2001) sostiene que la globalización se encuentra en su fase emergente y la identifica como "el creciente ámbito e intensidad de las relaciones comerciales, comunicativas y de intercambio más allá de las fronteras nacionales " (p. 66).

Wallerstein, sin embargo, se muestra muy desdeñoso acerca del término debido a su fracaso en describir algo nuevo o novedoso:

Los procesos a los cuales nos referimos cuando hablamos de globalización a menudo no son realmente nuevos. Han existido por alrededor de 500 años... Uno pensaría, al leer la mayoría de los informes, que la "globalización " es algo que nació en la década de los 90's, quizás hasta el colapso de la Unión Soviética, quizás unos años antes. Sin embargo, la década de los 90's no es una referencia de tiempo significativa a utilizar si lo que se

quiere es analizar lo que está ocurriendo. Más bien, de manera más provechosa, podemos echar un vistazo a la situación actual en otros dos marcos de referencia de tiempo; uno que va de 1945 hasta nuestros días, y otro del año 1450 a la actualidad (2000b, p. 250).

Mientras que uno de los aspectos de la globalización es de hecho antigua, con la difusión del capitalismo y el colonialismo,³ Wallerstein parece ignorar que la globalización ha tomado nuevas formas cualitativas a través de la rápida expansión de las tecnologías electrónicas como los teléfonos móviles y el Internet. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y las redes sociales han cambiado la vida cotidiana de millones de personas, no sólo en el Norte, sino también para millones de personas en el Sur. Incluso en pueblos remotos como Malakal, uno de nuestros países de estudio de casos en Sudán del Sur, es visible la revolución de las TICs en cada esquina, con cientos de teléfonos celulares a la espera de ser cargados por los tenderos locales. En el capítulo final, se discutirá brevemente el papel decisivo de las TICs en las discusiones sobre un futuro sostenible.

Sin embargo, ¿cuáles son las implicaciones de los nuevos aspectos de la globalización para la epistemología hegemónica y la producción de conocimientos? La pregunta es si dicha globalización significa el fin de la producción de conocimientos localizada.

Si por una parte es cierto que la nueva globalización puede acelerar la erosión de los idiomas de la gente y del conocimiento indígena, y a la vez apuntalar la producción hegemónica de conocimientos, como afirma H. S. Bholá con optimismo, la globalización también "ha traído consigo su contrario dialéctico: el deseo por la localización, la búsqueda de la comunidad, de los valores indígenas, de las lenguas maternas y el deseo de preservar el patrimonio cultural y conocimientos indígenas" (2003, p. 6). A pesar del monopolio del conocimiento hegemónico y sus pretensiones universalistas, la producción del conocimiento tiene lugar en diferentes espacios de cultura también fuera del centro, ya que los conocimientos son validados y delimitados a través de procesos culturales.

Sin embargo, la pregunta es si este deseo de conocimientos localizados es suficiente barrera en contra de las fuerzas de la globalización que hegemonizan el discurso epistemológico Occidental. Es evidente que la lucha por un sistema de conocimientos no hegemónico ha sido una dura batalla contra las fuerzas de la globalización y la neo - colonización.

En tiempos de globalización y capitalismo multinacional hay, por consiguiente, más necesidad que nunca de cuestionar la creencia de que la fundación epistemológica Cartesiana es algo universal

e inquebrantable, y por lo tanto proporciona a las personas del Sur conciencia sobre esto. Como Ladislaus Semali y Joe Kincheloe afirman: “La universalidad no puede escapar ilesa de su encuentro con las particularidades epistemológicas y socio- culturales” (1999, p. 17).

2.3. LA SUPERIORIDAD Y RECLAMOS DE LA VERDAD DEL CONOCIMIENTO OCCIDENTAL

LOS RECLAMOS DE LA SUPERIORIDAD

La cercana relación entre la epistemología Occidental – con sus reclamos universalistas de la verdad –, la modernidad y el colonialismo resultaron en el control hegemónico de las epistemologías que no tenían pretensiones universalistas. De acuerdo con el discurso orientalista, el punto de vista Occidental y sus bases epistémicas eran racionales, dinámicas, civilizadas, científicas y progresivas. Como las proclamadas verdades Occidentales eran incuestionables, las epistemologías sin pretensiones universalistas fueron fácilmente colonizadas, orientalizadas y desechadas. Como dice Arturo Escobar, “el aparente triunfo de la modernidad Eurocéntrica puede ser visto como una imposición de un diseño global por una historia local particular, de tal forma que ha desplazado otras historias y diseños locales (2004, p. 217).

La percepción de las epistemologías y ontologías no europeas como inferiores, menos evolucionadas y primitivas sugirió que éstas eran un obstáculo para el desarrollo y la modernidad. A través de la colonización epistemológica Occidente impuso su autoridad para validar o desconocer los sistemas de conocimiento que no fueran los propios, lo que eventualmente implicó su invalidación y resultó en un genocidio epistémico a través del planeta. Como afirman Griffiths y Knezevic, “Aún aquellas sociedades que eran ampliamente reconocidas por su sofisticación social fueron consideradas como incapaces de progresar sin el universalismo Europeo de la modernidad...” (2009, p. 67).

La supuesta superioridad de la epistemología Occidental no es un fenómeno del pasado. Es una corriente dominante de pensamiento hoy en día. Charles Taylor, entre otros, argumenta que la superioridad en tecnología armamentista “infunde atención de una manera no tan teórica” (1982, p. 104). Usado tanto en contra de los Zulu como de los Ashanti en el siglo XIX, el rifle Gatling ayudó a los británicos a conquistar estos territorios sub-Saharianos con sus armas diseñadas para matanzas masivas. La tecnología armamentista avanzada manifiesta en el rifle Gatling fue basada en lo que Taylor llama la superioridad de la epistemología Occidental. Como lo plantea James

Maffie: el argumento de Taylor “la fuerza hace el derecho” “confunde la subyugación militar con la refutación filosófica” (2009, p.1).

En la misma línea de Taylor, Ernest Gellner plantea “La superioridad cognitiva y tecnológica de la forma de vida científica-industrial es tan manifiesta y tan cargada con implicaciones para la satisfacción de los deseos y necesidades humanas... que simplemente no puede ser cuestionada (Gellner, 1973, 71 – 72).

Los argumentos de superioridad epistemológica articulados por Taylor y Gellner son inequívocamente escritos dentro de la tradición hegemónica de un monopolio del conocimiento, el cual hasta muy recientemente no ha sido seriamente cuestionado. Taylor abiertamente admite que la llamada superioridad epistemológica pertenece al legado del colonialismo y del imperialismo.

Otros estudiosos, en particular Zygmunt Bauman (1989), argumentan que el Holocausto debería ser visto como profundamente implicado con la modernidad y su enfoque racionalista. Siguiendo la misma línea de pensamiento, Aimé Cesaire (2000) anotó en su *Discurso sobre el Colonialismo*, que el Holocausto judío no fue un fenómeno único en la historia europea, sino que representa una continuación de crímenes cometidos por el poder colonial en el Sur global.

Con este legado de sufrimiento y miseria humana, existe una necesidad apremiante de cuestionar las suposiciones epistemológicas de la ciencia y tecnología Occidental. La urgencia de esta pregunta está también relacionada con la degradación ecológica contemporánea del planeta, donde la ciencia Occidental es, a la vez, la mayor cómplice y culpable. Claramente el calentamiento global, paradójicamente evidenciado por los mejores científicos Occidentales del mundo, cuestiona la superioridad epistemológica y científica reclamada por Taylor, implicando que los mismos científicos que trabajan dentro del marco científico Occidental cuestionan algunas de sus mayores consecuencias. El precio pagado por las bendiciones del “progreso” científico ha sido alto en términos de devastación y destrucción ecológica. Sin embargo, la penetración epistémica de la hegemonía Occidental ha sido tan exitosa que parece difícil percibir alternativas o suplementos a la dominación epistémica Occidental. En la siguiente subsección se discute la universalidad y el reclamo de la verdad de la investigación científica Occidental y la epistemología.

LOS RELATIVIDAD DE LOS RECLAMOS DE LA VERDAD DE LA CIENCIA

Es importante notar que la epistemología Occidental no es tan unida y no- contradictoria como uno podría suponer, aun cuando su versión hegemónica y mono lógica ha sido una importante aliada para la expansión del colonialismo y del capitalismo durante los últimos

500 años. Santos *et al.*, nos remiten a la discusión interna y externa entre la pluralidad de conocimientos en el Norte. La primera pone en duda la supuesta unidad epistemológica de la ciencia y “debate el carácter monolítico del canon epistemológico”, mientras que la segunda cuestiona “el exclusivismo epistemológico de la ciencia y se enfoca en las relaciones entre la ciencia y otros conocimientos” (2008, p. xxix).

De manera similar Wallerstein, reflexionando sobre los retos dentro de la ciencia en relación con anteriores reclamos de la verdad universal, reconoce que el conocimiento científico cambia y no es simplemente reversible. Wallerstein describe cómo dos “movimientos cognitivos principales han surgido en el último tercio del siglo veinte: estudios complejos en las ciencias naturales y estudios culturales en las humanidades” (2006, p. 67). Los defensores de los estudios complejos refutan “el determinismo lineal reversible en el tiempo” típico de la ciencia clásica, insistiendo que los sistemas naturales no son lineales y que es “imposible determinar las trayectorias futuras de cualquier proyección...puesto que existe una ‘flecha de tiempo’ operando en todos los fenómenos, incluyendo, no solamente el universo como un todo sino cada elemento microscópico dentro de él” (Wallerstein, 2006, p. 67). Además, Maurizio Iaccarino (2003) asegura que mientras la comprensión de los sistemas complejos se mantenga como uno de los mayores retos para el futuro:

La ciencia moderna u Occidental pudiera no ser la más apropiada para llenar esta tarea, ya que su visión del mundo es demasiado limitada por el característico abordaje empírico y analítico de su enfoque que, en el pasado, la hizo tan exitosa. Deberíamos por lo tanto recordar las contribuciones de otras civilizaciones al entendimiento de la naturaleza... Tal conocimiento tradicional o indígena está siendo utilizado de manera creciente no solamente con el propósito de encontrar nuevos medicamentos, sino para generar nuevos conceptos que nos puedan ayudar a reconciliar el empirismo con la ciencia.

El reclamo de la verdad de la ciencia Occidental frecuentemente prueba a menudo, aunque no siempre, ser “Verdad” durante el período de tiempo cuando la investigación fue realizada, la que a menudo parece oxidarse con el paso del tiempo. El mantra de la investigación Occidental, el empirismo, está también expuesto a los prejuicios del investigador, no solamente en las ciencias sociales, sino también en las ciencias naturales. La percepción común en la ciencia Occidental de que algo finalmente está científicamente comprobado no siempre está bien fundamentado. Jonah Lehrer (2020) se refiere a este fenómeno como el “efecto de la declinación”:

Si la réplica es lo que separa el rigor de la ciencia del barro de la pseudo-ciencia, ¿dónde ponemos todos estos hallazgos rigurosamente validados que ya no pueden comprobarse? ¿Cuáles resultados debemos creer? Francis Bacon, el filósofo moderno y pionero del método científico, una vez expresó que los experimentos eran esenciales, porque permitían “interrogar a la naturaleza.” Pero parece que la naturaleza con frecuencia nos da respuestas diferentes (2010). Es más, muchos de los resultados científicos publicados son propensos a lo que se da en llamar sesgo de publicación, es decir, la inclinación de revistas científicas y de los científicos de preferir publicar datos positivos sobre ningún resultado, es decir, cuando no se encuentra resultado alguno. Además del sesgo de publicación está el reporte selectivo de datos, es decir, la información que los científicos deciden publicar.

Un antiguo científico académico quien ahora trabaja en una gran compañía biotecnológica escribió un correo a Lehrer:

Quando trabajaba en un laboratorio universitario, encontrábamos todo tipo de formas para obtener un resultado significativo. Ajustábamos el tamaño de la muestra después del hecho, quizás porque algunos de los ratones habían dormido afuera o tal vez habían sido manejados incorrectamente, etc. Esto no era considerado incorrecto. Era solamente la manera de hacer las cosas. Por supuesto, una vez que estos animales eran sacados [de los datos] el resultado de la intervención era publicable (Lehrer, 2010).

Robert Palmer, un biólogo norteamericano, sintetiza el estado de cosas al decir, “No podemos escapar a la preocupante conclusión de que algunas – quizás muchas – preciadas generalizaciones son, en el mejor de los casos, exageradas en su significado biológico y, en el peor de los casos, una ilusión colectiva alimentada por fuertes creencias concebidas *a-priori*, a menudo repetidas” (2000, p. 70). La afirmación de Palmer es un recuerdo de la canción de Simon y Garfunkel, “The Boxer”: “Un hombre escucha lo que desea escuchar y descarta el resto.” Como la imagen de la ciencia natural es “mucho más desordenada y confusa” (Appiah, 1992, 128) de lo que la “visión oficial” con frecuencia parece postular, la sabiduría “de la modestia epistemológica es seguramente,” como lo afirma Kwame Appiah “una de las lecciones de la ciencia natural; en efecto, si hay una gran lección del fracaso del positivismo como metodología de las ciencias, es indudablemente... que no hay reglas *a priori* que nos garanticen teorías verdaderas. (Appiah, 1992, p. 117).

Esto no significa que todos los resultados científicos sean parcializados. La selección natural y el cambio climático, por tomar solo dos ejemplos, han sido verificados en miles de diferentes maneras

por miles de científicos trabajando en campos diferentes. Aun así, no hay ninguna garantía de que estas teorías no sean modificadas con el paso del tiempo. Hasta la teoría de la relatividad de Albert Einstein ha estado bajo nuevos escrutinios recientemente.⁴

LOS MÉRITOS DE LA CIENCIA MODERNA

La razón para cuestionar los reclamos de la verdad de la ciencia Occidental no es para socavar sus méritos e importancia, sino para poner globalmente en perspectiva su autoproclamada superioridad. Los descubrimientos científicos y cambios tecnológicos en muchas maneras han sido una bendición en el sentido de que estos descubrimientos han hecho la vida más llevadera y fácil para millones de personas, por ejemplo, descubrimientos en medicina, agricultura, transporte e información tecnológica, por mencionar algunos. No existe razón para rechazar o dejar de recalcar los méritos de la ciencia y tecnología moderna. La ciencia y la tecnología son aspectos muy importantes de la sociedad moderna y de las sociedades del Sur. Permean, de un modo u otro, a casi todas las sociedades de la tierra y son de muchas maneras indispensables.

2.4. LAS CONSECUENCIAS ECOLÓGICAS DE LA EPISTEMOLOGÍA HEGEMÓNICA OCCIDENTAL

LOS LÍMITES DEL CRECIMIENTO

Existen, sin embargo, razones para remarcar los límites y consecuencias negativas del conocimiento hegemónico Occidental- una alerta ya fue publicada en 1972 con el influyente libro *Limits to Growth* (Meadows *et al.*, 1972). El libro analiza las consecuencias de, y la relación entre, una población mundial de rápido crecimiento y los recursos finitos del mundo. El mismo concluye que habría un colapso social y económico en el siglo XXI. Esto se debería al hecho de que los recursos del mundo no podrían mantenerse el ritmo de crecimiento en cinco variables cruciales, es decir, población mundial, industrialización, contaminación, producción de alimentos y agotamiento de recursos. Al analizar estas cinco variables se encontró que estas crecerían exponencialmente, mientras que la capacidad de la tecnología para incrementar los recursos disponibles crecería solo linealmente; de ahí, la gran crisis en el siglo XXI. El libro fue criticado y descalificado por muchos como carente de datos científicos suficientes y por la falta de confianza del autor en la habilidad de la tecnología moderna para renovarse a sí misma.

Una actualización del libro tres décadas después, *Limits to Growth: The 30-Year Update* (Meadows *et al.*, 2004) confirmó los resultados del

libro original al afirmar “hemos estado sistemáticamente usando más de los recursos de la tierra sin reponer sus fuentes” (p. 16). Las consecuencias, de acuerdo con los autores, podrían ser catastróficas. La conclusión de *Limits to Growth Update* fue corroborada por Graham Turner, quien encontró que los cambios en la producción industrial, producción de alimentos y contaminación están todos en línea con las predicciones del libro acerca de la catástrofe económica y social en este siglo (Turner, 2008). Esto también coincide con las predicciones de Wallerstein referidas anteriormente en este capítulo (1999, 2010). Uno de los más distinguidos científicos en el Reino Unido, Martin Rees, se pregunta en su libro *Our Final Century* si la globalización sobrevivirá el siglo XXI. Rees afirma: “En el siglo XXI, la humanidad está más en riesgo que nunca por la mala aplicación de la ciencia, y las presiones ambientales inducidas por las acciones humanas colectivas pueden desencadenar catástrofes más peligrosas que cualquier desastre natural” (2004, p. 186).

Los retos ecológicos del planeta en particular son ahora temas de preocupación común tanto de políticos como de científicos. La contaminación del planeta, es decir, la concentración atmosférica de CO₂, es una seria amenaza al clima de la tierra. En la misma línea la disponibilidad de recursos del petróleo está a punto de tocar fondo, al menos en los próximos 10 a 20 años. Aunque en general no hay una negación del calentamiento global entre muchos destacados tomadores de decisiones, todavía existe un optimismo tecnológico Occidental que se rehúsa a actuar en base a las advertencias relacionadas con la finitud de los recursos y el peligro inminente de un desastre global. A como afirma Jorgen Randers, uno de los autores de *Limits of Growth*, “El colapso global desencadenado por las siempre crecientes emisiones de gases de invernadero es todavía concebible en la primera mitad del siglo XXI, debido a la desafortunada combinación de atrasos en decisiones globales y auto-reforzada retroalimentación en el sistema climático” (2008, p.864).

EPISTEMOLOGÍA OCCIDENTAL Y RELACIONES DE LA HUMANIDAD CON LA NATURALEZA

Philipp Pattberg (2007) discute la ideología de la dominación sobre la naturaleza que todavía predomina entre nosotros hoy en día, cómo está “profundamente enraizada en nuestras creencias cotidianas, acciones, reflexiones y esperanzas; está en el centro de todo intento de transformación del mundo en un lugar más amoroso, amigable, liviano y seguro”. (p.7). Al discutir lo que él denomina la esclavitud de la naturaleza y la esclavitud de los seres humanos por otros seres humanos, concluye que esto nos ha llevado a un estado global el cual

no es sustentable. Explorando su trayectoria histórica, la ideología de la dominación sobre el ambiente natural se afianzó, de acuerdo a Pattberg, “en el contexto de... la caída del Cristianismo como una estructura explicativa total de la existencia humana, el giro científico del Cartesianismo y el ascenso del capitalismo a una estructura auto-replicante de elección racional” (p. 8).

Lynn White (1974) sugiere que la crisis ecológica es debida al legado ortodoxo Cristiano, especialmente su ramificación Occidental, al afirmar que, “El Cristianismo, en contraste absoluto con el paganismo ancestral y las religiones asiáticas (excepto, tal vez el Zoroastrismo), no solamente estableció una dualidad del hombre y la naturaleza pero también insistió en que es la voluntad de Dios que el hombre explote la naturaleza para sus propios fines” (p. 4). Además, White propone que “nuestra ciencia y tecnología se han desarrollado a partir actitudes Cristianas hacia la relación del hombre con la naturaleza, las cuales son casi universalmente respaldadas no solamente por los Cristianos y neo-Cristianos, sino también por aquellos quienes fervientemente se consideran a sí mismos como post-Cristianos” (p. 5). Interesantemente, White sugiere un retorno al Cristianismo no-ortodoxo encabezado por San Francisco, una idea a la cual regresaré más tarde en este libro.

La tesis de Max Weber, *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* (1905/2001) está basada en la suposición de que existe una relación cercana entre el protestantismo y el capitalismo, que la base del capitalismo es (lo que fue interpretado como) la ética laboral del Cristiano, particularmente en el Calvinismo. La idea es que el dominio sobre la naturaleza a través del trabajo arduo y la frugalidad será recompensado por Dios.

Existe por consiguiente una dimensión epistemológica importante a esta crisis. A como Kincheloe y Steinberg (2008) lo presentan, “Algunos educadores y filósofos indígenas lo ponen de manera concisa: “Nosotros queremos usar el conocimiento indígena para contrarrestar la destrucción de la tierra por parte de la ciencia Occidental. El conocimiento indígena puede facilitar el proyecto del siglo XXI debido a su tendencia a enfocarse en las relaciones de los seres humanos tanto los unos con los otros y con su ecosistema” (pp. 136-137).

La exclusión de alternativas epistemológicas y el privilegiar de las ciencias racionales ha significado el desplome de la sostenibilidad ecológica mientras que el epitome de la verdad y racionalidad científica ha excluido los valores que trascienden el llamado dogma de racionalidad de Occidente. Esta negación de la diversidad epistemológica y el privilegiar de la mono-cultura epistemológica Europea

son todavía hegemónicas y percibidas como signo del modernismo y del desarrollo.

PATOLOGÍA IDEOLÓGICA

Existe una creencia ingenua entre los teóricos de la modernización de que, ya que los problemas ecológicos son el resultado de las actividades económicas de modernización, mayores actividades económicas deberían de curar estos problemas ambientales. Sin embargo, debido a la finitud de los recursos de la tierra, el círculo vicioso de reparar las consecuencias del progreso con más progreso no es sostenible. Ronald Wright (2004) argumenta que el siglo XX fue un período donde el crecimiento ilimitado en términos de población, consumo y tecnología explotaron los sistemas naturales de una manera insostenible. Wright llama a estas actividades de insostenibilidad ecológica la peor clase de “patología ideológica.”

Mientras el colonialismo y el sistema capitalista mundial han estado plagados de conquistas territoriales, políticas y económicas, la ciencia Occidental está basada en la misma idea de conquista, es decir, el irrespeto a los límites ecológicos de la tierra. Además, de acuerdo con el análisis de los sistemas mundiales, existe un intercambio ecológico desigual, ya que el núcleo de la explotación y utilización de los recursos mundiales es equiparado en la periferia con la carga de costos ecológicos negativos impuestos por este núcleo.

Como ha sido discutido anteriormente, el tema de la producción de la ciencia y conocimientos Occidentales es existencialmente importante porque la epistemología Eurocéntrica del conocer y dominar el mundo es, a pesar de sus méritos, dramáticamente problemática en un mundo donde la mayoría de la población mundial no solamente sufre de hambre y desnutrición, analfabetismo y falta de trabajo, pero donde la epistemología hegemónica altera la relación entre hombre y naturaleza mientras busca poseer la tierra de la misma manera en que un amo explota a su esclavo.

Los desafíos ecológicos están estrechamente entrelazados con los desafíos económicos actuales en Occidente, y es difícil de ignorar que la ideología agresiva de la explotación y la maximización de las ganancias, las cuales son centrales para la epistemología hegemónica Europea, van en detrimento de los esfuerzos de salvar el planeta de un desastre ecológico. Vivas (2011) tiene razón al afirmar que la diferencia entre la presente crisis económica y aquellas de 1970s y 1929 es “el aspecto ecológico. Ciertamente, no podemos analizar la crisis ecológica global separadamente de la crisis en la que estamos sumergidos o de la crítica del modelo económico que nos ha llevado a ella.” Incluso, aunque no estemos de acuerdo de que la crisis se debe

a las contradicciones inherentes del capitalismo, la crisis económica global ha estado allí desde hace mucho tiempo; la crisis económica en Grecia, Italia y España son minúsculas comparadas con la crisis permanente en el Sur, donde millones se van a la cama hambrientos todos los días y viven con un dólar al día a pesar de fuertes intervenciones de comunidades de apoyo en el Occidente/Norte.

A pesar de que la hegemonía económica está girando hacia Asia (China e India) y Latinoamérica (Brasil), no hay razón alguna para creer que el discurso hegemónico de explotación de recursos y maximización de ganancias vaya a cambiar. Por el contrario, el crecimiento económico de China está basado en el mismo discurso Eurocéntrico, y los retos ecológicos de China son, como consecuencia, enormes, no solo para China, si no para el mundo en su totalidad. Sus emisiones de gases de efecto invernadero son los más altos (en volumen) en el mundo. Existe una escasez y contaminación del agua. La desertificación anual de la tierra asciende a un área cercana a los 13000 km² (el tamaño del Estado de Connecticut), y el crecimiento económico y rápido desarrollo significa “urbanización creciente, consumismo y contaminación” (Consejo de Relaciones Exteriores, 2011).

Los fracasos de las pasadas cumbres en Copenhagen (Diciembre 2009), Cancún (Diciembre 2010), y Durban (Diciembre 2011) muestran la inercia de los gobiernos ricos. En realidad, no hay un liderazgo global para contrarrestar la crisis ecológica, simplemente porque los líderes de los países ricos están atrincherados en un sistema económico que prioriza el desarrollo no-sustentable. Parece no haber voluntad o habilidad para encontrar una solución que requiera de una transformación social y económica comprensiva, tal como la necesidad de disminuir los niveles de consumo en el Norte (dado que niveles similares de consumo alrededor del globo requeriría de varios planetas). Aquí no hay diferencia entre China Comunista (capitalista en asuntos económicos) y los Estados Unidos. Esta es una de las razones importantes por la que “la crítica de las bases epistémicas del discurso académico Occidental hayan desencadenado y alimentado discusiones sobre la posibilidad de construcción de una alternativa al capitalismo” (Santos *et al.*, 2008, p. xxxiv).

Fueron las demandas universalistas de la epistemología hegemónica Europea (a como se discutió anteriormente en el capítulo) las que se usaron para justificar la “misión civilizatoria” de Europa, la cual sigue siendo aun globalmente hegemónica. A como Griffiths y Knezevic (2009) afirman:

Este universalismo científico, la más reciente manifestación del universalismo Europeo, reclama objetividad a través de todos los fenómenos y

tiempo... Dichas demandas de universalidad, o reclamos de verdades universales, funcionan como meta-narrativas que encapsulan la ideología de esos grupos con poder en el sistema mundial... (pp. 67-68).

EL RECONOCIMIENTO DE EPISTEMOLOGÍAS NO-HEGEMÓNICAS IMPUGNADO

El reconocimiento de epistemologías no-hegemónicas por el Occidente/Norte es territorio en disputa porque involucra el cuestionamiento de la base política, económica, ecológica y epistemológica básica en la que la misión civilizatoria de Occidente ha estado y sigue estando basada. Los expertos que trabajan en el cambio climático, por tomar un ejemplo, han sufrido la ira de poderosos grupos de interés quienes ven en las intervenciones sobre sostenibilidad una amenaza a sus intereses económicos, a pesar de que estos expertos del cambio climático no necesariamente cuestionan el actual sistema capitalista de una manera integral (Oreske y Conway, 2011). Sin embargo, cualquier manipulación con la filosofía de crecimiento ilimitado es percibida como sacrilegio en los corredores del interés capitalista establecido y de las grandes corporaciones internacionales. Aún aquellos con inclinación capitalista que aceptan el calentamiento global como un hecho científico defienden la sostenibilidad del capitalismo en un mundo acribillado por la recesión y constreñido por el carbono (Newell y Paterson, 2010). El terreno de lucha epistemológica es una lucha por el poder, con la única superpotencia, los Estados Unidos, en una muy incómoda y peligrosa posición.

Mientras la posición generalizada de la epistemología hegemónica de Occidente hasta ahora no parece estar seriamente amenazada (por lo menos no a corto plazo), a pesar de las inminentes crisis económicas y ecológicas, la inquebrantable fe en dos de los más importantes conceptos de la epistemología modernista, la racionalidad y el empirismo, con sus ramificaciones positivistas, ha sido severamente criticada, más notablemente por los miembros de la Escuela de Frankfurt. Es a esta crítica a la que ahora me enfoco a continuación.

2.5. UNA CRÍTICA DESDE ADENTRO A LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS HEGEMÓNICA OCCIDENTAL

Esta creencia en la “racionalidad” y el rechazo de la “irracionalidad” ha permeado y hegemonizado la producción de conocimientos científicos en Occidente. La crítica de la escuela de Frankfurt del pensamiento positivista ha expuesto “el mecanismo específico de control ideológico que permea la conciencia y prácticas de avanzadas sociedades capitalistas” (Giroux, 2003^a, p. 32).

El positivismo, de acuerdo a Herbert Marcuse (1964), comprende:

(1) La validación del pensamiento cognitivo por experiencia de los hechos; (2) la orientación del pensamiento cognitivo para la ciencia física como modelo de certidumbre y exactitud; (3) la creencia de que el progreso en conocimientos depende de esta orientación. Consecuentemente, el positivismo es una lucha contra todo lo metafísico, trascendentalismos e idealismos como oscurantistas y regresivos modelos de pensamiento... a la vez que estigmatiza las nociones no-positivas como meras especulaciones, sueños o fantasías (p. 172).

La Escuela de Frankfurt⁵ tenía recelos de la problemática relación del positivismo al auto-criticismo, el pensamiento crítico, y por su falta de cuestionamiento a sus propias bases normativas. El mismo foco en el que se consideraban hechos y objetividad y su tecnocrática visión de la ciencia dejaba un terreno relativamente libre de consideraciones y compromisos éticos. Describiéndose a sí mismo como objetivo, racional y universal, el positivismo afirma estar más allá del culturalmente determinado criterio de evaluación usado por otros campos de estudio o prácticas de conocimientos. Para la Escuela de Frankfurt, el énfasis en el cambio social y emancipación era una característica esencial del pensamiento crítico.

Aunque los fuertes sentimientos positivistas pueden haber menguado en años recientes, la fe en la racionalidad de las ciencias es todavía hegemónica y permea las estructuras dominantes de las naciones centrales. Bajo la apariencia de la objetividad y neutralidad el conocimiento hegemónico Occidental es denominado “racional” pero, a como la Escuela de Frankfurt señala, ese conocimiento es una construcción social profundamente incrustada en las estructuras de poder y privilegio y por consiguiente no es ideológica, cultural o epistemológicamente neutral. Es el dominio de esta epistemología hegemónica, mono-cultural la que más o menos se da por sentada y raras veces cuestionada o evaluada.

POSTMODERNISMO

La crítica de la Escuela de Frankfurt de la epistemología modernista Occidental hegemónica es similar, si no idéntica, a la crítica post-modernista de la ciencia. Mientras que la epistemología hegemónica Occidental es percibida como objetiva, despersonalizada y descontextualizada, la epistemología post-modernista es más relativista respecto a la naturaleza, incrustada culturalmente y, como Paul Ernest (2007b) afirma, “no transferible a través de contextos sin transformaciones significativas y cambios de importancia” (p. 16). Desde

una perspectiva post-modernista no hay gran narrativa, y hay una multiplicidad de significados y perspectivas. En tal perspectiva, “el conocimiento se construye, no es descubierto; es contextual, no fundacional” (Elliott, 1996, pp. 18-19). Toda vez que la crítica post-modernista de la ciencia ha sido importante en cuestionar los reclamos de la verdad de la ciencia, también ha provocado mucha controversia, particularmente en los años 90, en las llamadas guerras de la ciencia (Gross y Lewis, 1997; A. Ross, 1996). Mientras que no hay espacio aquí para discutir la controversia alrededor de la crítica post-modernista de la ciencia, baste decir que algunos críticos postmodernistas han reconocido que sus críticas han sido malinterpretadas y servido al interés de académicos reaccionarios, por ejemplo, al interés de los escépticos del calentamiento global (Latour, 2004).

Lo que es importante en el contexto de este libro es el nuevo rol de los conocimientos, es decir, la comerciabilidad de los conocimientos en la economía mundial. En la economía del conocimiento “el conocimiento, en vez de los productos o servicios... es tratado como la principal mercancía negociable y explotable” (Ernest, 2007b, p. 2). Esto significa que cualquier tipo de conocimientos, Occidentales o indígenas, son de interés en tanto estos sean lucrativos en el mercado. En estos tiempos de globalización y tecnología moderna la ubicación geográfica es de menor importancia. La epistemología post-moderna por lo tanto “no provee una conceptualización del conocimiento que la aleje de la economía del conocimiento. En cambio lo entrega directamente al mercado” (Ernest, 2007b, p. 17). Debido a que los gobiernos y corporaciones multinacionales en el Norte se han dado cuenta que el conocimiento es dinero, los conocimientos afuera del centro hegemónico que antes eran basura, se han convertido en valor de primera. La lucha por los derechos de propiedad intelectual en el Sur (lo cual se discutirá más adelante) es un resultado de esta economía del conocimiento.

FEMINISMO

Como el post-modernismo, el feminismo también ha sido un severo crítico de las grandes narrativas y el perfil descontextualizado del modernismo. El feminismo ha criticado reiteradamente la mono-cultura hegemónica de la epistemología Eurocéntrica por su exclusión de los marginalizados, y particularmente, las subyugadas mujeres. La crítica feminista ha ayudado a plantear nuevas interrogantes, cuestionar la ciencia dominante, identificar nuevos temas y asuntos, y poner al descubierto el chauvinismo masculino.

Sin duda alguna el feminismo, desde una perspectiva Occidental, ha contribuido con algunas de las más sustanciales y útiles críticas

al sistema hegemónico de conocimientos de Occidente. La marginalización, inferiorización y subyugación de las mujeres, tanto en el Norte como el Sur, es reminiscencia de un panorama global más amplio de la subyugación y dominación. La situación de las mujeres en el Sur ha entrado a la arena global a través de organizaciones como las Naciones Unidas y Organizaciones No- Gubernamentales Internacionales (ONGs Internacionales), particularmente en términos de políticas educativas. Las políticas de género y educación fueron promovidas con la publicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs) de las Naciones Unidas en el año 2000 y a través de los Objetivos de Educación para Todos que legitimaron el enfoque con equidad de género y educación. La situación es, sin embargo, difícil en muchos países del Sur en términos de equidad de género; globalmente, poca mejoría parece haber habido. Tanto los Reportes de Monitoreo Global de 2003/2004 (UNESCO, 2003/2004) como los de 2011 (UNESCO, 2011) encontraron que dos terceras partes del analfabetismo global eran niñas/mujeres. En uno de nuestros casos, Sudán del Sur, entre 1% y 2% de mujeres terminan la escuela primaria, en la que es probablemente la peor situación a nivel global.

Existen múltiples razones por la deprimente situación en muchos países del Sur, variando desde los tradicionalmente sesgados roles de género, diferentes tipos de hogares, y pobreza que raya en la miseria, hasta falta de perspectivas de empleo para jóvenes con una educación. Como se ha señalado, el pensamiento feminista ha contribuido mucho al debate e iniciativas alrededor de mujeres y género. Tres importantes iniciativas, Mujeres en Desarrollo (MED), Las Mujeres y el Desarrollo (MYD) y Género y Desarrollo (GYD) / *Women in Development (WID)*, *Women and Development (WAD)*, y *Gender and Development (GAD)* han sido lanzadas, la última enfocada en diferencias de género debido a factores ideológicos, económicos, históricos, religiosos y éticos (Arnot y Fennell, 2008).

Desde una perspectiva alterna, no-Occidental estas iniciativas han tenido por lo menos dos importantes consecuencias. Ayudaron a exponer la situación de las mujeres en el Sur, mujeres quienes muchas veces son doblemente marginalizadas, pero también exhibieron las limitaciones de un discurso, que a pesar de su crítica de la mono-cultura hegemónica, es también parte de esa misma mono-cultura hegemónica. El feminismo no aborda el problema de la superioridad epistémica más allá de su perspectiva feminista, y tal crítica feminista, aunque importante hasta cierto punto, podría también Orientalizar a las mujeres en el Sur quienes se ubican en un contexto socio-económico y político-cultural completamente diferente. La crítica feminista no se escapa del colonialismo de poder y conocimiento, tal como se

discute en el rol de las mujeres en Sudán (capítulo 5).

La agenda feminista Occidental ha sido consecuentemente desafiada por las voces femeninas del Sur aún como otro tipo de imposición colonial del Norte, ya que varios países en el Sur perciben las relaciones de género de diferentes maneras dependiendo de sus tradiciones y puntos de referencias socio-económicos y culturales. Madeleine Arnot y Shailaja Fennel (2008) puntualizan:

El privilegiar las relaciones de género y el patriarcado por encima de otras formas de poder social no se transfiere fácilmente a través de las sociedades. Tampoco lo hacen las categorías por ejemplo de 'mujer' y 'hombre,' el concepto de lo público o nociones de la familia ya que son también formaciones culturales arbitrarias (p. 6).

Hay también grandes variaciones en el Sur (así como en algunas partes del Norte) entre urbano-rural, nómadas, semi-nómadas y no-nómadas así como variables económicas y diferencias relacionadas con casta y etnia. Interessantemente las feministas en el Norte no han prestado mucha atención a estas diferencias, ni tampoco las organizaciones de las Naciones Unidas o las ONG Internacionales, reforzando así la percepción de la imposición ideológica y epistemológica sobre el Sur (Ramphal, 2005; Amadiume, 1997).

El hacer recomendaciones globales sobre género a través de culturas y lugares no se libra del riesgo de tener problemas (Battiste y Barman, 1995; Gruenewald y Smith, 2008; King, 2007). Existe aquí el peligro de definir a las mujeres en el Sur como débiles, desempoderadas, victimizadas, oprimidas por los hombres y por un ambiente socio-económico hostil, e incapaces de ejercer el poder. A como Kriemild Saunders (2002) expone, "La figura de la mujer pobre en el Sur es muy apropiada a la narrativa que racionaliza el manejo planificado y liberación de las mujeres en el Sur por profesionales Occidentalizados en el aparato de desarrollo" (p. 14).

Esta discusión sobre derechos de las mujeres y de la liberación de las mujeres en el Sur ilustra el peligro inherente de transferir valores y maneras de pensar del Norte sin tomar en cuenta el enraizamiento cultural en la vida y comportamiento de las mujeres en el Sur. Hay un sentido de sinderome de superioridad aquí también como una misión civilizatoria o liberadora que fácilmente puede reproducir una dicotomía del Yo/Otro, reminisciente a previas intervenciones coloniales en el Sur global.

3

SISTEMAS DE CONOCIMIENTOS INDÍGENAS, SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN EN EL SUR

3.1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que la epistemología Eurocéntrica ha hegemonizado globalmente el discurso científico, también hay voces en el Occidente más allá de los críticos feministas y los críticos del positivismo que han empezado a prestar atención a los sistemas alternativos de conocimientos.

Las alianzas entre académicos del Occidente y del Sur y los activistas podrían a largo plazo ayudar a reajustar la asimetría entre nosotros y el Otro.

La siguiente sección está dedicada a la discusión de los sistemas de conocimientos alternativos, en particular los conocimientos indígenas.

3.2. PUEBLOS INDÍGENAS Y CONOCIMIENTOS INDÍGENAS

¿QUIÉNES INDÍGENA?

En mi discusión de los conocimientos indígenas se plantea la necesidad de explorar la noción indígena (y pueblos indígenas) en algún detalle.

Pueblos indígenas en nuestro contexto no solamente abarca a la gente de las minorías indígenas, como los Indios de las Américas, los Lapones en el círculo polar Norte, o grupos indígenas minoritarios en

Asia y Oceanía, sino también a la mayoría de la población en África que se originó en el Continente antes del proceso de colonización de los siglos XIX y XX. En un contexto Sudafricano, por ejemplo, no solamente son definidos como indígenas en este libro los pueblos San y Khoi, sino también la mayoría de la población negra con su cosmovisión y sistemas de conocimientos propios. Esta caracterización de indígenas difiere del uso moderno convencional del término, que parece más restringido a “aquellos que por una variedad de circunstancias históricas y ambientales han sido ubicados fuera del sistema estatal dominante” (Intercontinentalcry, 2011). También difiere de la definición de indigeneidad adoptada por el Relator Especial de la Sub-Comisión del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas para la Prevención de la Discriminación y Protección de Minorías:

Comunidades indígenas, pueblos y naciones son aquellas que, teniendo una continuidad histórica con sociedades pre-invasión y pre-colonial se han desarrollado en sus territorios, considerándose a sí mismos distintos de otros sectores de la sociedad ahora prevaleciente en esos territorios, o partes de ellos. Ellos forman actualmente los sectores no dominantes de la sociedad y están decididos a preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia perenne como pueblos, de acuerdo con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas legales (Naciones Unidas, 2004, p. 2)

Con una definición restrictiva como la anterior, se suprime o encubre el hecho de que muchos pueblos y la mayoría de grupos de población en África, Asia y Latinoamérica se adhieren a culturas, sistemas de creencias y epistemologías que difieren de las hegemónicas Occidentales. Tal supresión también ocurre en los sistemas educativos.

Mi definición ampliada surge del hecho de que yo me identifico con aquellos que definen “indígena” esencialmente en términos de una experiencia compartida de dominación (Semali y Kincheloe, 1999). Para los pueblos indígenas esta dominación se origina con, y es perpetuada por, su contacto con la epistemología hegemónica Occidental.

CONOCIMIENTOS INDÍGENAS

Debido a la alienación causada por la epistemología Eurocéntrica en los sistemas educativos en el Sur – el exiguo resultado de las intervenciones modernistas en términos de desarrollo sostenible en el Sur y la acelerada crisis ecológica global- la ciencia y el sistema

de conocimientos Occidental han sido cuestionados y criticados por un buen número de académicos, activistas y políticos en África, Latinoamérica, Asia, Oceanía y en Occidente. A pesar de que los conocimientos indígenas son variados podemos todavía identificar algunas líneas en común que los unen. Los conocimientos indígenas son conocimientos producidos en contextos históricos y culturales específicos y típicamente no son “generados por una serie de reglas o procedimientos pre-especificados, y son oralmente transmitidos de una generación a otra” (Semali y Kincheloe, 1999, p. 40). Estos conocimientos son frecuentemente referidos como tradicional, aborigen, indio, vernáculo o Africano. Muchas veces los conocimientos indígenas son llamados también conocimientos locales, como T. Moodie (2004) afirma:

Lo “local” solo puede ser entendido en relación a lo “universal” y, por ende, el término *conocimiento indígena* incurre en una línea de juicio negativo: lo “universal” es identificado como “la corriente principal” y, por lo tanto, con el “progreso.” Lo “local”, el contrario, viene a ser entendido como un rezago intelectual, así todo lo indígena es considerado como primitivo o, en el mejor de los casos, curiosamente étnico (p. 3).

Inspirado por el Renacimiento Africano en particular, y el interés y enfoque en las cosmovisiones, culturas y sistemas de conocimientos indígenas en África, como suplemento de lo que algunos llaman ciencia y sistemas de conocimientos reduccionista, han llevado a una exploración comprensiva del “rol de las ciencias sociales y naturales en apoyo al desarrollo de los sistemas de conocimientos indígenas” (Odora Hoppers, 2002, p. vii). P. Pitika Ntuli (2002) tiene razón cuando afirma que los sistemas de conocimientos indígenas constituyen un discurso anti-hegemónico en el contexto del Renacimiento Africano. De manera similar, los pueblos indígenas y los académicos en Latinoamérica presionan por encontrar maneras alternativas para comprender y conceptualizar conocimientos que tomen en cuenta los conocimientos indígenas, no solo en comunidades indígenas, pero también en sociedades mayoritarias.

La discusión sobre conocimientos indígenas en un contexto Sudafricano se centra en la Africanización de la producción de conocimientos del país. Mientras algunos expertos proponen colocar los conocimientos indígenas en el centro del aprendizaje (Dei, 1994; Mkabela, 2005), Odora Hoppers (2002), desde su posición, hace un llamado al renacimiento de los conocimientos indígenas que vaya “más allá de encontrar una posición agregada o intermedia” (p. 20). Kai Horsthemke (2009), por su parte, rechaza “el estatus de conocimiento

y verdad hacia las creencias y reclamos de conocimientos de los pueblos indígenas, miembros de comunidades de pequeña escala, etc.” (p. 7). De acuerdo con Horsthemke, la denominación de los conocimientos como indígenas es por lo tanto redundante (2004).

Igual que Catherine Odora Hoppers, Arun Agrawal (1995) cuestiona la clara línea de demarcación entre conocimientos Occidentales y conocimientos indígenas y propone una especie de convivencia entre las dos posiciones epistemológicas. A pesar de que la división binaria entre los dos sistemas de conocimientos está cimentada en diferentes fundamentos epistemológicos, hay razones para cuestionar la visión de dos sistemas de conocimientos en competencia donde se excluye completamente el diálogo. Además, igual que el conocimiento hegemónico Occidental, el cual no emergió en un vacío en Europa, los conocimientos indígenas también han sido influenciados por actores externos, ya que muy pocas comunidades han vivido en completo aislamiento del mundo exterior.

W. Kyle (1999) lleva el asunto un paso más lejos al argumentar que el término “Occidental” es en sí mismo un sistema indígena ya que está arraigado en culturas y cosmovisiones Europeas.

La preocupación en este libro es que los conocimientos indígenas en el Sur global son conocimientos dislocados, por lo cual se argumenta, en línea con Odora Hoppers, que el silenciamiento epistemológico de las epistemologías indígenas no-hegemónicas, debe ser revertido.

El llamado a la re-evaluación de los sistemas de conocimientos modernos e indígenas referido anteriormente es discutido en el influyente libro de Odora Hoppers (2002), así como por un número de expertos quienes han hecho investigaciones sustanciales sobre cosmovisión indígena y sistemas de conocimiento (Ogunnyi, 1988; Jegede, 1995; Hountondji, 1997). Las significativas contribuciones de filósofos y teólogos como, por ejemplo, John Mbiti (1969) y E. E. Idowo (1982), han destacado la importancia de la metafísica, espiritualidad y religión en las epistemologías Africanas, mientras que el filósofo Ghanés Kwame Gyekye (1997) ha analizado las cosmovisiones y culturas Africanas en términos de una dicotomía tradicional-moderna.

Mientras Gyekye (1997) ve la cultura como una construcción social creada y alimentada por significados que constituyen “la mayor porción de nuestro contexto social necesario” (p. 44), el punto de vista de Geert Hofstede es probablemente más orientado hacia lo interno como “la programación colectiva de la mente” (1991). Mientras los antropólogos sociales a menudo definen la cultura como estructuras sociales comprensivas, así como maneras de actuar y pensar, los

sociólogos a menudo hacen una distinción entre cultura y estructura donde grupos varios tienen diferente acceso al poder y a los recursos. Sin embargo, separar la cultura de las estructuras de reproducción cultural no hace justicia a la mutuamente constituida dialéctica de sus relaciones. Si la definición de Michael Kearney (1984) de una cosmovisión es admisible, entonces la línea de demarcación entre cultura, cosmovisión y epistemología es delgada. Él define la cosmovisión como:

Un micro-pensamiento culturalmente organizado: aquellas presunciones de un pueblo dinámicamente interrelacionado que determina mucho de su comportamiento y toma de decisiones, así como la organización de muchas de sus creaciones simbólicas... una etno-filosofía en general (p.1).

Peter Crossman y René Devisch (2002) enfatizan esta interrelación en su comprensión de indígenas, o como ellos prefieren llamarlo, sistemas de conocimientos endógenos y cosmovisiones, y los caracterizan en términos tales como holísticos y orgánicos, no-dominantes, no-manipulativos, no-mecánicos, sociales y pueblo-céntricos, y relacionales. Mientras Crossman y Devisch pueden ser criticados por ser normativos e idealizar los sistemas de conocimientos indígenas, Odora Hoppers y P. Makhale-Mahlangu, en su definición de sistemas de conocimientos indígenas, parecen bajar de tono en los aspectos metafísicos de dichos sistemas refiriéndose a estos como:

La combinación de sistemas de conocimientos que abarcan aprendizaje tecnológico, social, económico y filosófico o sistemas educativos, legales y de gobernanza. Es el conocimiento relacionado con lo tecnológico, social, institucional, científico y de desarrollo, incluyendo aquellos usados en las luchas de liberación (Odora Hoppers y Makhale-Mahlangu, 1998; quoted in Odora Hoppers, 2002, pp. 8-9).

Es, sin embargo, imperativo que los sistemas de conocimientos indígenas sean entendidos en relación a una cosmovisión que es a veces realizada en ceremonias religiosas, rituales y otras prácticas. Mi trabajo de campo entre los Xhosa en África del Sur y entre los Mapuche de Chile confirma dicha visión (véase Capítulos 4 y 7). Aunque hay aspectos relacionados a los indígenas, prácticas culturales aparte de la religión, la religión y las prácticas religiosas constituyen el *sine qua non* de las epistemologías indígenas.

Vale la pena señalar el comentario de Vimbai Chivaura (2006) acerca del desarrollo en el escenario Africano:

La cosmovisión Africana declara que nuestro mundo consta de dos aspectos: Estos son el físico y el espiritual... Las diferencias entre la cosmovisión Africana y Europea respecto a la tierra y al cielo se relacionan en sus actitudes hacia lo material y lo espiritual. Los africanos los consideran compatibles... El peligro de adoptar la cosmovisión Europea para resolver problemas Africanos es por consiguiente obvia. Es hostil a nuestra cosmovisión e idea de desarrollo. El desarrollo africano solamente puede ser alcanzado de manera efectiva a través de una cosmovisión Africana (p. 217).

Una panorámica muy similar es presentada por Mbiti (1969) e Idowu (1982) sobre otros grupos étnicos a través del continente Africano. En Chile, las divergentes posiciones epistemológicas abarcadas por las cosmovisiones Mapuche *Kimün* y Occidental tienen importantes consecuencias políticas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas. Las dos posiciones epistemológicas chocan en relación a la espiritualidad, pero también en el uso de la tierra, no solo en Chile, sino también en otros países de Latinoamérica. Para tal perspectiva, la epistemología Eurocéntrica es vista como una epistemología violenta que destruye la sagrada relación entre hombre, naturaleza y lo sobrenatural.

La naturaleza holística de la interrelación entre naturaleza, seres humanos y lo sobrenatural está basada en sistemas de conocimientos indígenas. A como Patrick Chabal y Jean-Pascal Daloz (1999) afirman, “Un rasgo crucial de los sistemas de creencias Africanos es la ausencia de un límite firme entre lo religioso y lo temporal” (p. 65).

Una definición de conocimientos indígenas debe por consiguiente considerar los fundamentos holísticos y metafísicos (cosmovisiones) de los sistemas de conocimientos indígenas y sus varias ramificaciones. Consecuentemente, yo sostengo que los sistemas de conocimientos indígenas abarcan cosmovisiones, valores y prácticas culturales, y sistemas de conocimientos derivados de estas cosmovisiones y prácticas, y están relacionados con campos metafísicos, ecológicos, económicos y científicos.

En Europa este holismo fue debilitado por la reforma Protestante (Delanty, 2000, p. 39), la cual jugó un rol importante en el ascenso de la ciencia moderna (y la separación entre lo secular y lo espiritual) y, por ende, en el advenimiento de la modernidad (Breidlid, 2002).

Se ha señalado anteriormente que los conocimientos indígenas con su carencia de pretensiones universalistas son, contrario a la trascendencia del lugar de la epistemología Occidental, delimitados geográfica y culturalmente. Además, los conocimientos indígenas son, a como argumenta Paul Sillitoe (2000), “tanto habilidad como conocimiento, y su aprendizaje a través de generaciones se caracteriza por la transmisión oral y el aprendizaje a través de experiencia y

práctica repetitiva” (p. 4). Los conocimientos indígenas plantean una alternativa a las estrechamente enfocadas disciplinas científicas que descuidan las interconexiones de fenómenos naturales que podrían promover el desarrollo sostenible. Contrario a lo que un discurso Occidental parece muchas veces asumir, los conocimientos indígenas son a veces “flexibles, adaptables e innovadores” (Sillitoe, 2000, p. 4), pero no deben ser interpretados y categorizados dentro de la esfera de un paradigma Occidental. En el marco de tal paradigma, “las cosmovisiones y sabidurías Africanas parecen mitos y supersticiones metafísicas” (Chivaura, 2006, p. 219). Sin embargo, África y Latinoamérica post-colonial han mostrado áreas en donde los sistemas de conocimientos indígenas son relevantes y útiles, como es discutido más adelante en el libro.

Hay la necesidad de comunicación entre los varios sistemas de conocimientos, no oponiéndose a todo lo que representa el sistema de conocimientos y la educación Occidentales, sino instituyendo el diálogo entre diferentes conceptos y prácticas de conocimientos. Los conocimientos indígenas se enfocan en la relación “de los seres humanos entre sí, y con su ecosistema... un énfasis que ha estado notoriamente ausente en el conocimiento producido por la ciencia Occidental durante los últimos cuatro siglos” (Semali y Kincheloe, 1999, p.16).

La imposición de un conocimiento laico Occidental en gran medida ha aislado a los seres humanos de la naturaleza y la espiritualidad. Dado que la espiritualidad es una parte integral de cómo los pueblos indígenas perciben el mundo, la eliminación de la espiritualidad en el discurso epistemológico Occidental ha alienado de sí mismos a los colonizados. Como Isabelle Barker (2002) afirma, “el secularismo legitimó las formas de dominación coloniales y neo-coloniales en la medida en que era situado en oposición a lo no-secular, concebido de forma variada en términos de religión, tribalismo y lo irracional” (p. 105).

Parece claro que, en base a las definiciones sobre epistemología Occidental discutidas anteriormente, la espiritualidad no figura de manera vigorosa- si es que figura del todo. De hecho, el materialismo atomístico hegemónico y su aversión a la espiritualidad de los conocimientos Occidentales son bien conocidos por las personas indígenas que participan de la academia. Como Philip Walker (2001) señala, “Los aspectos sagrados de la experiencia indígena son directamente silenciados cuando son eliminados de las investigaciones formales, relegados a la religión o etiquetados como carentes de rigor” (p. 19).

Kwame Appiah cuestiona el rechazo del conocimiento hegemónico Occidental sobre la posibilidad de la realidad de lo espiritual. En

su libro *In My Father's House* (1992), Appiah discute la espiritualidad Africana y la creencia de los Africanos en espíritus como agentes personales reales (aunque invisibles) en contraste con la epistemología racional Occidental. Él desafía el rechazo *a priori* del pensamiento moderno Occidental dominante a siquiera considerar la posibilidad de la realidad de lo espiritual. De acuerdo a Appiah, Los expertos Occidentales perciben la espiritualidad, en el mejor de los casos, como simbolismo o mitología, o superstición en el peor de ellos. Para ponerlo de manera simple, afirma Appiah, “los simbolistas son capaces de tratar a los creyentes tradicionales como confiadamente racionales solamente porque niegan que la gente tradicional dice lo que quieren significar... Es peculiarmente insatisfactorio tratar un sistema de proposiciones como simbólico cuando aquellos cuyas proposiciones representan, parecen tratarlas de manera literal, a la vez que ponen de manifiesto en otros contextos, una clara comprensión de la noción de representación simbólica” (p. 116).¹ Esta exclusión o reinterpretación de la espiritualidad no toma en serio las realidades vividas de los creyentes tradicionales.

La importancia de la espiritualidad para los pueblos indígenas es destacada por Njoki Nahtani Wane (2006):

La espiritualidad como discurso anti-colonial esta moldeada por las realidades vividas de los sujetos coloniales, quienes cuestionan el concepto de estándar universal al señalar, o reconocer, su limitado alcance y perspectiva... La espiritualidad como discurso no puede ser enseñada ya que es un componente biológicamente intrínseco de lo que significa el ser humano... La espiritualidad puede ser entendida como un proceso de lucha, una manera de auto-recuperación y la senda a seguir para llegar a ser un todo y humano... La espiritualidad es la fuerza vital que anima a los pueblos Africanos y los conecta a los ritmos del universo, la naturaleza, los ancestros y la comunidad. Permea todo campo de dominio de las vidas Africanas. Históricamente, la espiritualidad ha servido como una fuente de liberación, consuelo, esperanza, significado y perdón personal y comunal (pp. 88-89).

En *África Works* (1999), Chabal y Daloz afirman que África funciona, pero funciona diferente al paradigma de desarrollo del Oeste. A pesar de que la imposición de la producción de conocimiento Occidental ha sido masiva a través de un largo periodo de tiempo existe, de hecho, una re-tradicionalización de la sociedad en África (p. 45). Esto coincide con mis hallazgos de exploración con los Xhosa en África del Sur, ya que la identidad de los Xhosa no ha sido maltratada por la opresión colonial. Además, Chabal y Daloz afirman que mientras que África es diferente, la acción política Africana puede ser explicada en términos

de comportamiento racional (p. xvii). Su análisis de la brujería y la religión en África confirma la impresión de lo penetrante de las creencias religiosas y espirituales, tanto tradicionales como modernas, ya que la fe religiosa es “parte de la misma estructura de la psiquis Africana” (p. 68). En contraste a muchos Africanistas Occidentales, Chabal y Daloz intentan encontrar la lógica y racionalidad subyacente a los patrones de conducta de los africanos sin, por así decirlo, la imposición de estándares seculares Occidentales.

Para los pueblos indígenas y oprimidos, recuperar la espiritualidad puede ser una manera de evocar la acción para combatir la creciente opresión y exclusión y establecer una identidad basada en la autenticidad. La privación de la espiritualidad es por consiguiente un golpe contra ellos y su autonomía como seres humanos. En un contexto educativo, Kurt Alan Ver Beek (2000) señala que el tomar conocimiento de la espiritualidad por los estudiantes indígenas les da a estos un “sentido de poder y esperanza” (p. 32).

Las teorías de Peter Berger (1999) de secularización y de-secularización indican que la religión no desaparece en los albores de la modernización, a pesar de que Europa es diferente de los EEUU y del resto del mundo:

Entonces, un cambio en la perspectiva institucional de la religión, en vez de la secularización, sería una descripción más exacta de la situación Europea. De todas maneras, Europa se destaca como bastante diferente a otras partes del mundo, y ciertamente, de los Estados Unidos. Uno de los misterios más interesantes de la sociología de la religión es por qué los Norteamericanos son mucho más religiosos y más “iglesieros” que los Europeos (p. 10).

El punto acá, sin embargo, es que dichos elementos espirituales son, a como Walker y otros subrayan, fuertemente descalificados entre las tradiciones e instituciones hegemónicas creadoras de conocimientos Occidentales. Las excepciones aquí son marcadas por físicos como Fritjof Capra (2000) y F. David Peat (1992, 1996), quienes desde diferentes perspectivas incorporan una visión espiritual de la realidad.²

3.3. CONOCIMIENTOS ECOLÓGICOS INDÍGENAS

La tierra y la naturaleza son conceptos fundamentales en los conocimientos indígenas ya que éstos están relacionados con la espiritualidad y lo sobrenatural. Tanto para los Xhosa de Sud África como para los Mapuche de Chile, la tierra es importante debido al vínculo con sus ancestros y los lugares sagrados para sus entierros. Entre los Xhosa, por ejemplo, los fincas y los cercados para ganado son

sagrados, y como veremos en el Capítulo 4, para ellos, los lugares y territorios son importantes indicadores de identidad que los discursos modernistas no pueden eliminar fácilmente. A menudo la sacralidad de la tierra está relacionada con las creencias ancestrales.

La lucha indígena por sus derechos territoriales y epistemológicos es particularmente visible en Latinoamérica. La resistencia de los Mapuche al despojo de sus tierras por parte de las grandes corporaciones internacionales y los gobiernos no solo se justifica en términos de la sacralidad de sus tierras, sino también, y en última instancia, en términos de la protección de los recursos en tierras Mapuche.³ Nuestro estudio de caso en Chile muestra que el activismo entre los Mapuche ha tenido que enfrentar leyes antiterroristas, acoso y rechazo por parte de las autoridades chilenas a respetar los derechos indígenas acordados en la Convención de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (ILO, por sus siglas en inglés), la cual Chile eventualmente firmó en 2008. La lucha por los derechos territoriales y epistemológicos aún continúa, sin embargo, debido a que los Mapuche representan una minoría en el país, su poder para generar cambios no es tan fuerte como en países como Bolivia, donde la mayoría de la población es indígena. Además, los diferentes gobiernos chilenos de centro-izquierda o derecha no tienen la voluntad de reconocer epistemologías subalternas. La percepción de los Mapuche acerca de la sacralidad de las tierras y los conceptos hegemónicos Occidentales sobre la naturaleza como algo explotable para la maximización de sus beneficios está basada en el clásico conflicto entre las epistemologías en disputa. La domesticación Occidental de la naturaleza se compara con la domesticación del salvaje- el Otro. Ambos tuvieron que ser explotados para servir a los intereses de Occidente.

Como afirman Santos *et al.* (2008):

La violencia civilizatoria promulgada sobre los “salvajes” a través de la destrucción de sus conocimientos nativos y la alteración de la verdad es puesta en práctica, en el caso de la naturaleza, a través de su transformación en un recurso natural incondicionalmente disponible... Lo salvaje y la naturaleza son, en realidad, las dos caras de un mismo propósito: domesticar a la “naturaleza salvaje” convirtiéndola en un recurso natural. Esta singular determinación hacia la domesticación hace que la diferencia entre los recursos naturales y los recursos humanos del siglo XVI sea tan ambigua y frágil a como lo es hoy en día. (p. xxxvi).

En otras palabras, la colonización física está relacionada muy de cerca con la colonización epistemológica. La dirigencia Mapuche afirma que no puede haber justicia social sin justicia cognitiva. Como los

activistas Mapuche se resisten a la explotación de sus tierras para la construcción de plantas hidroeléctricas o para la extracción de minerales, a menudo reciben el aplauso de conservacionistas y agentes ecologistas conscientes.

CRECIENTE RECONOCIMIENTO DE LOS CONOCIMIENTOS ECOLÓGICOS INDÍGENAS

Hay un creciente reconocimiento de que una enorme cantidad de conocimientos ecológicos se encuentra almacenada en las comunidades indígenas a nivel mundial, y que los conocimientos indígenas, la biodiversidad y el desarrollo sostenible están estrechamente vinculados (Claxton, 2010; Berkes, Colding, y Folke, 2000). Al sintetizar los hallazgos de una variedad de proyectos de investigación, Fikret Berkes, Johan Colding, y Carl Folke descubrieron la existencia de “una diversidad de prácticas locales o tradicionales para la gestión de los ecosistemas” (Berkes *et al.*, 2000, p.1251). La percepción de los indígenas acerca de las interrelaciones entre el hombre y la naturaleza es vital aquí, y si bien hay excepciones, en general el patrón parece ser el siguiente:

Donde viven los pueblos indígenas en sus territorios tradicionales se mantienen ecosistemas comparativamente saludables. La lección es obvia: los pueblos nativos se han desempeñado notablemente mejor que los pueblos industrializados en lo que se refiere a la preservación de la integridad ecológica de su tierra natal, y en la práctica de la sostenibilidad (Faulstich, 2003, p. 5).

Los pueblos indígenas, no sólo en América Latina, sino también a nivel mundial, utilizan una variedad de estrategias para conservar el medio ambiente, lo que a menudo ha sido ignorado por el Norte. Algunas de estas estrategias son muy locales y exclusivas a ambientes particulares y no pueden ser fácilmente transferidas a otros entornos, mientras que otros enfoques, como los cultivos mixtos, cultivos intercalados y rotación de cultivos (UNEP 2008, p.33) son aplicados a nivel mundial. Restricciones temporales en cosechas se utiliza en algunos sistemas de manejo indígena, por ejemplo, entre los pastores africanos (Niamir-Fuller, 1998). En las regiones semiáridas del Sahel, “la productividad de plantas oscila según la estación siguiendo el ciclo de las lluvias” (Berkes *et al.*, 2000, p. 1255). La implicación aquí es que muchos pastores de ganado emprenden migraciones estacionales facilitando la “gestión rotacional, permitiendo de esta manera la recuperación de los pastizales agotados” (Berkes *et al.*, 2000, p. 1255). Además, las migraciones de los pastores del Sahel se adaptan a las

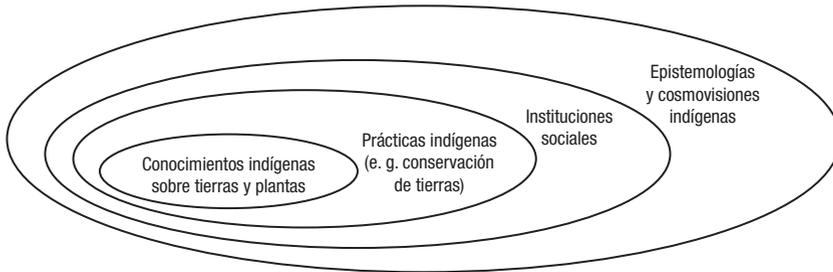
condiciones impredecibles del medio ambiente. Los Masai de Kenya, por ejemplo, se alejan de los pozos en cuanto comienza la temporada de lluvias para dejar suficiente tierra de pastoreo cerca de los pozos durante la época de sequía. Los pastores africanos también establecen campos de reservas para tierras de pastoreo en tiempos de emergencia. Estas reservas tienen la función de sostener el ecosistema y ayudar a los pastores a recobrase luego de una situación de emergencia (Niamir-Fuller, 1998). En Sudan, en el borde del desierto, muchos grupos étnicos emprenden desplazamientos nómadas a través del año, pues es la única forma de hacer buen uso de los escasos recursos. De acuerdo a Meine van Noordwijk (1984), “Los dueños de animales no tienen una residencia permanente, aunque sus movimientos *están lejos de ser al azar* y la gente generalmente se mueve en círculos regulares, de acuerdo al comportamiento de las lluvias de ese año en particular. (p. 143, las *cursivas* son mías).

Dada la naturaleza holística de los conocimientos indígenas, algunas estrategias diseñadas para un desafío ambiental específico pueden también terminar impactando otros aspectos del medio ambiente, por ejemplo, “biodiversidad, conservación de los bosques, uso y manejo de la tierra, y así por el estilo” (UNEP, 2008, p.34).

Lo que diferencia los conocimientos indígenas de los conocimientos ecológicos Occidentales convencionales es la contextualización. Los conocimientos indígenas son locales (aunque prácticas similares pueden ser generalizadas) y dependen de los mecanismos sociales locales. Aquí hay una especie de sistema jerárquico en donde los sistemas de conocimientos, tal como se manifiestan en las prácticas indígenas, están anclados en instituciones sociales que, a su vez, están basadas en cosmovisiones y epistemologías indígenas. Los círculos procedentes de los conocimientos indígenas a través de las prácticas indígenas (relacionados, por ejemplo, a la conservación de la tierra), para la cosmovisión implican que éstos no funcionan en el vacío sino que están estrechamente relacionados con las cosmovisiones y las epistemologías que son espirituales y religiosas por naturaleza. (La Figura 3.1 muestra esta interrelación). Este es también el caso de los Mapuche de Chile. Los rituales y las instituciones religiosas ayudan a sostener prácticas ecológicas sólidas y a menudo funcionan como un guion, el cual debe ser respetado si se quiere impedir un inminente desastre.

Los depositarios de los conocimientos indígenas como los ancianos, jefes, figuras míticas, que a menudo son descalificados por la gente del Norte, pueden ayudar a mantener estas sólidas prácticas ecológicas. Abundan en varios países ejemplos de individuos que mantienen sólidas prácticas ecológicas. Berkes *et al.* (2000) hacen

Figura 3.1
Círculos ecológicos: conocimientos indígenas



Fuente: adaptado de Berkes et. al., 2000

referencia a la liga de cazadores de la cultura Yoruba que controla la preservación de las tradiciones y conocimientos indígenas, a como hace el héroe del agro ecosistema *milpa* en Latinoamérica y los Gitksan en Columbia Británica.

Durante la 17^a Conferencia de Partidos a la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) en diciembre de 2011 (COP 17, 2011), se tomaron en cuenta iniciativas regionales para incorporar los conocimientos indígenas a la lucha en contra del cambio climático. Por ejemplo, Científicos Jóvenes Africanos, la Iniciativa de Jóvenes por el Cambio Climático, y Sistemas de Conocimientos Indígenas (AYSICCIKS, por sus siglas en inglés) emitieron un comunicado afirmando que buscan “movilizar a jóvenes científicos Africanos y a la juventud dentro y fuera de África a fin de promover el rol de los sistemas de conocimientos indígenas Africanos en la adaptación al cambio climático y su mitigación a través de investigaciones y trabajo comunitario.” Además, el grupo desea “facilitar la formulación de políticas nacionales, regionales y continentales y marcos legales para proteger y promover el papel de los sistemas de conocimientos indígenas en el cambio climático” (AYSICCIKS, 2011). Dichas iniciativas de base reflejan el creciente malestar sobre el cambio global en el Sur global y la convicción de que el Sur tiene algo que ofrecer en la lucha para un futuro sostenible.

LA MEDICINA INDÍGENA

Una de las definiciones sobre medicina tradicional o medicina indígena Africana dada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) es:

La suma total de conocimientos y prácticas, explicables o no, usadas en el diagnóstico, prevención o eliminación de desbalances físicos, mentales o sociales, basadas exclusivamente en experiencias prácticas y observaciones transmitidas de una generación a otra, ya sea de manera verbal o escrita.

En África del Sur, “la mayoría de las personas asocian la medicina tradicional con hierbas, remedios (o *muti*), y consejos impartidos por *sangomas* o *izinyan-gas* - curanderos tradicionales de los grupos indígenas africanos - y con fuertes componentes espirituales” (Richter, 2003, pp.7-8). La medicina indígena se basa principalmente en plantas, pero también se usan medicinas basadas en animales y de origen mineral en las prácticas curativas. Debido al extenso uso de productos de origen vegetal, sin embargo, la medicina tradicional a menudo se asocia con la herboristería. Dada la naturaleza holística del conocimiento indígena, la medicina indígena se basa en la suposición de que las enfermedades y dolencias son resultado de la interrupción de la armonía del cuerpo con la naturaleza. La medicina indígena es usada para el diagnóstico, prevención y cura, y puede, de acuerdo a la OMS, tratar una variedad de infecciones y condiciones crónicas (OMS, 2011). La OMS calcula que cerca de un 80% de la población en varios países Africanos hacen uso de la medicina indígena o tradicional como su tratamiento primario para la salud. En el África Sub-Sahariana, la proporción de curanderos tradicionales para la población es aproximadamente de 1 para cada 500, mientras que los médicos tienen una proporción de 1 por cada 40, 000 para el resto de la población (Richer, 2003).

La medicina indígena también se usa en Latinoamérica. En Chile, uno de nuestros estudios de casos, la medicina indígena no solamente se usa por los grupos indígenas como los Aymara en el Norte y los Mapuche en el Sur (*SIT Study Abroad*, 2011), pero la medicina indígena Mapuche se ha extendido a todo el país para complementar la medicina Occidental en el tratamiento de más de 50 enfermedades (Sci Dev net, 2011). Sin embargo, el problema acerca de la patentización de los productos es una creciente preocupación. Regresaré a este tema en la siguiente subsección.

LOS DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL INDÍGENAS Y PATENTES

De acuerdo a Vandana Shiva (2007), “Los sistemas médicos indígenas se basan en más de 7000 especies de plantas medicinales y en 15000 medicamentos de formulaciones herbales en diferentes sistemas...El valor económico de 100 millones de hogares rurales es inconmensurable.” (p.273).

Mientras que el sistema médico indígena es invaluable para millones de personas, los nuevos sistemas de propiedad intelectual y patentes son causa de graves preocupaciones en el Sur. Conforme el Acuerdo de la Organización Mundial del Comercio (OMC) sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con

el Comercio (ADPIC), “se autorizaran patentes a cualquier invención, ya sea sobre producto o proceso, en todos los campos de la tecnología, siempre y cuando sean nuevos, impliquen un paso creativo, y sean aptos para la aplicación industrial.” (OMC, ADPIC Artículo 27,1994, p.1). Por otra parte, patentar también significa el derecho de excluir “a otros de crear, usar, ofrecer a la venta, vender o importar productos elaborados a partir del proceso de la patente (Shiva, 2007, p.275. El sistema de patente como parte del sistema de propiedad intelectual es inequívocamente parte del legado colonial del capitalismo Europeo/Americano. Mientras la tierra y sus recursos fueron elementos importantes para la extracción y la explotación en la época colonial, los conocimientos indígenas que por siglos fueron menospreciados, se han vuelto en la actualidad cada vez más atractivos, en la medida en que se puede tenerlos como propiedad para la inversión, producción, mercadeo y para la maximización del lucro. La estrategia de las antiguas potencias coloniales y los Estados Unidos de Norteamérica no ha cambiado con el nuevo siglo, por el contrario, aun prevalecen y se perpetúan las relaciones asimétricas entre el Norte y el Sur.

Mientras que los principales sistemas de propiedad intelectual protegen la propiedad intelectual y patentes del Norte, existe preocupación de que los mismos derechos y patentes de los conocimientos indígenas sobre la naturaleza son a menudo ignorados y usurpados por las corporaciones multinacionales y las naciones del Norte (Shiva, 2007, Mgbeoji, 2006). Según Ikechi Mgbeoji:

La relación de explotación y el presunto robo de la biodiversidad y conocimiento tradicional asociado han dado pie al aumento en las denuncias sobre “biopiratería” contra los estados industrializados e instituciones corporativas involucradas en el negocio de la bio-exploración y comercialización del conocimiento biocultural de los pueblos indígenas (p.11).

Biopiratería es, en otras palabras, un término usado para describir cómo el Norte está explotando y robando los conocimientos indígenas para lucrarse. Robo significa que esto ocurre sin el permiso necesario ni compensación para las comunidades indígenas. Las consecuencias son alarmantes; la gente del Sur “tendrán que comprar sus semillas y medicinas a altos costos a la biotecnología global y a los gigantes farmacéuticos” (Shiva, 2007, p.275). La caracterización de Joel Bakan’s (2004) acerca de una corporación moderna causa irritación:

Como criatura psicopática, la corporación no puede reconocer ni actuar en base a principios morales para reprimirse de dañar a otros. Nada en su maquillaje legal limita lo que puede hacerle a los demás en la búsqueda de

sus fines egoístas, y se ve obligada a causar daño cuando los beneficios de hacerlo sobre- compensan los costos (p.60).

La resistencia a la biopiratería ha estado en la agenda del movimiento anti- globalización por mucho tiempo. Se trata, en última instancia, de la resistencia a la recolonización del Sur y en contra del robo de los conocimientos indígenas sobre la naturaleza. Si bien ha habido cierto éxito en la reducción de las actividades e influencia de la industria farmacéutica y agro negocios, por ejemplo, en África de Sur y Brasil,⁴ la lucha apenas comienza. En los capítulos 4 y 7, se amplía la discusión del tema de la biopiratería en África del Sur y Chile.

EFFECTOS NEGATIVOS DE LAS PRÁCTICAS INDÍGENAS

Aunque el “efecto de la decadencia” de la ciencia moderna referida previamente en este capítulo podría abrir más espacios a otras epistemologías, los conocimientos indígenas deben verse de manera crítica, y las contradicciones a lo interno de estos conocimientos deben ser expuestas. El posible resurgimiento de los conocimientos indígenas no significa que estos deban ser esencializados, idealizados o presentados como monolíticos e incuestionables aún por las poblaciones indígenas. Ante todo porque no es posible el retorno del indígena a una existencia pura y pre colonial. Toda cultura se encuentra en permanente estado de cambio. Como Kincheloe y Steinberg (2008) afirman:

Sin ese abandono, a las culturas indígenas se les desalienta del desplazamiento y de la adaptación y los conocimientos son vistos simplemente como reliquias sagradas ubicadas en un vacío descontextualizado. Es importante reconocer el dinamismo de la cultura, la realidad de la “contaminación” (p .143)

Además, las identidades indígenas son múltiples y en flujo constante, en dependencia del estatus, religión, categoría y género. Las identidades son diversas y no caben en una sola caja o categoría.

La experiencia de las culturas indígenas no es la misma para todos. Los conocimientos indígenas no constituyen un concepto epistemológico monolítico... No todos los que se identifican con una cultura indígena en particular producen conocimientos en el mismo sentido, ni tampoco diferentes culturas indígenas producen los mismos conocimientos (Kincheloe y Steinberg, 2008, pp. 143-144).

Si bien es cierto que hay mucho de verdad acerca del temor de los pueblos indígenas por la naturaleza y, por consiguiente, por prácticas

ecológicas sólidas, la situación es más ambigua en la vida real. No es un hecho *a priori* que los enfoques indígenas hacia el manejo de la tierra sean siempre más sostenibles, ya que los conocimientos indígenas no siempre apoyan una visión de la naturaleza inherentemente benigna. Si se sostiene tal perspectiva, existe un peligro real de idealizar estos conocimientos indebidamente.

Entre los indígenas, la frágil relación hombre-naturaleza está plasmada en el mito Dinka (el más grande grupo étnico en Sudán) acerca de la introducción de la muerte en el mundo. El mito existe en varias versiones con un mensaje similar, es decir, que la conexión con Dios fue rota a causa de la avaricia o la falta de modestia entre los seres humanos y la naturaleza:

En el inicio de los tiempos Dios y los hombres estaban directamente conectados a través de una cuerda. La muerte no existía en la tierra y un grano de *dura* (especie de sorgo) era suficiente para alimentar a la gente. Sin embargo, una mujer que cultivaba este grano decidió que cultivaría más granos, es decir, más de lo necesario para alimentar a la gente. En respuesta a su avaricia, Dios rompió la cuerda que lo conectaba con la raza humana.

En otra versión, la mujer estaba apilando *dura* cuando un pequeño pájaro se llevó un grano. La mujer se enfureció y mató al pájaro, con lo cual, (Dios) cortó la cuerda con su pico (van Noordwijk, 1984, p.232).

Véase también la historia del Kujur (Figura 3.2).

Los conocimientos indígenas, por consiguiente, como afirma Briggs (2005), no son un “don” benigno y conocimiento consensual, simplemente a la espera de ser aprovechado” (p.18).

Jared Diamond (1993) cita el ejemplo de los nativos de Nueva Guinea quienes, a pesar de que poseen un amplio conocimiento sobre plantas y animales de la región, algunos grupos, sin embargo, impactan negativamente en su medio ambiente local. Richard J. Hamilton (2001) discute el efecto de los conocimientos indígenas sobre el agotamiento de los escasos recursos de pesca en las Islas Salomón.

Además, los conflictos étnicos y bélicos han tenido y todavía tienen impactos negativos en el balance ecológico, como las “confrontaciones por pastizales y tierras agrícolas irrigadas por la lluvia” en varias partes de Sudán del Sur (UNEP, 2007).

Mientras que la medicina indígena es invaluable para mucha gente en el planeta, hay razones para una advertencia sobre un sometimiento completo e incondicional a la medicina indígena (lo mismo aplica, por supuesto, para la medicina Occidental). Algunas hierbas medicinales pueden tener efectos colaterales adversos e incluso pueden ser

Figura 3.2
Historia de Kvujur (Sudán)

La historia de los kujur



Por mucho tiempo he estado durmiendo
Cerca del Nilo, monos y elefantes
jugando a mi alrededor,
pájaros cantando canciones de cuna en mis árboles



Pero la gente vino y removió el ropaje de mis árboles,
quemó mi pelo de zacate,
permitted que la lluvia lavara mi piel de suelo
.... Me quedé desnuda, solo un esqueleto.



Así que tengo que ponerme de pie
para castigarte, pueblo de Juba:

- No más flujo de agua regular en los riachuelos: llenas y secas.
- No al constante, ilimitado uso de leña.
- No más refrescantes y agradables caminatas a la cima de mi vientre, no más animales para ver!

Fuente: tomado de van Noordwijk, 1984

peligrosas si no son tomadas de la manera correcta. Algunos efectos colaterales adversos podrían ser problemas en los riñones e hígado, desórdenes mentales y problemas del corazón. Además, los efectos positivos de ciertos medicamentos indígenas aún no han sido comprobados. En África del Sur, algunos curanderos tradicionales han afirmado, sin la más mínima justificación, el haber encontrado la cura para el SIDA, lo cual en algunos casos ha generado un comportamiento poco ético por parte de los curanderos hacia algunos pacientes (Richter, 2003).

Mientras que la medicina indígena puede tener efectos positivos y negativos en la salud, ciertas prácticas culturales indígenas son claramente perjudiciales en términos de salud y bienestar. La pandemia del VIH/SIDA ha puesto en evidencia la insostenibilidad de ciertas prácticas indígenas y actitudes relacionadas a comportamientos sexuales y roles sexuales desiguales. A como afirma Nicoli Nattrass (2004) “La desigualdad de género, la violencia sexual, la inclinación por el sexo seco, las actitudes fatalistas y la presión por probar la fertilidad, contribuyen a un entorno de alto riesgo (pp.26-27). Suzanne Leclerc-Madlala (2002) es más específica en su debate sobre prácticas sexuales culturales, en referencia a la cultura sexual Zulú, basadas en significados que asocian el sexo con los regalos y la virilidad, con la habilidad para atraer y mantener múltiples parejas sexuales” (pp.31-32).

Por otra parte, mientras que la espiritualidad se percibe a menudo como un recurso positivo de los conocimientos indígenas, por ejemplo en términos de construcción de identidad y conservación de tierras, la creencia en espíritus (ver p.ej. Mbiti, 1969 y Orimoogunje, 2009) puede también causar temor y ansiedad y entre los indígenas y tener una incidencia negativa a largo plazo en los individuos y la sociedad en su conjunto.

Por consiguiente, aunque se puede argumentar que los conocimientos indígenas son un suplemento necesario para un desarrollo más sostenible, tampoco se pueden considerar una cura milagrosa *per se*. Tal como afirma Bhola (2003), “en suma, los conocimientos indígenas son holísticos en el mejor de los casos e inertes en el peor” (p.11).

Lo que está en juego en este libro es la dislocación de los conocimientos indígenas, tanto en el debate público como en los sistemas educativos de todo el mundo, en una época en la que el conocimiento hegemónico Occidental por sí mismo ha demostrado ser incapaz de resolver adecuadamente los serios desafíos sociales, económicos, ecológicos y educativos.

Basta reiterar que las bases epistemológicas de los conocimientos indígenas se apoyan en conocimientos que trascienden el materialismo

atomista del conocimiento hegemónico Occidental e informan de distintas maneras sobre la existencia vivida de los indígenas. Mi preocupación aquí es la exclusión de estos conocimientos, tanto porque priva a los indígenas de “sus” conocimientos de una manera muy existencial, y porque la percepción de los conocimientos indígenas sobre la interconectividad entre hombre, naturaleza y lo sobrenatural podría desafiar la agresiva explotación de la naturaleza que estimula la epistemología hegemónica Occidental. Hay, por consiguiente, una urgencia de colaboración y conversación entre los sistemas de conocimientos. En el siguiente subcapítulo, el tema de la colaboración/conversación e, incluso, de la coexistencia es examinada en algún detalle.

3.4. LA COEXISTENCIA DE LOS SISTEMAS DE CONOCIMIENTO OCCIDENTALES E INDÍGENAS: CHAT Y LA EXPANSIÓN DEL APRENDIZAJE

La conversación sobre los sistemas de conocimiento no-Occidentales, requiere cierta dosis de humildad en cuanto a las capacidades potenciales del conocimiento hegemónico Occidental para proveer una salida al impasse en el que se encuentra el mundo. Asimismo, requiere un reconocimiento de las limitaciones de la epistemología Eurocéntrica en cuanto a su capacidad para “resolver” los asuntos críticos. Una pregunta clave es cómo podemos superar la modernidad Eurocéntrica hegemónica sin eliminar todo lo moderno que es sostenible. No hay una respuesta fácil para esta pregunta, ya que implica una discusión sobre qué aspectos de modernidad Eurocéntrica/modernismo racional Occidental, como quiera llamarse o definirse, deberán ser descartados, y cuáles podrían contribuir a resolver los dilemas apremiantes.

Interesantemente, algunos destacados científicos empapados de la tradición Eurocéntrica Occidental están empezando a sugerir que la religión puede jugar un papel importante en salvar el medio ambiente en una situación donde los líderes mundiales han demostrado su incapacidad y carencia de voluntad para tomar los pasos que se requieren. Edward O. Wilson, sin ir más lejos, un pionero en socio biología, y Robert, Lord May of Oxford, el anterior Presidente de la Real Sociedad del Reino Unido (ninguno de ellos hombres religiosos o cristianos confesos), han instado al establecimiento de una alianza entre la ciencia y la religión para hacerle frente a la crisis ecológica (ver *Daily Telegraph*, 2009). La implicación aquí es que la ciencia sola no puede resolver los serios desafíos globales y que más ciencia y más tecnología no van a sacarnos de la presente crisis ecológica.

Lynn White (1974) también sugiere que la religión puede tener un papel que jugar aquí. Él propone “encontrar una nueva religión, o

repensar nuestra vieja religión” (p. 5). Es desde esta perspectiva que White nos recuerda a San Francisco de Asís, quien predicaba humildad no solamente para cada individuo, sino para el hombre como especie. (White, 1974, p. 5). San Francisco propuso la idea democrática de igualdad para todas las criaturas para reemplazar la idea de dominación ilimitada del hombre sobre la naturaleza y la creación.⁵ La ruptura de San Francisco con el dualismo del hombre y la naturaleza es reminiscencia del sobrecogimiento y el respeto por la naturaleza de los pueblos indígenas e indica una espiritualidad similar, la que puede ayudar a unir, al menos hasta cierto punto, las brechas entre los diferentes sistemas de conocimientos. Se requiere, sin embargo, de una ruptura con la visión de la naturaleza dogmática y hegemónica de la cristiandad; la administración debe reemplazar la dominación y la explotación como axioma hegemónico cristiano, y San Francisco debe ser rescatado en el discurso de sobrevivencia ecológica. White es bastante categórico al respecto “seguiremos teniendo una agravada crisis ecológica hasta que rechacemos el axioma cristiano de que la naturaleza no tiene otra razón para existir que para servir al hombre (p. 6),” y yo agrego, al menos que la profana y nefasta relación entre lo que tradicionalmente ha sido percibido como Cristiandad hegemónica y capitalismo se rompa.

La similitud entre el pensamiento “ecológico” de San Francisco y la relación entre los pueblos indígenas y la naturaleza abre un tercer espacio, ya mencionado en la introducción, para una apreciación de las conexiones y relaciones entre sistemas de conocimientos que han sido más o menos camuflados en la imposición de más de un siglo de una interpretación específica del Cristianismo, y reforzado a través del papel hegemónico del capitalismo.

En el mundo de hoy, es necesario que los sistemas de conocimientos indígenas y Occidentales convivan. Por coexistencia, quiero decir, en particular, una situación donde el sistema de conocimientos hegemónico hable con el sistema dominado y reconozca la urgencia de tratar los asuntos que la epistemología dominante parece incapaz, o no estar dispuesta a resolver. Su complejo de superioridad debería disolverse en la búsqueda de un futuro sostenible. A su vez, los conocimientos indígenas deberían dar espacio... o más bien, deberían de crear y demandar espacios para cuestionar la epistemología hegemónica.

Todas las sociedades son en un sentido u otro un híbrido, en línea con la tesis de hibridación cultural de Homi K. Bhabha (Bhabha, 1994, 1996), donde diferentes culturas y sistemas de conocimientos operan dentro de un mismo espacio. Hay aquí cierto tipo de dialéctica donde uno se alimenta del otro pero, a la vez, hay una tensión

y una asimetría que necesitan ser tratadas. En el pensamiento de Bhabha, la idea de un tercer espacio es algo que es generado, pero no necesariamente causado, por lo que le precede. El tercer espacio es, a mi entender, uno que genera nuevas posibilidades al cuestionar categorizaciones enraizadas en sistemas de conocimientos y culturas y abren nuevos caminos con, y esto es importante de subrayar, una estrategia contra-hegemónica. En una situación poscolonial, donde el colonizador “presenta una práctica hegemónica normalizadora, la estrategia híbrida abre un tercer espacio para la rearticulación de la negociación y el significado” (Meredith 1998, p. 3).

El tercer espacio de Bhabha es un territorio impugnado y ha sido criticado por su presunta falta de arraigo político e histórico. Si bien es cierto que el tercer espacio de Bhabha es conceptual y teóricamente interesante, uno debería tener cuidado de no ser demasiado optimista, dada la larga historia de subyugación epistémica y económica. La dimensión epistemológica del colonialismo no debería ser subestimada, ni debería pensarse en ella como en tiempo pasado. El peligro inherente de tal espacio es la perpetuación del desbalance y la asimetría entre los dos sistemas de conocimientos- entre el espacio dicotomizado del Yo y el Otro- dentro del tercer espacio. Cuando se explora el tercer espacio uno tiene que reconocer que todos los conocimientos indígenas son conocimientos subyugados, y que el tema del poder es clave en la discusión y análisis de las relaciones de poder entre los conocimientos indígenas y la llamada ciencia y epistemología Occidental. Hay un asunto de negociación aquí, pero la pregunta es cuánto puede ser negociado cuando la relación de poder entre los sistemas de conocimientos es tan sesgada y cuando hay de por medio un estado de dominación y subyugación. Hay la preocupación de que los conocimientos indígenas son apropiados por el Norte para servir a sus propios intereses y propósitos, y que estos son acomodados para que se ajusten a los paradigmas de la epistemología Occidental. Como Agrawal (2005) afirma: “aquellos que poseen conocimientos indígenas no han tenido el poder para influir en lo que se hace con sus conocimientos” (p. 380).

En muchas maneras, el tercer espacio es evocación del concepto de diálogo de Freire (1970) donde la concientización constituye la meta final. El concepto de diálogo de Freire potencialmente provee las bases para una re- imaginación de la relación maestro - alumno en este nuevo espacio. Un tercer espacio que trasciende la relación maestro - alumno hacia un nivel más transpersonal indica un tipo de espacio no dogmático, no enraizado donde tanto los potenciales reclamos nostálgicos de autenticidad indígena, como las pretensiones de superioridad Occidental, y las contradicciones inherentes (referidas

anteriormente) en ambos sistemas de conocimientos, puedan ser discutidas de cara a nuevas negociaciones.

Louis R. Botha (2011), quien trata de articular una forma de conocer más allá “del conocimiento de mi conciencia Occidental,” (p. 43) utiliza la:

Teoría de actividad histórico-cultural (CHAT, por sus siglas en inglés) como un marco conceptual dentro del cual se pueden emplear métodos mixtos para negociar más adecuadamente las relaciones en la construcción de conocimientos, así como las prácticas entre las formas epistemológicamente diversas tanto del saber de las comunidades indígenas como de las comunidades Occidentales. (p. 2).

La teoría de actividad histórico-cultural (CHAT) de tercera generación (Engeström, 1987, 2001) es pertinente cuando se analizan las contradicciones entre los dos sistemas de actividad, de los conocimientos indígenas y del conocimiento Occidental. Con CHAT, las contradicciones son vistas como fuentes importantes de cambio y desarrollo. De acuerdo con Yrjö Engeström (2001), “las contradicciones son fuente de disturbios y conflictos, pero también generan intentos innovadores de cambiar la actividad” (p. 137). El CHAT es una metodología de cambio orientada hacia el objeto, por lo tanto, es esencial analizar las contradicciones en relación al objeto de la actividad. Un objeto crucial de actividad en el que los sistemas de conocimiento Occidental y los sistemas de conocimientos indígenas interactúan es, por ejemplo, el de combatir el VIH/SIDA. Preguntas importantes que plantear para enfocarse en las contradicciones hacia lo interno y entre los dos sistemas de actividad interactuantes son, por ejemplo: ¿De qué manera la relación de sistemas de actividad con el objeto ha sido desarrollada en el tiempo? ¿Cuáles son los elementos teóricos y las herramientas que han dado forma a la actividad?

El hacer uso de la teoría de actividad histórico-cultural puede ser visto como una manera de operativizar el tercer espacio de Bhabha, en el cual los pueblos indígenas pueden nombrar y practicar sus procesos de construcción de conocimientos, a la vez que proponer dónde y de qué manera se relacionarían con el conocimiento Occidental. Es un espacio para minar “la posición de poder que las tradiciones dominantes del conocimiento Occidental han asumido frente al quehacer de los conocimientos indígenas” y exponer “de qué manera el carácter local y espiritual de los conocimientos indígenas los diferencian de los conocimientos Occidentales modernos” (Botha 2011, p. 2).

De manera que este espacio se torna en un objeto de actividad potencialmente compartido, como se muestra en la Figura 3.3. Los

objetivos potencialmente compartidos son objetos de actividad o problemas que motivan la colaboración entre los sistemas de actividad. Como Anne Edwards, Harry Daniels, Tony Gallagher, Jane Leadbetter y Paul Warmington (2009) explican:

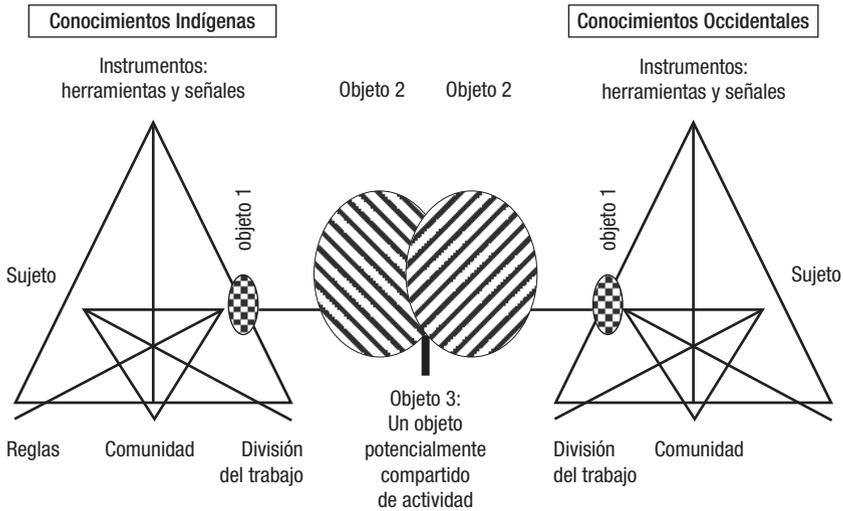
CHAT nos alerta sobre el impacto de compartir problemas y tareas entre sistemas. Este fue desarrollado para recordarnos que los participantes de sistemas diferenciados traen consigo atributos diferentes para trabajar sobre un objeto o problema común el cual, a su vez, eventualmente llevará a una expansión del objeto y al aprendizaje sistémico a lo interno de los sistemas en colaboración (p. 91).

El modelo coincide con las nociones de Semali y Kincheloe en que los conocimientos indígenas son conocimientos subyugados que “pueden ser empleados como una constelación de conceptos que desafían la suposición culturalmente invisible incrustada en todos los aspectos de la enseñanza y construcción de conocimientos” (p.32).

CHAT es usada como un marco para la descolonización de la construcción de conocimientos mediante el cuestionamiento de algunas tradiciones de conocimientos dominantes que hegemonizan la epistemología Occidental cuando alega su universalidad. Botha (2011) se pregunta “cómo podemos consciente y deliberadamente integrar la diversas posiciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas implícitas en el proyecto de juntar los conocimientos indígenas con los Occidentales” (p. 6). CHAT es una herramienta para movilizar diferencias entre sistemas de conocimiento “con el propósito final de juntar las formas diversas de conocimiento de una manera consciente y crítica.” (p. 2). CHAT representa un espacio, un objeto de actividad potencialmente compartido, donde los pueblos indígenas pueden definir y poner en práctica sus procesos de creación de conocimientos y relacionarlos con el conocimiento Occidental. De igual manera, CHAT es una forma de “demostrar cómo la investigación Occidental puede redefinir su relación con pueblos de contextos indígenas y marginalizados” (p. 2). A nivel micro esto implica el desarrollo de diálogos a través de barreras tradicionales y sistemas de conocimientos, derribando las relaciones de poder asimétricas y redistribuyendo el poder. Más aún, tales diálogos implican la participación (dentro del marco de redistribución del poder) y la apertura de espacios que propicien un cambio sostenible.

De acuerdo con Engeström (2001) dos sistemas de actividad interactuantes constituyen el modelo mínimo para la teoría de actividad. CHAT puede identificar las complejas interacciones entre conocimientos indígenas y conocimientos Occidentales, sin perder de vista

Figura 3.3
 Dos sistemas de actividad interactuantes como modelo mínimo
 para la tercera generación de teoría de actividad



Fuente: adaptado de Engeström, 2001

las múltiples maneras en las que estos conocimientos son interpretados, o la posibilidad de que emerjan nuevos o diversos saberes.⁶

La parte superior del triángulo muestra como un grupo de personas usa herramientas para lograr un objetivo. El uso de herramientas y señales demuestra la intencionalidad de las acciones humanas, a la vez que trazan una trayectoria cultural de los usuarios de esas herramientas. Esto significa que la naturaleza de la actividad del sistema influye y, a la vez, es influenciada por las herramientas que han desarrollado en respuesta a la orientación de su objeto. La parte inferior del triángulo muestra la división de trabajo, y que la actividad de esta comunidad se rige por reglas.

El punto de partida en una actividad colaborativa es la camaradería entre los actores y las instituciones, mientras se trabaja hacia el logro de un objetivo compartido. En nuestro contexto, un diálogo en el que se trabaja hacia un objetivo común ocurre, por ejemplo, cuando los partidarios del sistema hegemónico de conocimientos Occidentales y los partidarios de los conocimientos indígenas se unen para combatir el VIH/SIDA. El diálogo o las negociaciones pueden llevar la "solución" del problema un paso más allá, el cual conlleve propuestas de una nueva estrategia o nuevas soluciones basadas en otras propuestas alternativas, contradictorias e impugnadas. Frecuentemente tal diálogo puede crear contradicciones, por lo que

es urgente colocarlo en un contexto donde ambas partes, particularmente el conocimiento hegemónico Occidental, ceda un poco en aras de crear equidad de poder. Mediante la identificación de contradicciones, en nuestro caso entre y hacia lo interno de los sistemas de conocimientos Occidental e indígena, los participantes son encauzados a enfocarse en las causas de fondo del problema y de este modo contribuir a la creación de soluciones basadas en estas contradicciones. Como se ha señalado, las contradicciones son decisivas en el desarrollo de los sistemas de actividad (Engeström) e implican lo que él llama aprendizaje expansivo (Figura 3.4). Significa discutir y reflexionar sobre la situación actual, lo cual puede conducir a nuevos aprendizajes y al desarrollo de nuevas formas de conocimientos.

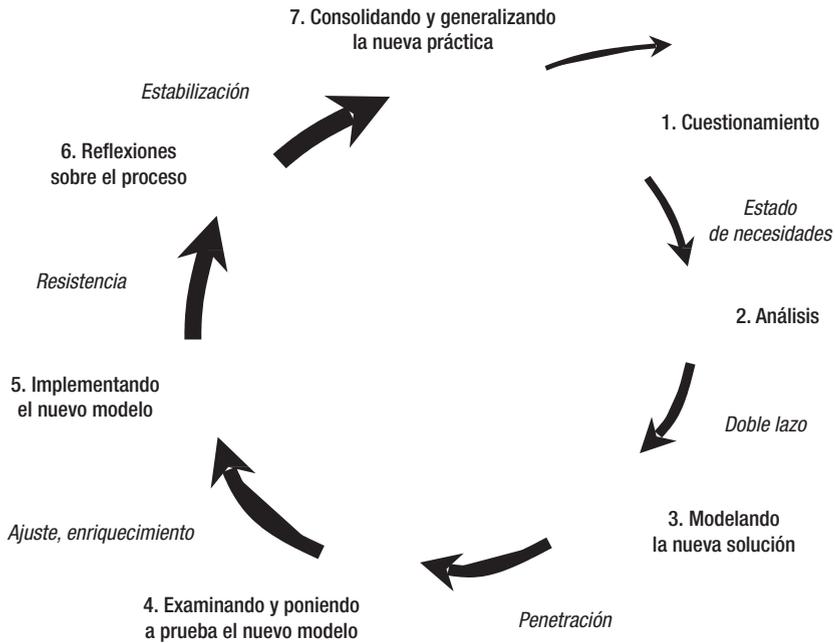
Como se mencionó anteriormente el ciclo del aprendizaje expansivo inicia cuando los individuos cuestionan la situación o contexto actual y se amplía a movimientos colectivos o nuevas soluciones. Una idea inicialmente simple se transforma en una más compleja, la cual es implementada, nuevamente impugnada y cuestionada, a medida que nuevas prácticas se consolidan y revisan. Esto crea un tercer espacio, el cual pretende minar “la posición de poder que las tradiciones dominantes de conocimientos Occidentales han asumido frente a la construcción de conocimientos indígenas, y cómo el carácter local y espiritual de los conocimientos indígenas los diferencia de los conocimientos modernos Occidentales (Botha 2011, p. 2).

El modelo está en línea con la noción de Semali y Kindheloe (1999) de los conocimientos indígenas como conocimientos subyugados que “pueden ser empleados como una constelación de conceptos que desafían las suposiciones culturales invisibles incrustadas en todos los aspectos de la educación y producción de conocimientos” (p.32). CHAT es utilizada como un marco para la descolonización de la creación de conocimientos al desafiar algunas de las tradiciones dominantes del conocimiento que hegemonizan la epistemología Occidental al reclamar universalidad.

Tal espacio significa desentrañar los mitos de los conocimientos estáticos e identidades inalterables de los indígenas enfatizando el carácter dinámico de estos conocimientos. A la vez cabe recordar que existen aspectos comunes entre la variedad de conocimientos indígenas en términos de la relación entre el Ser y el mundo, lo cual “nos provee nuevas y fascinantes maneras de entender la realidad, así como temas apremiantes para conversaciones interculturales” (Kincheloe and Steinberg, 2008, p. 14).

Ellen Carm (2012) utiliza CHAT y aprendizaje expansivo como una herramienta “para analizar procesos que fueron presentados en transformaciones y cambios a nivel individual e institucional así

Figura 3.4
Ciclo del aprendizaje expansivo



Fuente: Engeström, 1987

como dentro de las micro, meso y macro esferas de intervenciones... en el programa de VIH/SIDA en Zambia.” En la investigación se involucró a dos sistemas de actividad, uno conformado por los actores públicos, gubernamentales y educativos; el otro fue la estructura del liderazgo tradicional. Con ello se abrió un diálogo y reflexión entre los dos sistemas. Mientras que el primer sistema, basado en la epistemología “racional” de Occidente, no condujo por sí solo a poner un alto a la pandemia, los líderes tradicionales con sus bases de poder se convirtieron en abridores de puertas y modelos a imitar “cuando asumieron la responsabilidad de abrirse e ir a las comunidades y discutir abiertamente los temas relacionados con la sexualidad y la prevención del VIH/SIDA y la necesidad de cambiar las prácticas culturales” (Carm, 2012).

Tal estrategia requiere de muchas rondas de diálogo y soluciones temporales (por las contradicciones a lo interno y entre los sistemas de conocimientos), antes de alcanzar nuevas soluciones no probadas

previamente en la batalla contra la pandemia del VIH/SIDA. Esto demuestra que los depositarios de los conocimientos indígenas tienen algo que contribuir en la generación de cambios efectivos y la creación de soluciones sostenibles.

Desde una perspectiva global, el movimiento antiglobalización ha señalado una ruta alternativa para la sostenibilidad del planeta. Sin embargo, las confrontaciones en varias cumbres han impedido la posibilidad del diálogo, porque los líderes globales han sido incapaces de mostrar alguna humildad al pronunciarse sobre los asuntos críticos reales. Existe por lo tanto la necesidad de explorar los residuos ocultos de la producción de conocimientos alternativa dentro del legado de la historia intelectual de Occidente a fin de que se abra un diálogo, no solamente a nivel local o nacional, tal como lo demuestra el ejemplo de Zambia, sino a nivel transnacional y global.

LA FRANCISCANIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS OCCIDENTALES

En cierto sentido, la teorización de Freire (1970) sobre la naturaleza dialógica de la producción de conocimientos tiene importancia aquí, pero requiere que ambas partes dialogantes reconozcan que hay sabiduría y conocimientos importantes a ser acopiados del otro compañero de diálogo. Se necesita reconocer el significado de los conocimientos contextuales, localizados y espirituales, en las instituciones educativas, en el mundo de la cooperación y en las sociedades del Sur en su conjunto, simplemente porque la hegemonía epistémica actual no ha sido capaz por sí sola, como se ha señalado reiteradamente, de dirigir estos asuntos de una manera sostenible. Es desde esta perspectiva que White subraya la importancia de un sistema de conocimientos Occidental alternativo derivado de las enseñanzas de San Francisco de Asís, la cual propongo llamar la Franciscanización de la producción de conocimientos Occidentales.⁷ La negociación de un tercer espacio en relación con CHAT, el que abarca diferentes sistemas de conocimientos, puede ser facilitado con la inclusión o apropiación de aspectos de este conocimiento Occidental alternativo dentro del hegemónico. Hay, sin embargo, dificultades con tal apropiación/inclusión debido al síndrome de poder/conocimiento hegemónico y también por un pesado legado histórico.

Al destacar la construcción de conocimientos y epistemologías indígenas, es importante también identificar, como lo hacen muchos académicos (véase Smith, 2000), las culturas y conocimientos indígenas no solo como conocimientos oprimidos, sino también como conocimientos de creatividad, holismo, conciencia ecológica y comunidad. Los conocimientos indígenas plantean un reto a la epistemología

Eurocéntrica, no solamente como creación de espacios para el auto-reconocimiento y emancipación indígena del Sur, pero también como alternativas sostenibles en términos de cómo administramos nuestro planeta común.

3.5. OTRO SISTEMA DE CONOCIMIENTOS EN EL SUR: PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ISLÁMICO

A como fue señalado en la discusión del *Orientalismo* de Said, el Orientalismo definió y redujo al Este en general, y el Islam en particular, como al Otro irracional, hostil y culturalmente inferior.

De hecho, el Islam fue dislocado, igual que las demás epistemologías no-Europeas, en los albores de la expansión colonialista e imperialista. El Orientalismo y el arrogante Eurocentrismo del Oeste trataron al Islam como una entidad monolítica sin reconocer su pluralidad y diferencias internas.

El Corán y el Hadith contienen muchas creencias relacionadas a la cosmología y epistemología, y a conocimientos humanos y divinos. La unidad de la existencia se refleja en la unidad de varias formas de conocimientos y fundamentada en la unidad de Dios. Lo que distingue la epistemología Occidental de la epistemología Islámica es que a pesar que el Corán está abierto a conceptos que vienen de diferentes campos del conocimiento, estos deben encajar en la perspectiva Coránica. Si no pueden ser reconciliados con los principios Islámicos, deben excluirse (Abdullah, 1982). Los elementos trascendentales y espirituales de los conocimientos Islámicos eran vistos en el Oeste como irracionales, femeninos, incivilizados, bárbaros, subdesarrollados y anti-desarrollistas; desde tal perspectiva el Islam y los conocimientos Islámicos no tienen nada que ofrecer. En el Capítulo 5, una versión específica de epistemología Islámica (lo que yo llamo Islamita) se explora en más detalle en relación a la educación Islamita en Sudán y Sudán del Sur y cómo choca con un discurso Occidental más articulado originado en la parte sur del país. Interesantemente, aunque dislocada y subalterna en el universo epistémico Occidental, la epistemológica Islamita (encarnada por la versión del Partido del Congreso Nacional en Khartoum) también tuvo, y todavía tiene, tendencias hegemónicas y Orientalizadoras, en nuestro caso en relación a la anterior parte sur del país.

Como el Partido del Congreso Nacional trató de encontrar una versión muy conservadora del Islam (una versión Islamita en vez de una política Islámica dominante), la co-existencia con el Sur no-Islámico, principalmente el Sur Cristiano,⁸ fue extremadamente difícil, ya que las partes se atrincheraron desde ambos lados. Los cambios de posiciones hacia un tercer espacio entre el sistema de conocimientos

Islamita hegemónico en el Norte y el no-hegemónico, principalmente Cristiano, pro-occidental sistema de conocimientos en el Sur, fueron difíciles de prevenir, al menos en el nivel macro político y epistémico.

3.6. EDUCACIÓN EN EL SUR GLOBAL: ¿QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTOS? ¿QUÉ TIPO DE EDUCACIÓN?

El desarrollo de la comprensión ecológica no es simplemente otro tema a ser aprendido sino un cambio fundamental en la forma en que miramos el mundo.

- John Tillman Lyle, *Regenerative Design for Sustainable Developments*, 1994, p. 269

Se ha discutido sobre la urgencia de comenzar nuevas conversaciones acerca del hombre la crisis económica y ecológica actual, pero también en términos de la arquitectura global de la educación.

Un punto de partida natural para estas nuevas conversaciones es la escuela, con su gran área de captación. La siguiente sección se plantea cuestionar el estado de situación global de la producción del discurso educativo y se pregunta cómo los estados-naciones en el Sur, muchas veces con orientación epistemológica indígena, no-hegemónica, prepara a las nuevas generaciones en el Sur para un futuro sostenible. Claramente las escuelas e instituciones educativas son sitios importantes donde tiene lugar la producción de conocimientos.

Si bien es cierto que la educación no puede ser tomada como la cura milagrosa capaz de cambiar hacia lo positivo la situación en estos países, nadie duda de que esta y los conocimientos relevantes son factores importantes en el fomento de sociedades que tienen el potencial de reducir la pobreza y promover el desarrollo sostenible dentro de las limitaciones del sistema global discutido anteriormente. Al realizar una encuesta sobre los discursos educativos a través del planeta, uno encuentra evidencias de la arquitectura global de la educación (Jones, 2007).

La arquitectura global de la educación o el discurso de la educación global ha tenido, y todavía tiene, enormes consecuencias de cómo funcionan los sistemas educativos en diferentes partes del mundo. Este discurso educativo hegemónico global existe en países con sistemas socio-económicos y políticos heterogéneos, tanto en el centro como en la periferia, y es diseminado en gran parte a través del Banco Mundial, el FMI, las Organizaciones de las Naciones Unidas, los Organismos No-Gubernamentales Internacionales (ONGIs) como *USAID*, *Save the Children*, etc., y a través de la cooperación en educación entre estado y estado.⁹ Con tal perspectiva, la educación juega un

rol epistemológicamente homogeneizador y modernizante. La transferencia epistemológica, además de sus ramificaciones nacionales e internacionales, impacta la calidad de la educación ya que contribuye, en mi opinión, a alienar cognitivamente a los estudiantes en el Sur del ambiente de su hogar al introducirlos en la escuela a una cultura y epistemología extrañas.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y ALIENACIÓN EN LA ESCUELA

La investigación de Basil Bernstein (1971) sobre el encuentro de niños de la clase trabajadora con el aula de clases de la clase media inglesa es educativa en este contexto, ya que expone la cultura extraña con que los niños de la clase trabajadora se encontraron en la escuela en el Reino Unido. La siguiente subsección aborda el efecto alienante de la cultura y epistemología del aula de clase. Los estudiantes indígenas sufren porque los conocimientos que ellos traen de casa no son discutidos o valorados en el aula de clases, ya que los discursos educativos en el Sur son más o menos *a priori* vinculados a la epistemología y producción de conocimientos Eurocéntricas (confirmando con ello el éxito del episteme Occidental). A como Adrienne Rich (1986) afirma:

Quando aquellos que tienen el poder de nombrar y construir socialmente la realidad eligen no verte o escucharte... cuando alguien con la autoridad de un profesor, digamos, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si miraras al espejo y no vieras nada. Se necesita de una fuerza de espíritu- y no únicamente fuerza individual, pero comprensión colectiva para resistir este vacío, este no-ser, en el cual has sido lanzado, y ponerte de pie, demandando ser visto y escuchado (p. 199).

Esta alienación provoca un shock epistemológico, el cual crea serios problemas de aprendizaje a los estudiantes, un desafío que la mayoría de gobiernos en el Sur no asumen de manera apropiada.

Los efectos alienantes de la enseñanza se discuten con bastante detalle en los capítulos acerca de África del Sur, Sudán del Sur y Chile, tres de los países bajo escrutinio en este libro. En estos países, los estudiantes traen de casa al aula de clases conocimientos indígenas no oficiales los cuales son, epistemológicamente hablando, de una naturaleza distinta de aquellos en que están basados los documentos de políticas y el currículo de las escuelas. Como estos conocimientos indígenas no son abordados de una manera seria y comprehensiva en el currículo de las escuelas, el choque con esta es a menudo alienante. El experimentar la falta de reconocimiento de su herencia cultural y epistemológica afecta la socialización secundaria y la construcción

de la identidad, a la vez que envía señales negativas sobre qué son conocimientos importantes y cuáles no lo son (Darnell y Hoëm, 1996; Appel, 1993).¹⁰

El reconocimiento de los saberes y epistemologías indígenas significa, a como Horsthemke (2004) plantea:

Recuperación del patrimonio cultural o tradicional; descolonización de la mente y el pensamiento; reconocimiento y aceptación de un desarrollo auto-determinante; protección en contra de nuevas colonizaciones; legitimización o validación de prácticas y cosmovisiones indígenas; y condena, o al menos advertencia en contra de la subyugación de la naturaleza y la opresión general de parte de la racionalidad, ciencia y tecnologías no-indígenas (p. 33).

El efecto alienante de la educación colonial es relatado, por ejemplo, por Ngũgĩ (1981) en *Descolonizar la mente / Decolonising the Mind*:

La alienación colonial toma dos formas interrelacionadas: un distanciamiento activo (o pasivo) de la realidad del entorno y una identificación activa (o pasiva) con aquello que constituye lo más externo al propio medio ambiente... es como separar la mente del cuerpo... En una escala más amplia, es como producir sociedades con cabezas sin cuerpos y cuerpos sin cabezas (p. 28).

La inclusión de los conocimientos indígenas significa que la propia experiencia del estudiante y el ambiente de casa adquieren mayor relevancia. A como Semali y Kincheloe (1999) afirman:

Se supone que cuando el aprendizaje empalma con las necesidades locales, la educación, sea indígena o formal, puede tener un efecto estimulante en la vida de los estudiantes... la sensibilidad a las costumbres tradicionales y normas sociales va a ser afianzada por los miembros de la comunidad, a la vez que la educación será relevante y conducirá a una práctica del currículo culturalmente pertinente. (p. 108).

La experiencia de Ngũgĩ (1981) de sus días de estudiante cuenta una historia de exclusión, más que de inclusión:

Y entonces fui a la escuela, una escuela colonial, y esta armonía fue rota. La lengua de mi educación ya no era la lengua de mi cultura... el Inglés se convirtió en la lengua de mi educación formal. En Kenia, el inglés llegó a ser más que una lengua: era *la* lengua, y todas las otras lenguas tenían que inclinarse ante esta en deferencia. Entonces una de las experiencias más

humillantes era ser sorprendido hablando Gikūyū en las inmediaciones de la escuela. Al culpable se le aplicaba castigo físico... o era obligado a llevar una placa metálica en el cuello con leyendas como SOY ESTUPIDO y SOY UN BURRO (p. 11).

Dichas experiencias, que trascienden el tema de la lengua, causan en la persona sentimientos de auto desprecio, de inferioridad y/o a veces de agresión. Hay una enajenación aquí cuando tu propia cultura y auto-comprensión está siendo constantemente marginalizada y vista como menos. Esta enajenación de los colonizados o indígenas y la percepción de estos como diferentes e inferiores es proyectada hacia ellos mismos y se asienta en la noción de lo que Fanon (1967) llamaba la dicotomía Manicheana, referida anteriormente, en donde se genera la implacable oposición discursiva entre colonizador y colonizado.

Octave Mannoni (1956) explicó la situación de los colonizados en términos ethno- psicológicos y que los colonizados sufren de un complejo de dependencia. El tema es bien ilustrado por Renato Constantino (1971):

Vemos nuestro presente con tan poco entendimiento a como vemos nuestro pasado, porque aspectos de nuestro pasado que podrían iluminar el presente nos han sido ocultados. Este ocultamiento ha sido el resultado de un sistemático proceso de educación, caracterizado por una profunda inoculación de valores coloniales y actitudes en proceso, las cuales no pudieron haber sido tan efectivas de no habérsenos negado el acceso a la verdad y a ser parte de nuestra propia historia escrita (p. ix).

Al ignorar la propia historia, culturas y epistemologías de los pueblos indígenas, el currículo modernista privilegia una visión particular del mundo, una visión que a ciertos niveles raras veces se considera problemática. Ali A. Abdi (2006) argumenta que la arquitectura global de la educación representa un “imperialismo actual; algunos podrían llamarlo colonialismo benigno, el cual está todavía contribuyendo al subdesarrollo de África y su gente” (p. 17). Abdi también sostiene que “la globalización no está diseñada... para desarrollar a la gente de África, más bien, sus prescripciones educativas están contribuyendo a empeorar la situación de los niños Africanos” (p. 23).

Lo que es casi totalmente ignorado en el Sur es cómo el discurso educativo hegemónico – a través de los sistemas curriculares de las escuelas y universidades y a través de las naciones – ha ayudado a promover el sistema-mundial capitalista y la globalización y a defender las posiciones de poder. La importancia de privilegiar la epistemología Occidental, más allá de su efecto enajenador, está ligada al

hecho de que la epistemología hegemónica y el discurso educativo efectivamente previenen una crítica del actual legado epistemológico neo-colonial – el sistema mundial hegemónico y sus características opresivas.

Esto es posible porque la epistemología hegemónica y su traducción en discurso educativo no tienen rival en las escuelas. Tal discurso refuerza el dominio epistémico en países de la semi-periferia o la periferia, los cuales ya están sintiendo los efectos negativos del presente orden mundial. Para desafiar este conocimiento hegemónico se necesita una de-construcción de la triada de la epistemología Occidental – (neo) colonización – poder hegemónico, e implica una descolonización del currículo y los discursos educativos en su globalidad.

Las formas sutiles en que las mentes del Sur son colonizadas se observan en uno de nuestros casos de estudio de Sudán. Interesantemente, la imposición de un sistema de conocimiento Islámico a través del discurso educativo provocó más reacciones agresivas en el Sur-Sudán no-Islámico, que en el modernista y de currículo educativo Occidentalizado de Uganda y Kenia, donde el primero, además de sus connotaciones religiosas negativas, se rumoraba que iba a detener la modernidad, la modernización y el desarrollo. Tal comprensión interiorizada de transferencia de conocimientos de Europa como natural y única manera de efectuar cambios en el Sur, cuenta la historia de un triunfo epistemológico que se ha extendido por todo el Sur.

Colonización de la mente, de Ngũgĩ, es un término apropiado aquí. Como afirma Tucker (1999):

Algunas culturas y sociedades se encuentran a sí mismas sobre-determinadas por las representaciones Occidentales, a tal punto que ya no se reconocen a sí mismas en los discursos que dicen representarlas. Están saturadas de significados, ambiciones y proyectos impuestos (p. 13).

EDUCACIÓN DE CIENCIAS/MATEMÁTICAS: EL EPÍTOME DE LA EDUCACIÓN OCCIDENTAL

Mientras que el conocimiento Occidental es muchas veces transferido al Sur en forma descontextualizada, los conocimientos indígenas a menudo existen y son generados en contextos específicos. Es este andamiaje contextual de los conocimientos indígenas lo que le da una ventaja comparativa frente al conocimiento Occidental descontextualizado.

La pregunta sobre qué clase de educación es, por consiguiente, urgente en relación a la enseñanza de ciencias y de ciencias de la educación.

La enseñanza de las ciencias modernas es a menudo considerada como el epítome de la educación modernista, con las matemáticas Eurocéntricas como la disciplina central. La matemática Eurocéntrica es aplicada y producida a partir de una lógica axiomática deductiva y es a menudo considerada una disciplina neutra. Sin embargo, entre los matemáticos existe controversia acerca de sus afirmaciones de certeza, universalidad y absolutismo; algunos argumentan que las matemáticas son conocimientos socialmente construidos y que hay limitantes culturales a sus afirmaciones de universalidad (Ernest, 1998; Tymoczko, 1986). Además, como señala Ernest (2007^a), “el rol de las matemáticas es inseparable de la ideología de fondo dominante del capitalismo-consumismo, a través de la cual ayuda a sostener la supremacía económica de los países desarrollados del Norte” (p. 9).

Los etno-matemáticos desde hace tiempo han señalado la sofisticación de formas alternativas, no-Occidentales de conocimientos matemáticos que han sido eliminados del currículo como infantiles y primitivos. La escogencia de un tipo de representación matemática sobre otra significa el poder de controlar qué representaciones son “racionales” y cuáles son “primitivas” (D’Ambrosio, 1997).

Aunque la noción de que las ideas matemáticas están exentas de cultura y de valores ha probado ser falsa y, por ende, ha sido desacreditada, esta ha sido mantenida por intereses y presiones sociales. Las matemáticas Eurocéntricas hasta hace muy poco han sido cuestionadas en el aula de clases, por tanto, han ignorado importantes conocimientos matemáticos de los “márgenes.” A como George Cheverghese Joseph (1997) afirma: “Las contribuciones de los colonizados fueron ignoradas y devaluadas como parte de la lógica de subyugación y dominio” (p. 63), y respaldadas ideológicamente por la élite del Sur, quienes fueron condicionados por el mismo sistema educativo del Norte. De acuerdo a Ubiratan D’Ambrosio (1997):

La ideología... toma un giro más sutil y nocivo, con efectos más duraderos y perturbadores, cuando es incorporado en la formación de los cuadros de expertos y clases intelectuales de antiguas colonias, lo que constituye la mayoría de los llamados países del Tercer Mundo. No debemos olvidar que la colonización creció junto a la ciencia moderna en una relación simbiótica, en particular con las matemáticas y la tecnología (p. 23).

Además, la noción de que la historia de las matemáticas fue primeramente el resultado de desarrollos en Europa y países Europeizados ha sido criticada por etno-matemáticos bajo el argumento “de que un renacimiento Árabe en matemáticas entre los siglos VII y XII generó un flujo de conocimientos matemáticos hacia Europa Occidental,

el cual ayudó a moldear el ritmo de desarrollo por los siguientes 500 años” (Rivera y Becker, 2007, p. 214; véase también Joseph, 1997; Powell y Frankenstein, 1997 para una crítica de las bases Eurocéntricas de las matemáticas). Sin embargo, estos conocimientos fueron apropiados por Europa, usándose las matemáticas como herramienta para imponer la supuesta racionalidad del poder hegemónico sobre las culturas indígenas, no-Occidentales. El enfoque en etno-matemáticas se debe tanto al reconocimiento de la estrecha conexión entre cognición y cultura como al deseo de crear algún tipo de balance histórico y equidad en el aula de clases. Hoy en día se cuenta con investigaciones que muestran cómo diferentes grupos indígenas han desarrollado competencias y prácticas matemáticas, en particular prácticas, “cuantitativas y cualitativas tales como contar, pesar y medir, comparar, ordenar y clasificar” (D’Ambrosio, 1999, p. 51).

El reto es ver las matemáticas a través de lentes no-Occidentales/ Europeos. Esto no significa que las matemáticas, desde una perspectiva anti-colonial, deban enfocarse únicamente en prácticas matemáticas de sus propias comunidades; deberían tomarse como punto de partida para también explorar prácticas fuera de su comunidad. A como hemos señalado en otro contexto, la construcción de identidad y las identidades culturales varían dentro de un grupo étnico determinado, significando con esto que las prácticas matemáticas indígenas pueden no ser las mismas para todos los miembros de un mismo grupo, y que las prácticas etno-matemáticas pueden ser hasta rechazadas por algunos por un número de razones diferentes. Esencializar prácticas matemáticas específicas puede inhibir a miembros del grupo de ir más allá de estas prácticas para aprender otros enfoques matemáticos.

Ferdinand Rivera y Joanna Rossi Becker (2007) sugieren una versión híbrida de etno-matemáticas, la cual “debería de cerrar la brecha entre la naturaleza abstracta, universal y descontextualizada de las matemáticas Occidentales y la naturaleza situada, local y contextualizada de las etno-matemáticas” (p. 219). Estamos hablando de coexistencia, lo cual puede contribuir a que los estudiantes indígenas no sean enajenados en la escuela y al mismo tiempo proveerles con posibilidades de profundizar en las prácticas matemáticas que trascienden sus propias comunidades; esto podría ayudar a orientarlos en el mundo global.

Hay por tanto sobradas razones para ser precavidos acerca de la transferencia acrítica de un currículo matemático Eurocéntrico, sin tomar en cuenta los contextos, necesidades locales y recursos. Por el contrario, se requiere de una educación matemática crítica,

lo que significa, de acuerdo a Ernest (2007^a), “empoderar a los estudiantes, como individuos y como ciudadanos de una sociedad, a desarrollar confianza matemática... y a fomentar la conciencia crítica y ciudadanía democrática a través de las matemáticas” (p. 34). Sin embargo, tales objetivos políticos para enseñar matemáticas están en disputa y, excepto por algunos casos locales entre los grupos desempoderados, no han sido implementados en los programas de educación general en ningún país (Ernest 2007^a). Esto demuestra que hasta ahora ha habido poco o ningún espacio para cuestionar los principios en los cuales está basada la arquitectura global de la educación.

MEDIOS DE ENSEÑANZA

En los planes de estudio sobre la indigenización de la educación, el uso de la lengua materna como el medio de enseñanza en las escuelas es fundamental. Aunque múltiples estudios demuestran claramente las ventajas del aprendizaje y el ser educado en la lengua materna (Pattanyak,1986; Akinnaso, 1993; Williams, 1996; Brock-Utne, 2000; Heugh,2000), sin embargo, da la impresión de que ni los grandes donantes internacionales ni los gobiernos Africanos quieren reconocer los resultados de estas investigaciones.

In 1986, la UNESCO afirmó que:

A través de su lengua materna es que cada ser humano aprende inicialmente a formular y expresar sus ideas acerca de sí mismo y del mundo en que vive. Todo niño/niña nace dentro de un entorno cultural; el idioma es a la vez parte y expresión de ese entorno. Por tanto, la adquisición de esta lengua, su lengua materna, es parte del proceso en el cual el niño/niña se empapa del ambiente cultural. Puede decirse, entonces, que esta lengua juega un papel importante en el proceso de moldear los primeros conceptos del niño/niña. Por lo tanto, él/ella tendrán problemas en captar cualquier nuevo concepto que le sea tan ajeno a su ambiente cultural, y para el cual no pueda fácilmente encontrar equivalencias en su lengua materna. (UNESCO, 1968, p. 690).

Las ventajas cognitivas de ser educado en su idioma nativo son retomadas en los estudios sobre las lenguas maternas y la educación bilingüe en el África Sub-Sahariana:

Existen evidencias convincentes, subrayadas a continuación, a favor de la discusión sobre el uso de la lengua materna, o de una lengua Africana familiar a los niños a su ingreso a la escuela, como el medio natural de enseñanza en todas las escuelas Africanas e instituciones de educación

superior. Este enfoque refleja con mayor fidelidad las realidades socioeconómicas y culturales de un África multilingüe. Sin embargo, no promueve el rechazo de la lengua oficial/extranjera. Por el contrario, la evidencia de las investigaciones demuestra que el uso de la lengua materna (LM) o lengua nacional (LN) como medio de instrucción en la escuela mejora la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oficial/extranjera como asignatura de aprendizaje la cual, en última instancia, se convertirá en una mejor herramienta de aprendizaje especializado donde sea apropiado. (Alidou *et al.*, 2006, p.10).

El resultado de ser educados en una lengua extranjera es que la mayoría de los niños/niñas indígenas de las escuelas primarias, y aún de las escuelas secundarias, adolecen de suficientes habilidades lingüísticas y de lecto-escritura.

Como A. Bame Nsamenang y Therese M.S. Tchombe (2011) afirman:

A medida que los gobiernos nacionales Africanos luchan con bajos presupuestos y recursos limitados, sus sistemas educativos siguen produciendo masas de desertores y graduados, incrementando con ello el número de analfabetas marginales, apenas capaces de arañar el sustento de un continente mayoritariamente agrario... Paradójicamente, las escuelas Africanas, las instituciones oficialmente mandatadas para ofrecer una educación relevante, han sido las responsables de la incapacidad de África de garantizar un buen nivel de vida, de renovar y fortalecer su propia cultura y, peor aún, de generar y compartir los saberes de su cultura y su *know-how* (p.8).

Claramente, dicha situación impacta negativamente en el desarrollo sostenible. En primer lugar, es una carga económica para los padres de familia el que sus hijos permanezcan año tras año en las escuelas apenas entendiendo las materias que se les imparten. Esto podría significar el repetir las materias con cargos escolares extras y/o costos extras de transporte, o en el peor de los escenarios, que el niño tenga que abandonar la escuela por completo. En segundo lugar, el pasar muchos años en las aulas de clases con el analfabetismo como único resultado, claramente no es rentable en términos de la construcción de la nación y de la sostenibilidad económica. Los asuntos lingüísticos, por ende, se vuelven “inseparables de los asuntos relacionados con el desarrollo” (Wolff, 2006, p.57). De hecho, para que el desarrollo sostenible tenga lugar en el África Sub-Sahariana, existe la necesidad urgente de involucrar a las masas Africanas y no solamente a los líderes. Dicha participación requiere de un extenso uso de los idiomas indígenas en los esfuerzos de consolidación de la nación.

Si por una parte la situación de las lenguas indígenas como medio de instrucción es, en el mejor de los casos, tenue en África del Sur, la situación es similar en Sudán del Sur y en Chile para la población indígena. A como se muestra en el capítulo de Chile, aún con el programa suplementario para los estudiantes indígenas, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el medio de enseñanza es el Español.

EL TEMA DE RELEVANCIA Y LA INDIGENIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Tanto en África como en Latinoamérica se han hecho variados intentos para contextualizar e indigenizar la enseñanza y la educación. En su momento los misioneros buscaron como combinar la labor mental y manual con la finalidad de preparar Africanos con una educación apropiada para su entorno (Morrow, Maaba, y Pulumani, 2004). Dicho enfoque fue recibido de manera ambigua por los estudiantes quienes a menudo se sintieron tratados con condescendencia, al recibir una educación considerada por ellos como de segunda clase.

LA EDUCACIÓN PARA LA AUTOSUFICIENCIA DE JULIUS NYERERE

La política educativa de Julius Nyerere para la autosuficiencia a finales de los años 60's y 70's tenía como objetivo promover la educación masiva a fin de mejorar la producción y la productividad en el sector rural. Como Tanzania era un país rural pobre con una economía basada en la agricultura, era muy importante para Nyerere que la enseñanza fuese relevante para las masas rurales predominantes. Los estudiantes debían ser capacitados para trabajar en las comunidades rurales; lo mental y manual se combinaba y se enfatizaba fuertemente en el compromiso con los valores de las comunidades rurales y el espíritu comunitario. El enfoque en la herencia y la cultura Africana tenía como objetivo la contextualización de un plan de estudio alejado de la enseñanza académica Occidental tradicional. Mientras que los resultados de la implementación de esta política fue al menos mixto, tuvo una corta vida debido a la política de ajuste estructural impuesta por el Banco Mundial en los 80's, el cual renovó el enfoque en la Occidentalización de la educación, sobre todo en la educación superior (Buchert, 1994, p. 169). De acuerdo al Banco Mundial, "el aprendizaje teórico académico y el trabajo práctico podrían no satisfacer las metas propuestas, además eran muy costosas, y no valían la pena al compararlas con una formación académica convencional menos costosa, de una calidad satisfactoria. (Buchert, 1994, p.171).

Había varias razones para el fracaso parcial de la Política Educativa de Autosuficiencia, algunas locales y otras internacionales. Lo interesante en nuestro contexto es la rapidez con que el Banco Mundial intervino e impuso la Occidentalización del sistema

educativo sin otorgarle a la Política de Autosuficiencia más tiempo para ser implementada. Esta política era posiblemente la más adecuada para una sociedad principalmente rural con un muy pequeño sector moderno. En el capítulo sobre Sudán del Sur, la política de Tanzania como modelo para otros países Sub-Saharianos será discutida en más detalle.

LA EDUCACIÓN BANTÚ EN ÁFRICA DEL SUR Y EL MOVIMIENTO DE BRIGADAS

La educación Bantú en Sudáfrica combinaba a la vez la educación en el aula de clases con la producción. Este sistema no estaba diseñado para mejorar la situación de los negros o validar su herencia Africana y epistemología; perseguía perpetuar su *status quo*. La educación Bantú fue también rechazada por los movimientos de liberación y tuvo como resultado demostraciones masivas y confrontaciones en los años 70s. (Por ejemplo, el levantamiento de Soweto en 1976).

Una denominada versión progresista de Educación con Producción fue el Movimiento de Brigadas de Patrick van Rensburg's y la Fundación para Educación con Producción, establecida en 1980, la cual opera actualmente en Botswana, África del Sur y Zimbabwe. El movimiento de Rensburg tenía un fuerte enfoque en temas prácticos como la agricultura, construcción, carpintería, metalurgia, dibujo técnico y mecanografía, mientras que el plan de estudios académico se basaba en nuevas 'asignaturas' como "Estudios Culturales, Estudios de Desarrollo, Matemáticas, Comunicación (Inglés y otros idiomas Africanos), Estudios Técnicos" (van Rensburg, 2005). El objetivo de la Educación con Producción era transferir las habilidades y conocimientos de los estudiantes al trabajo productivo. Los bienes producidos eran para el sustento de los estudiantes y las comunidades. Además, la mayoría de las asignaturas académicas pretendían darles a los estudiantes una herramienta para analizar de manera crítica la sociedad en que vivían.

El Congreso Nacional Africano (CNA) en el exilio estuvo interesado en la política de Educación con Producción. Tomó ideas de van Rensburg así como de enfoques socialistas o cuasi-socialistas sobre la educación. También recogió experiencias de otros movimientos de liberación y ejemplos de Cuba.

Había, sin embargo, cierta ambivalencia sobre el concepto integral de Educación con Producción. Algunas de estas estaban relacionadas con la tensión entre los puntos de vista políticos y los académicos respecto a la educación; otra ambivalencia se relacionaba con el hecho de que los estudiantes, quienes socializaban en la tradición educativa académica Occidental, priorizaban las materias

académicas y resentían el trabajo manual. Este problema también fue experimentado en las escuelas van Rensburg y en las escuelas que visitamos durante nuestro trabajo de campo en Cuba, donde muchos estudiantes sentían que el enfoque en la producción quitaba tiempo a materias académicas que requerían de más concentración a medida que avanzaba el tiempo.

Aunque el modelo de Educación con Producción todavía opera en algunos países como el África Sub-Sahariana, este nunca estuvo integrado en el plan de estudios de estos países. El modelo permanece, cuando mucho, como una alternativa para el plan de estudios convencional, probablemente debido a consideraciones económicas (las escuelas meramente académicas son más económicas), y a la falacia del pensamiento vocacional de que este tipo de enseñanza en los colegios no tiene una influencia decisiva en las aspiraciones ocupacionales de los estudiantes, ya que lo que estos quieren son buenos trabajos en sectores modernos (ver Foster, 1965). Existen también consideraciones relacionadas con la formación de recursos humanos competitivos para un mundo globalizado.

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS INDÍGENAS EN VEZ DE PRODUCCIÓN MATERIAL

Es interesante que el CNA, atraído por la política de educación con producción en el exilio, no la haya incluido en su nuevo plan de estudios. En su lugar, luego de la nueva exención, a como se muestra en el capítulo sobre África del Sur, poco a poco adopta una retórica que está a punto de reconocer los conocimientos indígenas como un bien en la educación Sudafricana. Esta es una forma de pensar de la herencia Africana, la cual da más peso a las epistemologías no-Occidentales y la producción de conocimiento en las escuelas que a la producción material. Sin embargo, como se analiza con cierto detalle en el Capítulo 4, aún hay bastante camino que recorrer antes de que dicha retórica sea implementada en los planes de estudio de las escuelas primarias después de la nueva exención.

LATINOAMÉRICA, CULTURAS INDÍGENAS Y EPISTEMOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN

Un énfasis similar en epistemologías indígenas y culturas en la educación, aunque más fuerte, está surgiendo actualmente en Latinoamérica.

Con la llegada del siglo XXI, varios países como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, han adoptado un nuevo discurso multicultural mediante el reconocimiento del carácter multiétnico de sus naciones. (Stiegler, 2008).

La adopción de un discurso multicultural significó que la educación era percibida de una nueva manera, y que las anteriores políticas asimilacionistas, al menos en teoría, eran reemplazadas por políticas orientadas a preservar las culturas indígenas, las epistemologías y las lenguas.

Las lenguas indígenas debían ser usadas como el medio de enseñanza y los aspectos culturales de los pueblos indígenas debían ser tratados de la misma manera que aquellos de los pueblos no- indígenas, en donde el concepto de “interculturalidad” implicara un diálogo en el aula de clases entre las culturas dominantes y las dominadas (Küper y López, 1999). En Chile, uno de los estudios de casos de este libro, la reforma educativa de los 90’s intentó abordar temas indígenas. Aunque la introducción de la EIB fue un paso significativo en la historia educativa Chilena; debe señalarse que lo que diferenciaba la EIB Chilena de las EIB de otros países Latinoamericanos era que esta constituía un currículo suplementario desarrollado únicamente en las comunidades indígenas.

MATERIAL DE APRENDIZAJE

Esta imposición de una cultura foránea ha sido reforzada con la distribución de material de aprendizaje en lenguas coloniales tanto en África del Sur como en Sudán del Sur y Chile. En África del Sur, con 8 millones de hablantes Xhosa y 9 millones de Zulus (los dos grupos poblacionales más grandes) no hay libros de textos en las escuelas primarias en sus lenguas vernáculas, a excepción de los libros para aprendizaje de idiomas. Aún si los libros fueran accesibles, no hay suficientes maestros competentes para impartir clases en su lengua vernácula. Si hay textos disponibles están en los idiomas coloniales. Esta es una situación inaudita para cualquier país del Norte.

En las escuelas secundarias de Sudán del Sur no tenían libros de texto sobre historia, enfocados en la historia y cultura (Breidlid *et al.*, 2010), hasta el 2010. Los libros, o eran escritos desde una perspectiva Nor- Sudanesa o eran importados de Uganda o Kenia. En Chile, los libros de texto del plan de estudios adicional (EIB) para los Indígenas Mapuche, son principalmente en español, siendo el español el medio de enseñanza.

Los grandes países del Norte fundamentalmente distribuyen el conocimiento y controlan las casas editoriales del Sur (con algunas excepciones). Está Pearson, por ejemplo, la compañía educativa líder a nivel mundial, que presta servicios a más de 70 países. Está Macmillan África y Macmillan Educación Latinoamérica. La Editorial Heinemann es mejor conocida entre los educadores y estudiantes de África del Sur, Australia y Nueva Zelanda. Hay también

algunas casas editoriales de dueños locales, como Heinemann Kenia y Heinemann África del Sur, que publica para las escuelas del Sur de África, colegios, escuelas técnicas y universidades.

El gobierno Sudafricano ha estado preocupado por la falta de capacidad para publicar de las editoriales nacionales. En un informe al Departamento de Arte, Cultura, Ciencia y Tecnología se enumeran los obstáculos para el crecimiento de la industria editorial nacional:

Un mercado de compra limitado...Las prioridades del gobierno, por necesidad, están centradas en abastecer las necesidades básicas. Por ejemplo, en muchas de las escuelas rurales existentes no hay electricidad ni agua potable, mucho menos bibliotecas.

Falta de personal entrenado en ciertos aspectos técnicos de la industria editorial. El alto riesgo en el establecimiento de nuevas casas editoriales. Incertidumbre a causa del rápido y continuo avance de la tecnología de la información. Editoriales extranjeras altamente competitivas que impactan la industria local, por ejemplo, casi el 60% de los libros académicos actualmente son importados...incentivos limitados para los escritores locales. Clima económico local desfavorable (DACST, 1998).

Por consiguiente, se reconoce la necesidad de que exista un sector para la publicación de libros nacionales tanto en África del Sur como en otros países del África Sub-Sahariana, particularmente para la publicación de materiales educativos en los idiomas indígenas. Sin embargo, debido principalmente al desequilibrio económico entre las casas editoriales extranjeras y las nacionales, las editoriales locales o nacionales están peleando una batalla cuesta arriba. Esto significa, en la realidad, que las grandes editoriales dominan el mercado; no abastecen a las escuelas con libros de texto en la lengua vernácula pero imprimen libros en una de las lenguas coloniales (usualmente el inglés) con el fin de que estos libros sean distribuidos más allá de las fronteras nacionales. Las casas editoriales, por consiguiente, contribuyen con la diseminación e imposición de un discurso Occidental. Los gobiernos en el hemisferio Sur (particularmente en el África Sahariana) no han tenido la capacidad financiera, ni han prestado la debida atención a la protección de su independencia.

UN CURRÍCULO DESCOLONIZADO

Cuando el pensar y el actuar de la mayoría de personas de un país, es decir, su expresión cultural, es más o menos excluida del currículo, particularmente en la educación primaria, esto tiene un efecto profundamente dañino en la autoestima y confianza en sí mismas de

esas personas, además de los desafíos obvios del aprendizaje que crea en la escuela. Lo que el currículo debería hacer es “ayudar a la gente y sus élites a capitalizar y dominar el conocimiento existente, ya sea indígena o no- indígena, y desarrollar nuevos conocimientos en un continuo proceso de creatividad ininterrumpido, mientras se aplican los hallazgos de una manera sistemática y responsable para mejorar su calidad de vida” (Hountondji, 2002, p. 36).

Esta exclusión de conocimientos y culturas indígenas tiene grandes implicaciones en la distribución del poder en un país donde aquellos con capital cultural no- indígena son los que están al mando. Los problemas de democracia en tales situaciones son obvios. La priorización de los conocimientos no- indígenas también significa una subutilización de los recursos y conocimientos indígenas en el desarrollo de una determinada sociedad.

La inclusión de cosmovisiones y epistemologías alternativas en los sistemas educativos tiene un doble objetivo: impulsar el desarrollo de la identidad en los estudiantes, al incluir perspectivas y cosmovisiones que no les son alienantes, y enfocarse en la producción y desarrollo de conocimientos que cuestiona la profana relación entre una economía capitalista o sistema mundial y el desarrollo sostenible de los estados-naciones.

Solamente cuando la producción opresiva de conocimientos es expuesta y cuestionada y los conocimientos indígenas redimidos pueden los estudiantes indígenas iniciar la recuperación y reconstrucción de sus identidades. Estas identidades serán híbridas y múltiples (como lo demuestro en mi estudio de caso de África del Sur en el Capítulo 4), pero estarán cimentadas en sitios epistemológicos y culturales reconocibles y, por lo tanto, no completamente invadidas por epistemologías foráneas cuando estas surjan en la escuela. Tal escuela y tal currículo estarán enfocados en cómo se producen los conocimientos, por qué algunos conocimientos han sido oprimidos y qué conocimientos alternativos pueden ser transferidos al ambiente escolar mediante la apertura a múltiples conocimientos.

Además, la apertura de un tercer espacio ya no será simplemente para transmitir al estudiante conocimientos Occidentales validados por el profesor. Este proceso no deberá ocurrir únicamente en espacios aislados para estudiantes indígenas o estudiantes del Sur. El cuestionamiento de la producción de conocimientos en las escuelas del Norte es igualmente importante, ya que esto raras veces ocurre, pues el conocimiento hegemónico, monopolista Occidental se da por sentado. Tratar los conocimientos indígenas desde la perspectiva de los intereses Nor- Occidentales es problemático, más si tales conocimientos son percibidos de la misma manera que se percibe

el territorio indígena, es decir, para ser utilizados para la máxima explotación. Cualquier discusión sobre epistemologías alternativas deberá tener la intención de abrir espacios para nuevas soluciones a los temas de sostenibilidad, no solamente para los derechos de los pueblos indígenas y sus justos reclamos.

Es por lo tanto esencial cuestionar las suposiciones ontológicas y epistemológicas del conocimiento Occidental, e incorporar aquellos conocimientos que fueron destruidos o relegados durante el tiempo de la colonización. Es importante preguntarse, como lo hace Birgit Brock-Utne (2000) en relación al discurso educativo del Sur: ¿Qué clase de educación? ¿Qué clase de conocimientos?

Los conocimientos indígenas no solamente son importantes en naciones donde los pueblos indígenas están en minoría, como en Chile. Lo que sucede a lo largo del Sur es que la población indígena (como la población mayoritaria en los países Africanos Sub-Saharianos) experimenta una forma de genocidio cognoscitivo, a menudo sin darse cuenta o estar concientizados sobre ello. La seriedad de esto no solamente se debe al no reconocimiento de los antecedentes epistemológicos y culturales de los pueblos indígenas sino, a como se discutió anteriormente en este capítulo, a la subvaloración de los conocimientos indígenas en términos de desarrollo sostenible, por ejemplo, en manejo ecológico, agricultura y medicina indígena. Es hasta muy recientemente que los conocimientos indígenas han sido reconocidos en el Norte/Occidente, aunque como una mercancía y no como sistemas de conocimientos que necesitan ser incluidos en el currículo de la escuela. Ni siquiera los gobiernos en el Sur global han incorporado sistemáticamente los conocimientos indígenas en las escuelas.

La idea de la dicotomía absoluta entre los dos sistemas de conocimientos, uno viviendo en armonía con la naturaleza y el otro domi-nándola, podría estar en juego. Aunque los dos sistemas no pueden ser completamente armonizados, se debería analizar con más detalle la idea de que estos podrían complementarse mutuamente y coexistir de manera constructiva en aras de lograr un futuro más sostenible. Es en esta perspectiva que CHAT y el aprendizaje expansivo discutido en este capítulo son planteados como base para la discusión y colaboración en lo que se ha denominado el tercer espacio. El aula de clases puede ser uno de los escenarios para dicho tercer espacio.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN UN PARADIGMA ALTERNATIVO

Las experiencias de Bishop sobre la enseñanza a niños Maoríes en salones de clases regulares en Nueva Zelanda son, en este contexto,

de interés particular y podrían ser las bases de negociación de un espacio de aprendizaje alternativo en contextos donde grupos indígenas están involucrados. Sus experiencias de enseñanza Maorí en escenarios ordinarios nos proporcionan “una imagen de que dichas interacciones y relaciones educativas alternativas son posibles cuando los educadores aprovechan una cultura alternativa a la previamente dominante” (Bishop, 2007, p. 445).

Más concretamente, la situación de clase tradicional es reemplazada por una situación donde “los educadores pueden crear contextos de aprendizaje que promuevan la participación y mejoren el rendimiento de los estudiantes Maoríes mediante el desarrollo de relaciones de enseñanza-aprendizaje” (Bishop 2007, p. 445), Bishop se refiere a cinco criterios los cuales son necesarios para que la situación de clase sea propicia a un aprendizaje óptimo:

- poder compartido (donde el poder es compartido) entre el profesor y los estudiantes y donde los estudiantes tienen el derecho a la autodeterminación y a procesos de creación que tengan sentido;
- sensibilidad cultural (donde la cultura cuenta) en el sentido que los conocimientos culturales del hogar de los estudiantes son “aceptados” y “legitimizados,” y los estudiantes pueden traer al salón de clases “quiénes son”;
- diálogo, como evocación de Freire (1970), es decir, el proceso de aprendizaje es dialógico y los estudiantes tienen derecho tanto a hacer preguntas como a evaluar las preguntas y las respuestas. Más aún, el aprendizaje es recíproco y los conocimientos son creados en colaboración. El maestro deberá crear un ambiente donde los conocimientos de los estudiantes son validados;
- conectividad donde los maestros están conectados y comprometidos con los estudiantes y sus comunidades y viceversa— escuela y padres de familia/la comunidad trabajan juntos y unidos;
- una visión común de cuál es el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje (“que constituye la excelencia para Maoríes en educación” (Bishop 2007, p. 445). En dicha situación escolar, no es el maestro quien está en el centro o el único que tiene el poder de definir qué conocimientos son aceptables y apropiados.

La nueva situación de aprendizaje sugiere que los estudiantes pueden más fácilmente captar el significado de cualquier nueva información y conocimiento cuando hay una conexión con sus experiencias culturales y sistemas de conocimientos previos. Es una situación de enseñanza y aprendizaje donde la homogeneidad cultural entre el hogar y la escuela está siendo reconstruida y donde el aprendizaje es contextualizado. De acuerdo con Yunkaporta (2009), tal enseñanza

contra-hegemónica, intensamente ecológica, significa que está relacionada con la tierra y el territorio “dentro de un marco de relaciones personales y ancestrales profundas con el lugar” (p. 49). Es más, la enseñanza y aprendizaje en dicho contexto no-hegemónico implica compartir historias, el uso de todos los sentidos, orientación de grupo, no linealidad y conexión a los propósitos y contextos de la vida real (Yunkaporta, 2009, pp. 48 – 49). Dicha situación de enseñanza y aprendizaje puede ser desarrollada “fuera de los procesos de creación lógica de personas previamente marginadas por el dominio colonial y neocolonial, en el marco de las relaciones de poder” (Bishop, 2007, p. 457).

En escenarios mono lingüísticos la enseñanza contra-hegemónica debe llevarse a cabo en la lengua nativa de los estudiantes. Además, los aspectos espirituales de los conocimientos indígenas constituyen el eje central de la enseñanza. Como George Dei y Arlo Kempf (2006) plantean, “Para muchos, desarrollar los aspectos espirituales de esta transformación es tan crucial como el desarrollo de la conciencia crítica – en efecto, estas bien pueden venir de la mano. Adicionalmente, la espiritualidad puede servir como enlace con nuestras historias, lo cual nos ayuda a resistir la amputación de nuestro pasado y, por ende, del presente y futuro” (pp. 312 – 313).

Como la escuela primaria abarca a una gran parte de la población, se ubica estratégicamente para elaborar y poner en práctica nuevas ideas para el cambio hacia un nuevo paradigma que englobe múltiples epistemologías y prácticas sostenibles en un escenario descolonizado. Sin embargo, minar “los paradigmas de perspectiva hegemónica que dominan nuestro continuo encuentro colonial” (Dei y Kempf, 2006, p. 314) es una tarea formidable, la cual requiere de maestros y estudiantes muy conscientes y comprometidos.

QUÉ ESTÁ HACIENDO EL MUNDO Y QUÉ NO

Mientras muchos gobiernos en el Sur no han sido capaces de mejorar la situación de las masas,¹¹ la asistencia del Norte para el desarrollo del Sur también ha fracasado en su intento de ayudar a los pobres a escapar de sus deprimentes condiciones. Robert B. Zoellick, el presidente del Banco Mundial, expresa sus preocupaciones después de la publicación del “Reporte de Monitoreo Global” en 2008:

En este Año de Acción sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (MDGs, por sus siglas en inglés), yo estoy particularmente preocupado acerca de los riesgos de fallar en el logro del objetivo de reducir el hambre y la desnutrición, el “olvidado MDG.” Como muestra el informe, reducir la desnutrición tiene un efecto multiplicador, toda vez que contribuye al éxito

de otros MDGs, incluyendo salud materna, mortalidad infantil y educación (Banco Mundial, 2008).

De acuerdo a un reporte del 2010 de la Fuerza de Tarea sobre Brechas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la entrega oficial de la asistencia para el desarrollo está reduciéndose (UN, 2010), y los MDG están fuera de alcance.

A pesar de que el crecimiento económico en África ha sido sustancial en los últimos años, el Panel de Progreso Africano (2011) advierte que “un fenómeno particularmente preocupante es el incremento en la inequidad – tanto a lo interno como a través de las sociedades africanas... el fuerte crecimiento económico del continente no se ha traducido en una multiplicación de fuentes de trabajo y reducción de la pobreza” (p. 28). El Panel también sugiere que el progreso está siendo obstaculizado por la insuficiente dedicación al “desarrollo sostenible tanto por los estados africanos como por sus socios internacionales” (p. 28). En Latinoamérica la población indígena es frecuentemente marginada en términos de política, cultura, educación y salud. La brecha entre la población originaria y los inmigrantes de Europa se está haciendo cada día más profunda (The Economist, 2003), a la vez que los pueblos indígenas llevan a menudo una vida más sostenible.

EL ROL DE LA EDUCACIÓN

Un informe de progreso de la UNESCO del 2002, el cual fue preparado para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, afirma que “en general la educación actual se queda corta en cuanto a sus requerimientos (p. 9), y demanda de una nueva visión y “de una forma más profunda y ambiciosa de pensar acerca de la Educación” (p. 8). A la par que constituye una crítica indirecta de la arquitectura global de la educación, la UNESCO parece explorar nuevas y más ambiciosas rutas de la educación para la sostenibilidad. El informe de manera ambiciosa sostiene que “Así como aprendimos a vivir de manera insostenible, ahora tenemos que aprender a vivir sosteniblemente” (p. 7).

En la discusión que sigue exploro cómo, y hasta qué punto, los desafíos del desarrollo sostenible y la educación son abordados entre las organizaciones de las Naciones Unidas como la UNESCO y entre instituciones internacionales de crédito como el Banco Mundial. A pesar de las diferencias entre las instituciones existe, no obstante, la sensación de que la discusión se centra casi por entero en un marco referencial y epistemológico Occidental.

LAS ORGANIZACIONES DE LAS NACIONES UNIDAS

La Cumbre Mundial de Desarrollo Sostenible, realizada a finales de agosto de 2002, emitió la “Declaración de Johannesburgo sobre Desarrollo Sostenible, “la cual una vez más reafirmó la importancia de erradicar la pobreza y lograr una distribución justa y equitativa de los recursos. Sin embargo, la educación y la capacitación no fueron mencionadas como requerimientos básicos para lograr la equidad, sino que se incluyen dentro del paquete de la “transferencia de tecnología, desarrollo de recursos humanos, y de educación y capacitación para desterrar la pobreza para siempre” (Naciones Unidas, 2002 a, ¶18).

Además del tema de reducción de la pobreza, la cumbre de Johannesburgo subraya la importancia del medio ambiente en el desarrollo sostenible. Es desde esta perspectiva que deben verse los sistemas de conocimientos indígenas. Odora Hoppers (2002) está en lo correcto cuando afirma que “una gran amenaza para la sostenibilidad de los recursos humanos es la erosión del conocimiento de los pueblos, y la razón básica de esta erosión es el escaso valor que se le atribuye” (p. 7). A como se ha señalado, la negligencia y dislocación de tales conocimientos constituyen una seria amenaza para el desarrollo sostenible.

Mientras que en la Declaración de Johannesburgo no se destaca la relevancia de la Educación, el otro documento de Johannesburgo, el Desarrollo del Plan de Implementación (UN, 2002, b) incluye la educación en varios de sus párrafos (¶¶ 116–124). El Plan subraya que:

La educación es crítica para promover el desarrollo sostenible. Por tanto es necesario movilizar los recursos necesarios, incluyendo recursos financieros, a todos los niveles... para complementar los esfuerzos de los gobiernos nacionales (¶116).

Mientras que lo que se dice sobre objetivos educativos puede parecer encomiable *per se*, el hecho es que está marcado por un discurso educativo técnico, el cual no se plantea las preguntas importantes o subyacentes entre educación y desarrollo sostenible. ¿Será que cualquier tipo de insumo educativo promueve el desarrollo sostenible?

La suposición sería que el lanzamiento de la Década de la Educación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible 2005 – 2014 (DESD, por sus siglas en inglés), (UNESCO 2005^a) exploraría las relaciones entre educación y desarrollo sostenible de una manera más comprehensiva y crítica.

Los objetivos de la DESD son:

Integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y del aprendizaje. Este esfuerzo educativo generará cambios en el comportamiento, el cual creará un futuro más sostenible en términos de integridad ambiental, viabilidad económica y sociedad justa para generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2005a).

Lo que estos objetivos realmente significan está delineado en “Los Medios de Comunicación como Socios en la Educación para el Desarrollo Sostenible” (2008) de la UNESCO, un manual escrito para proporcionar a los medios de comunicación información confiable acerca de la educación para el desarrollo sostenible. El manual se pregunta si acaso las sociedades modernas pueden ser a la vez económica y ambientalmente amigables, refiriéndose a escritores quienes afirman que el desarrollo sostenible es una contradicción en cuanto a términos y que el término como tal es “simplemente un intento del comercio de mostrar que el capitalismo es ambientalmente amigable” (UNESCO, 2008, p. 36). El reporte se refiere a otros comentaristas quienes piensan que la sostenibilidad y el capitalismo son compatibles. Refiriéndose a Jonathan Porritt, quien afirma que “el capitalismo es básicamente la única apuesta económica en el pueblo,” el manual está ante todo preocupado en mantener vivo el sistema capitalista con un rostro ambiental.

Al destacar la importancia de la educación, el manual sostiene que esta “... puede moldear el mundo del mañana, equipando a los individuos y sociedades con las habilidades, perspectivas, conocimientos y valores para vivir y trabajar de una manera sostenible” (UNESCO 2008, p. 36). Por tanto, reorientar las metas de la educación “para reconocer la importancia del desarrollo sostenible debe convertirse en una prioridad mundial” (UNESCO, 2008, p. 35), lo que significa que la educación debería funcionar como un complemento a las políticas sociales, culturales y económicas. Sin embargo, el manual nunca aborda el tema de la necesidad de ir más allá de los sistemas de conocimiento basados en Occidente o de los discursos educativos para un planeta más sostenible. Como el presente sistema económico global, con su base de conocimientos subyacentes solo es criticado hasta cierto punto, la exclusión de conocimientos indígenas en el manual de entrenamiento (los conocimientos indígenas no son mencionados ni una sola vez) es lógica, aunque alarmante.

En 2011, DESD introdujo “La Guía del Cambio Climático para Principiantes” (UNESCO/UNEP 2011), la cual proporciona una introducción y una visión general para planificadores y profesionales de la educación en temas relacionados al cambio climático y educación sobre cambio climático. Aunque esta guía también está impregnada

de una retórica modernista, el mensaje es desligar el crecimiento económico de la degradación ambiental.

La producción y abastecimiento de bienes y servicios tradicionalmente ha causado deterioro ambiental. Sin embargo, avances en políticas, tecnología, manejo de recursos y mentalidad empresarial han creado la posibilidad de una “economía verde,” la cual desliga el crecimiento económico del deterioro ambiental (UNESCO/UNEP, 2011, p. 48).

Hay un optimismo aquí en la tecnología que no cuestiona ni los altos niveles de consumo en los llamados países desarrollados, ni las bases epistemológicas de la arquitectura global de la educación:

El crecimiento económico y los niveles de consumo, en principio, pueden ser sostenidos mientras también se respeta la naturaleza y el clima, usando la energía de manera más eficiente, y haciendo el cambio a tecnologías de energía baja y cero carbonos. La UNESCO destaca el rol de la educación en apoyo a la adaptación y mitigación del cambio climático al proveer habilidades y capacidades, pero también al moldear los valores, actitudes y comportamientos necesarios para colocar al mundo en una senda más sostenible (UNESCO/UNEP, 2011, p. 49).

Al mismo tiempo la guía se refiere de manera positiva, aunque solo sea dos veces, al tema de los conocimientos indígenas y la sostenibilidad:

Los programas de educación que... promueven los conocimientos indígenas, modos de vida sostenible y desarrollo sostenible mejorarán aún más estas capacidades (el pensamiento crítico y las habilidades para la resolución de problemas) (UNESCO/UNEP, 2011, p. 61).

Y agrega:

Los conocimientos indígenas y locales constituyen un recurso para las comunidades en la comprensión del medio ambiente, así como para la evaluación y adaptación a los impactos del cambio climático. Deberían ser fortalecidos e integrados en los programas de educación (UNESCO/UNEP, 2011, p. 61).

En relación con el Día Internacional de los Pueblos Indígenas (9 de Agosto, 2011) la UNESCO reitera que:

Los pueblos indígenas tienen algunas de las claves para enfrentar los desafíos globales. Mientras luchamos por crear un desarrollo sostenible y

equitativo, es vital que escuchemos las voces de los pueblos indígenas y que aprendamos de sus conocimientos (UNESCO, 2011c).¹²

Aún con estas referencias esporádicas a los conocimientos indígenas, no hay indicación alguna de que en los años restantes de la DESD se amplíe la comprensión y enfoque de la educación, hasta el punto que comience a explorar de manera crítica cómo otros sistemas de conocimiento pueden abordar el tema de la sostenibilidad de una forma más holística y cuestionar críticamente incluso el crecimiento verde dentro del paradigma epistemológico Occidental. Desafortunadamente, no parece haber habido cambio alguno en la forma de pensar de la UNESCO en relación al tema de la sostenibilidad, a raíz del lanzamiento de su bastante prometedor Reporte en Educación para la Sostenibilidad 2002 mencionado anteriormente. La intrigante hipótesis en los documentos de la UNESCO es que sí es posible mantener vivo el sistema capitalista con un componente ambiental. Este credo es transmitido a instituciones educativas alrededor del mundo, confirmando que la arquitectura global de la educación está sólidamente anclada en la tradición epistemológica Occidental, con poca visión para un futuro sostenible.

EL BANCO MUNDIAL

El Banco Mundial ha sido probablemente el contribuyente más importante en educación alrededor del planeta en los últimos 50 años; ha sido la mayor fuente individual de apoyo en el campo de la educación internacional. Desde sus inicios, el Banco ha invertido globalmente más de \$69 billones de dólares en educación a través de más de 1500 proyectos. En el año 2010, el apoyo del Banco para la educación en términos de compromisos de préstamos fue de más de \$5 billones de dólares (Banco Mundial, 2011, p.1).

La historia completa del Banco Mundial, su creación y justificación están arraigadas en la reconstrucción de la post guerra (y desarrollo) de las economías capitalistas de acuerdo a los paradigmas Occidentales/Eurocentristas dominantes, de que el conocimiento científico lidera el dominio de la humanidad sobre la naturaleza a través de un interminable crecimiento lineal y desarrollo. En las últimas décadas, el Banco Mundial ha sido asociado con ideologías neo liberales y aunque ha habido ciertos cambios en las políticas educativas del Banco a través de los años, su fe en el mercado, su creencia en la filosofía de la “talla única” [*one-size-fits-all*] y su confianza en el discurso educativo Occidental se han mantenido inalterables.

Sin embargo, su ideología educativa no ha sido esencialmente diferente de la de otros donantes o gobiernos nacionales en el Sur,

aunque su adhesión a los principios económicos capitalistas neo liberales ha sido articulada más abiertamente.

A pesar de este enfoque, en el pasado el Banco Mundial ha mostrado cierto interés en los sistemas de conocimientos indígenas a través de la oficina del Banco Mundial en África. La Oficina de África ha mantenido alianzas con las comunidades, organizaciones no gubernamentales (ONGs), instituciones de desarrollo y organizaciones multilaterales. Sin embargo, las referencias del Banco sobre los conocimientos indígenas parecen ser, en el mejor de los casos, marginales. La última actualización de su página web es del año 2006.

La marginalidad de los conocimientos indígenas en el universo del Banco Mundial, puede ser observada desde su más reciente estrategia, “Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial” (Banco Mundial, 2011), la cual se enfoca en tres áreas: generación de conocimientos e intercambio, apoyo técnico y financiero y desarrollo sostenible. Mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en su documento sobre políticas, al menos se refiere a la educación y al desarrollo sostenible, así como a otros sistemas de conocimiento, el documento estratégico del Banco Mundial no menciona ni una sola vez la Década de la Educación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible o los conocimientos indígenas. Por el contrario, se hace referencia al criterio económico convencional y al crecimiento económico en casi cada una de sus páginas, con declaraciones tales como “La Educación es fundamental para el desarrollo y el crecimiento” (Banco Mundial, 2011, p.1), y “La nueva estrategia se centra en el aprendizaje por una simple razón: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen del conocimiento y destrezas que adquieran las personas, no del número de años que hayan estado sentados en un aula de clases”. (Banco Mundial 2011, p.3).

Ni siquiera se hace referencia al crecimiento verde en este documento estratégico, evidenciando la total falta de comunicación entre los organismos de las Naciones Unidas y el Banco Mundial sobre este importante tema, así como la falta de voluntad del Banco Mundial con respecto a la creatividad y nuevas maneras de pensar de cara al 2020.¹³ El Banco Mundial perpetúa el discurso epistemológico hegemónico Orientalista, tal vez de una manera más unidimensional que otros actores en el ámbito de la educación internacional. Es un discurso que nunca es discutido por el Banco y está concebido en Washington con un macro enfoque hacia todos los países del Sur. Este enfoque de “la talla única”, además de su modernista e insostenible perfil, descuida las diferencias básicas en la topografía educativa de varios países a los que el Banco Mundial presta ayuda. Esto no es

una novedad para el Banco, pero sí es preocupante, dada su enorme influencia en las políticas educativas del planeta.

La política educativa del Banco Mundial ha estado sujeta por mucho tiempo a severas críticas (ver Samoff y Carrol, 2003; Brock-Utne, 2000; Arnove y Torres, 2007). Steven Klees (2008) expresa su crítica hacia la política educativa del Banco Mundial en los últimos 25 años en el título de su más reciente artículo: “Un Cuarto de Siglo de Pensamiento Neo Liberal en la Educación: Análisis Engañosos y Políticas Fallidas.” / *“A Quarter Century of Neo-liberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies”* (Ver también Klees, Samoff and Stromquist, 2012).

FONDO FIDUCIARIO NORUEGO PARA LA EDUCACIÓN

En un análisis sobre el Fondo Fiduciario Noruego para la Educación (NEFT, 2002) administrado por el Banco Mundial, Avenstrup *et al.* (2003) encontraron que las intervenciones en educación del Banco Mundial en África no han fortalecido los sistemas educativos locales ni las capacidades institucionales, carecen del sentido de apropiación nacional y no han contribuido a la transferencia de conocimientos a los socios locales.¹⁴ La falta de liderazgo nacional se ilustra con la declaración que sigue del reporte NETF:

Hubo casos en los que los ministerios sentían que su propia planificación de los programas sectoriales no había sido aceptada y que los donantes y el Banco Mundial, por ende incluyendo al NETF, les estaban imponiendo un enfoque diferente al desarrollar sus propios programas de apoyo (Avenstrup *et al.*, 2003, p. 22).

La historia del NETF marca una tendencia más general de las intervenciones del Banco Mundial en la educación de África. De acuerdo al análisis anterior de Klees, los logros educativos del Banco Mundial no son, de acuerdo al NETF, una historia de éxitos. El enfoque del Banco sobre la estrategia de “la talla única” y su paradigma epistémico significan en realidad un abandono al contexto en donde los sistemas educativos están situados; por consiguiente, apoya sistemas educativos que no dan relevancia a la cultura y a la sostenibilidad. La imposición de arriba-hacia-abajo del Banco Mundial mencionada en el Reporte NETF significa una Orientalización del apoyo educativo, y envía la señal de una relación de conocimientos de superioridad/inferioridad que recalca la asimetría en las relaciones entre el Norte y el Sur. Vale la pena notar que en términos de educación Cuba se ha desempeñado mejor que otros países del Sur, sin ayuda del Banco Mundial o del Fondo Monetario Internacional (FMI).

La dislocación de los conocimientos indígenas en la asistencia al desarrollo perpetúa una relación de poder distorsionada desde los tiempos coloniales en donde los conocimientos indígenas eran excluidos. Como hay un poder asimétrico arraigado en las actividades de desarrollo en el Sur (subrayadas en dicotomías como donantes-beneficiarios, desarrollado-en desarrollo, rico-pobre), con una transferencia sistemática e imposición del conocimiento Eurocentrista que implica progreso y desarrollo, surge la urgencia de inyectar paradigmas alternativos en una comunidad de donantes empapada de una lógica epistémica Eurocentrista. Los débiles intentos de incluir los conocimientos indígenas en la educación son, más que todo, estrategias de maquillaje sin ninguna influencia fundamental en las bases ideológicas o epistemológicas de los donantes.

Enfoques alternativos del Norte y “soluciones” basadas en conocimientos indígenas del Sur apenas se escuchan y más raramente se aplican como base para visiones alternativas en trabajos de desarrollo. Informes académicos sobre cambios y desarrollo que cuestionan los supuestos en los cuales está basado el discurso de los donantes básicamente no son leídos, y los conocimientos indígenas no se perciben como esenciales en el proceso de cambio en el Sur (Agrawal, 1995; Batiste y Youngblood, 2000). Da la impresión de que se está reinventando la rueda en cuanto a intervenciones educativas en el Sur, aun cuando esta reinención muestre resultados pobres en términos de cambio positivo. Las causas de la actual situación entre donantes son probablemente múltiples, las cuales son justificadas por ellos mismos tanto desde sus bases epistemológicas como empíricas. Un escenario en que los conocimientos indígenas fuesen aceptados como complemento de los conocimientos hegemónicos Occidentales podría poner en riesgo el poder y la autoridad de los expertos externos y de la comunidad de donantes, es decir, toda la relación entre nosotros y ellos.

En una nota al final del Capítulo 5, discuto brevemente cómo la UNESCO y *Save the Children* [Organización No Gubernamental que trabaja por los niños] y sus políticas educativas en Sudán del Sur se apegan al discurso educativo hegemónico y no hacen referencia en sus documentos de políticas a los conocimientos indígenas locales ni tradicionales. En el análisis del plan de estudios de las escuelas primarias de África del Sur después de 1994 (Capítulo 4), se muestra cómo el contenido ideológico y epistemológico está fuertemente influenciado por los discursos educativos del Oeste. Las consecuencias son que el Congreso Nacional Africano (ANC, por sus siglas en inglés) ha estado reacio a emprender una reorientación más radical en las políticas de educación, las cuales incluyan estrategias educativas innovadoras que respondan a las necesidades de la mayoría de

los Sudafricanos, aunque recientemente ha habido un cambio en el discurso, pero no en la implementación.

Muchos países del Sur (como Sudán del Sur) dependen fuertemente de la ayuda o préstamos del Banco Mundial u otros actores internacionales y por tanto no están en la libertad de cuestionar el discurso educativo impuesto desde el Norte. Tampoco hay muchos gobiernos interesados en sistemas de conocimientos múltiples en sus currículos, ya que los funcionarios gubernamentales son entrenados bajo el modelo educativo Occidental y creen que no existe otra manera de moldear el sistema educativo y preparar a los jóvenes para el futuro (como en África del Sur y Chile). En Chile parece existir algo de interés por parte de las autoridades para la inclusión de los conocimientos indígenas en el plan de estudios general, más allá de los elementos exóticos. Debido al hecho de que los indígenas, la población original del país, representan una minoría, no hay una demanda por parte de las comunidades mayoritarias para “indigenizar” los planes de estudio.

Solamente en Cuba y el Norte del Sudán, entre los estudios de caso del libro, se persigue una política educativa no basada en la arquitectura global de la educación, que es respaldada por las instituciones de grandes donantes y los países del Norte.

4

CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN EL CASO DE SUDÁFRICA

4.1. INTRODUCCIÓN

EL CONTEXTO SUDAFRICANO

Sudáfrica emergió del apartheid en 1994 con el legado de un sistema educativo segregado. El sistema del apartheid había ofrecido oportunidades educativas diferentes a negros y blancos (así como a otros grupos étnicos). La Ley de Educación Bantú (N° 47) de 1953 (promulgada por el gobierno del apartheid) creó el Departamento de Educación Bantú, el cual fue establecido para diseñar un currículo que se adaptara a “la naturaleza y requerimientos de la gente negra.” El Dr. Hendrik Verwoerd (entonces Ministro de Asuntos Nativos, luego Primer Ministro), declaró:

Su objetivo era evitar que los africanos recibieran una educación que los motivara a aspirar a cargos que a ellos no les estuvieran permitidos en la sociedad. En su lugar los Africanos deberían recibir una educación diseñada a proveerles con las habilidades para servir a su propia gente en sus tierras de residencia o desempeñarse en trabajos de obreros bajo la tutela de los blancos (Boddy-Evans, 2011).

Lo importante para nuestros propósitos en este libro es subrayar que el contenido de la Ley de Educación Bantú fue diseñado de tal manera que la posición de inferioridad de los negros en la sociedad de África del Sur fuera confirmada y fortalecida. En otras palabras, el

contenido de la Ley Bantú pretendía fomentar la discriminación racial y preservar la inequidad social y económica. No había ningún intento de explotar los recursos de los conocimientos indígenas para elevar a los negros al mismo nivel de juego que los blancos; al contrario, la educación Bantú fue introducida para asegurar el *status quo*. Como afirma Vuyisile Msila (2007):

El problema con la educación colonial y, por ende, la educación del apartheid en África del Sur fue que marcó el final del aprendizaje de los valores tradicionales en la educación. Actualmente, la educación enfrenta estos desafíos en el acomodamiento de los sistemas de conocimientos indígenas (p. 156).

Esta política de educación racista era la que quería reformar radicalmente el gobierno del Congreso Nacional Africano (CNA), que llegó al poder en 1994, en la nueva África del Sur, a fin de dar las mismas oportunidades educativas a todos los grupos de población en la Nación Arcoíris. El resultado del trabajo fue el Currículo 2005 (1997), referido a veces como Educación Basada en Resultados (OBE, por sus siglas en inglés), con una revisión posterior, la Declaración Revisada del Currículo Nacional, en 2002. Acerca del sistema de educación después de la exención, el Ministro de Educación Khader Asmal afirmó que “Enfrentar el pasado y avanzar más allá del legado del apartheid es la manera como el Departamento de Educación de África del Sur planea trabajar hacia el logro de la justicia social y la equidad con la introducción de un nuevo currículo titulado ‘Currículo 2005’” (Ocampo, 2004).

Desde la introducción del Currículo 2005, se ha abierto un debate en África del Sur acerca de la Africanización de los conocimientos en el currículo, y muchas voces han abogado por el uso de los conocimientos indígenas Africanos en las escuelas (véase Msila, 2007). La indigenización de las escuelas Sudafricanas ha sido defendida por el Movimiento de Renacimiento Africano y promovida por los antiguos presidentes Mandela y Mbeki, tal como se discute más adelante en este capítulo.

4.2. EL RENACIMIENTO AFRICANO

El interés en, y enfoque sobre, las identidades y sistemas de conocimientos indígenas han sido estimulados por el surgimiento de la retórica del Renacimiento Africano propuesto por Nelson Mandela y, de manera más frecuente y consistentemente por el anterior presidente Thabo Mbeki.

Su enfoque se relaciona con la construcción de una nación donde los valores, conocimientos y patrimonio Africanos constituyen el

eje central. Mientras la retórica alrededor del Renacimiento Africano y un nuevo nacimiento de África se remonta a muchos años atrás (Zezeza, 2009), mi enfoque en este capítulo es sobre el uso del concepto en África del Sur después de su liberación en 1994.

En 1994, Mandela ya se había referido al Renacimiento Africano en una cumbre de la Organización de Unidad Africana, diciendo, “África clama por un nuevo nacimiento. Nosotros debemos, con nuestra acción, decir que no hay obstáculo demasiado grande que nos impida llevar a cabo un nuevo renacimiento Africano” (Mandela, 1994).

Thabo Mbeki (1996), continuó sobre esta misma línea con un fuerte enfoque en la construcción de la identidad Africana al afirmar que su gente, “sea cual fueren las circunstancias por las que han pasado, y por esa misma experiencia, están decididos a definir por sí mismos quiénes son y quiénes deben ser.” Pocos años después, él reiteró su argumento al plantear:

Debemos proseguir con continuos estudios Africanos e investigaciones, hurgando en nuestro rico y creativo pasado cultural y reavivando los sistemas de conocimientos Africanos, a fin de hacer conciencia en las generaciones jóvenes de los logros que emanan de nuestro continente e imprimir en ellos su inherente creatividad, la cual prepara el escenario para nuevos desarrollos y descubrimientos, a fin de construir universos mentales propios para el progreso y la prosperidad de África (Mbeki, 1999).

Aunque el Renacimiento Africano hizo un alto en el camino para enfocarse en el pasado (así como explorar el presente) y construir una identidad/identidades Africanas basadas en la herencia y valores Africanos, así como epistemologías y conocimientos indígenas, el concepto también se orienta al futuro (“quienes deberíamos ser”), es decir, hacia un nuevo comienzo para África anhelando un futuro mejor. El enfoque del Renacimiento Africano en la herencia Africana, la construcción de la identidad, y un futuro aprovechable parecen estar formulados con alguna ambigüedad o falta de dirección, pero también pueden implicar una orientación dual – un desarrollo político, orientado al futuro que, al mismo tiempo, retiene un enfoque en el legado Africano, la identidad y los sistemas de conocimientos Africanos.

El retorno al pasado es una manera de señalar que lo que fue negado durante el régimen del apartheid, la “Africanidad” de África del Sur y sus sistemas de conocimientos indígenas y valores, también significaron una negación de la identidad Africana, la cual ahora necesita ser restaurada para ayudar a forjar un futuro viable. El Renacimiento Africano, en la retórica de Mbeki, significa que África

del Sur y las identidades Africanas deben ser “moldeadas por filosofías Africanas y no ser limitadas por construcciones Occidentales” (Kubow, 2009, p. 47). La filosofía Africana y los conocimientos indígenas buscan establecer una identidad/identidades indígenas y afirmar valores Africanos de cara a y en respuesta a la globalización.

Un Renacimiento Africano que no degenera en esencialismo tiene, según Mbeki, el potencial de cambiar las vidas de muchos africanos quienes han sido devastados por el legado continuo del colonialismo. El Renacimiento Africano, por ende, adopta la visión de que África está destinada a hacer considerable progreso en valores económicos, políticos y espirituales al sugerir una especie de renacimiento donde África del Sur tiene un rol protagónico que desempeñar.

Es esta dialéctica entre el pasado y presente Africano, incluyendo los conocimientos indígenas, identidades y valores espirituales, además del mundo político, orientado al futuro que aborda la globalización en sus propios términos, lo que parece constituir tal renacimiento. Mientras el espacio no me permite explorar en detalle dentro de esta dualidad/dialéctica, baste con decir que puede haber aquí una subyacente contradicción entre las reiteradas referencias sobre los logros científicos del continente en relación a la metalurgia, la astronomía, las matemáticas, la ingeniería, la medicina, y los sistemas de escritura (véase Diop, 1974) *versus* el énfasis en la espiritualidad Africana, *Ubuntu*, y aspectos comunitarios de los conocimientos indígenas. Es como si África pretendiera competir en las canchas de juego Occidentales en términos de logros materiales y científicos y simultáneamente enfatizar los valores comunitarios inmateriales.

El capítulo busca explorar el “mundo cultural y epistemológico” del Renacimiento Africano, es decir, la herencia/identidad Africana y los sistemas de conocimientos indígenas Africanos como un elemento potencialmente constitutivo del renacimiento de África de y un nuevo futuro. Dicha exploración se hace a través de un corto viaje etnográfico entre los Xhosa, uno de los grupos negros más grandes de África del Sur. Este es el único estudio de casos en el libro donde los conocimientos indígenas son examinados en algún detalle en base al trabajo de campo. A como subrayé en los primeros capítulos, un análisis epistemológico no implica que los conocimientos indígenas sean percibidos de ser iguales entre todos los Xhosa o entre otros grupos indígenas de África del Sur. Sin embargo, evitar imágenes degradadas de lo que significan los conocimientos indígenas no implica que no haya hilos comunes que unan los conocimientos indígenas un punto que retomare brevemente en la sección Xhosa.

¿Cuáles son las características de los llamados conocimientos indígenas tal como los encontramos en las comunidades negras de África del Sur? ¿Hasta qué punto difieren de los valores y la producción de conocimientos en el Oeste? ¿Cómo se construye el concepto del yo negro, en este caso los Xhosa? ¿Han sido suplantados o replanteados los valores y cosmovisión indígenas por la imposición colonial y epistémica, o podemos todavía encontrar vestigios de resistencia epistémica y espiritual entre los negros? En otras palabras, ¿ha sido colonizada la mente Xhosa por la epistemología Occidental?

En el trasfondo de esta discusión se analiza la relación entre identidades indígenas, sistemas de conocimientos, valores indígenas, y cosmovisiones en comparación a las cosmovisiones encontradas en el nuevo currículo en África del Sur (Currículo 2005 y la posterior revisión). ¿Cómo coinciden los valores del hogar de los estudiantes indígenas con los del nuevo currículo después de 1994? La justificación para este enfoque tiene que ver con la pregunta de si la escuela primaria de África del Sur es “su escuela”, es decir, la escuela para la mayoría de los niños de África del Sur en términos de cultura y conocimientos. Además, ¿cuál es la base epistemológica del currículo después que el CNA subió al poder? ¿Encontramos rastros del Renacimiento Africano en el Currículo 2005? Finalmente, ¿promueve la base epistemológica de las escuelas de África del Sur un futuro sostenible para la nueva nación? Estas son preguntas que orientan la discusión en este capítulo. En la próxima subsección yo discuto el viaje etnográfico de dos comunidades Xhosa en busca de la producción de conocimientos indígenas africanos.

4.3. COSMOVISIONES XHOSA Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Como se ha anotado anteriormente, la investigación etnográfica¹ en África del Sur fue dirigida entre los Xhosa en Cabo Occidental y Cabo Oriental. El término Xhosa es usado aquí para denotar a los “Africanos Xhosa-hablantes como un sector particular de la población Bantú de África del Sur” (Pauw, 1975, p. 1). Los Xhosa son del mismo linaje Nguni, como los Zulu.

El nombre Xhosa es un término generalizado para una diversidad de orgullosos clanes, el Pondo, Bomvana, Thembu, y la misma tribu Xhosa. El rojo y el anaranjado del ocre eran los colores tradicionales de los Xhosa, Pondo, Tembu, y Bomvana (‘los rojos’). La ‘gente roja’ es gente analfabeta, de acuerdo a los Xhosa.

La selección de los Xhosa se basó en el hecho de que es el segundo grupo étnico más grande en África del Sur y porque jugaron

un rol muy importante en el desarrollo político del país después de la nueva exención en 1994.² Debido a que los datos usados en este capítulo proceden de los lugares de nuestro trabajo de campo, otras comunidades y pueblos Xhosa pueden tener prácticas culturales/visiones del mundo diferentes. Debe mencionarse, sin embargo, que los hallazgos de la investigación encajan bien con la literatura encontrada en el campo. A pesar de no ser un grupo estático o monolítico, hay ciertas características básicas de los valores culturales, conocimientos indígenas, y construcción de identidades de los Xhosa que parecen repetirse y trascender lugares, grupos de edad, y género. Hay, sin embargo, focos de resistencia en contra y distanciamientos de una descripción de identidad homogénea Xhosa. Esto se aborda brevemente en la siguiente sección.

LAS LOCALIZACIONES

Mamphela Pamphela describe su rol como forastera mientras se acerca a Langa, el sitio de nuestro trabajo de campo en Ciudad del Cabo en su libro, *A Bed Called Home* (1993).

Saliendo de la N 2 cerca del aeropuerto D. F. Malan de Ciudad del Cabo hacia estos hostales, uno no puede evitar sentirse incómodo. El hedor del sistema de drenaje de Athlone te alerta sobre el desvío hacia Langa, así como los ondulantes gases de las estaciones eléctricas de Athlone. La tentación de aguantarse la respiración es abrumadora, pero la realidad impide dicha acción. Las calles están agujereadas y repletas de gente y vehículos. Las “flores de los *Cape Flats*,” [Apartamentos del Cabo] tirando pedazos de desechos plásticos, están por todas partes. (p. 19).

A pesar que nuestra investigación fue hecha una década después de la investigación de Ramphele, la atmósfera de manejar hacia Langa no ha cambiado mucho, aparte del hedor que no fue tan nauseabundo a como pudo haber sido antes. Al entrar a Langa, sin embargo, uno podía observar que la estructura del pueblo no solo era cuestión de hostales y chozas, sino también de grandes casas con lindos jardines detrás de grandes tapias. Algún cambio había ocurrido desde la observación de Ramphele y algunas limitantes observadas en su libro habían cambiado, aunque el impacto total del post-1994 no era fácil de medir.³

Visitar las aldeas en Cabo Oriental no fue muy diferente a visitar aldeas en otros países Africanos, aparte del hecho que los caminos eran, en general, mucho mejores, por lo menos antes de virar hacia los caminos secundarios que llevan a las aldeas. Los mayores cambios que han ocurrido en Peddie en Cabo Oriental desde la liberación son, nos dijeron, la electrificación y agua de grifo, un tremendo salto hacia adelante para una aldea rural.

Políticamente, el rol de los jefes parece haber sido minimizado para ventaja de los oficiales del CNA. Educacionalmente, un nuevo currículo, el Currículo 2005 (C2005) estaba siendo introducido tanto en los municipios como en las escuelas rurales.

EL SISTEMA DE CONOCIMIENTOS XHOSA

En el lenguaje del Renacimiento Africano, recuperar la herencia Africana y los conocimientos indígenas significa, en la práctica, recuperar una identidad/identidades Africanas o Bantú en base a las epistemologías, prácticas y concepciones culturales Africanas. Un análisis de esta construcción de identidad requiere de una exploración del lente a través del cual los africanos se perciben a sí mismos.

La aparente ambigüedad de la retórica del Renacimiento Africano referida anteriormente señala la complejidad de recuperar significados e identidades relacionadas a la herencia Africana. Si por una parte existe la tentación de recaer, a como afirma Massey, “en las tradiciones pasadas, de hundirse nuevamente en (lo que era interpretado como) el confort de Ser en vez de forjar hacia adelante con (proyecto asumido de) Llegar a Ser” (Massey, 1994, p. 84), hay una tentación igual de relacionar la cultura e identidad Xhosa con una fluida, postmoderna percepción donde nada es estable y donde cualquier descripción coherente es minada.

Esta jornada etnográfica dentro de los territorios rurales y urbanos Xhosa trata de encontrar el sentido a lo que Mónica Hunter (1979) llama, refiriéndose a la cultura Xhosa, una cultura ampliamente diferente comparada a su contraparte Europea, y a la vez tener presente la advertencia de Adam Küper (2000) de “apelar a la cultura puede ofrecer solo una explicación parcial del por qué la gente piensa o cree a como lo hace, y qué les hace alterar su conducta” (p. xi). Particularmente en un contexto sudafricano, las explicaciones en términos de cultura tienen a menudo connotaciones racistas: “Es por su cultura.” Además, a pesar que todos nuestros informantes eran parte de la etnia Xhosa, la contextualización de esa cultura significaba, a como Daphna Oyserman y Spike Wing Sing-Lee (2007) argumentan en otro contexto, que una cultura ni es íntegramente transmitida a todos los miembros ni tampoco llega de manera perfectamente uniforme a todos los miembros (p. 255). Claramente el espacio propio dentro de una sociedad influye en la comprensión que uno tiene de esa cultura o comunidad particular y qué aspectos de la cultura y orientación epistemológica son accesibles. Uno debe también ser cauteloso sobre la tendencia a subestimar diferencias dentro de una comunidad étnica o exagerar las diferencias entre comunidades.

De lo anterior podemos deducir que la jornada que realizamos no reclama autenticidad *per se* ya que cualquier simplificación de las identidades y sistemas de conocimientos de los Xhosa sería negar su compleja historicidad. Toda noción de identidades estáticas o esencialistas son problemáticas, incluyendo en el caso de los Xhosa, en parte porque aún las sociedades indígenas más tradicionales no son estáticas; todas están expuestas a influencias externas. Hunter hace hincapié en su investigación que los Xhosa no constituyen un grupo donde todos los miembros son uniformes en términos de creencias, tradiciones, impacto de influencia extranjera, etc. Sin embargo, se percibe que la recuperación de una herencia Africana está ligada a la tradición, no necesariamente en términos de nostalgia por un pasado utópico, si no en términos de la vida vivida en las comunidades Xhosa. El enfoque en esta sección se centra en las influencias religiosas y espirituales, principalmente porque impactan fuertemente en la construcción de la identidad y visión del mundo Xhosa. Claramente, la influencia de fuerzas foráneas en las comunidades indígenas permite, a como David Rubinstein (2001) afirma:

Una interacción interpretativa entre ellos, un proceso sugerido por el concepto de intertextualidad. Es decir, una regla o norma puede ser interpretada a la luz de otra regla o norma. Los lectores no encuentran mensajes culturales como *tabulas rasas*, sino como agentes culturizados cuyos “horizontes de expectativas... moldean sus recepciones de objetos culturales” (p. 75).

A pesar de esta intertextualidad, la jornada puso de relieve el reclamo sobre diferencia de Hunter, donde la construcción de la identidad es vista como un proceso en el cual los Xhosa, en gran medida, nacen dentro de vínculos tradicionales, donde la acción y el ejercicio del poder son limitados y donde la tradición y el lugar son protegidos. La insistencia sobre identidad post-modernista como algo siempre fluido, con casi ninguna barrera, no encaja realmente en el terreno de nuestra investigación etnográfica en territorios Xhosa. Aunque existe cruce de fronteras entre los Xhosa en términos de construcción de identidad, hay también una ansiedad “acerca del derrumbe de barreras supuestamente conteniendo una identidad” (Massey, 1994, p. 122).

TRADICIÓN Y MODERNIDAD

Mientras que la noción del Renacimiento Africano es un concepto foráneo, las prácticas culturales de los Xhosa son partes de la vida diaria. A como ya ha sido señalado, Gidens (1991), quien usa los términos ‘tradición’ y ‘modernidad’, argumenta que la modernidad plantea

una radical ruptura con la tradición, mientras que Paul Heelas, Scott Lash, y Paul Morris (1996) se preguntan si acaso:

Es realmente razonable suponer que sociedades ‘tradicionales’ puedan tragarse a la persona al punto de callar o negar el ejercicio de una voz autónoma, o suponer que los habitantes en sociedades ‘modernas’ o ‘post-modernas’ están contentas, ya no digamos sean capaces, de vivir con poca o ninguna guía de determinados otros (pp. 7-9).

Mientras Heelas *et al.* tienen razón al afirmar que tradición y modernidad coexisten tanto en sociedades ‘modernas’ como ‘tradicionales’, mi argumento sigue siendo que el grado de coexistencia difiere dependiendo del potencial humano sobre el ejercicio del poder y la elección en las sociedades en cuestión. Es de sobra conocido, por ejemplo, que el potencial humano sobre el ejercicio del poder bajo el apartheid estaba bastante circunscrito en comunidades oprimidas (Breidlid, 2002), donde variados tipos de restricciones hacían difícil las opciones y el cambio. Además, académicos como Hunter y otros indican, en línea con los resultados de nuestra investigación, que las sociedades tradicionales como la sociedad Xhosa son muy conservadoras y no muy dadas al cambio a como lo son las sociedades más modernas.

El rechazo de Tucker (1999) de las polaridades de la tradición y modernidad referidas en el Capítulo 2 está basado en la noción de modernidad usada para indicar “una trayectoria de desarrollo normativa”, y donde las llamadas sociedades tradicionales que se desvían de los estándares tecno-económicos Europeos son definidas como tradicionales o primitivas, a pesar del hecho de ser “contemporáneas con aquellos quienes las etiquetan como tales” (p. 8). Si bien esto es cierto en un contexto Eurocéntrico recargado de valores, donde la tradición es enajenada y etiquetada como inferior, la discusión aquí intenta explorar aspectos importantes de los conocimientos indígenas y cosmovisiones, no en términos de trayectoria de desarrollo Occidental, si no en términos de su significado intrínseco.

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN COMUNIDADES XHOSA: LUGAR Y ESPACIO

A pesar que hay diferencias obvias entre las comunidades Xhosa urbanas y rurales, ciertos asuntos fundamentales parecen trascender esta brecha urbano-rural, mas notablemente ligada a la construcción de la identidad. Primero argumentaré que la construcción de identidad entre los Xhosa está muy ligada a la noción de lugar. Luego procedo a analizar la conexión entre lugar, prácticas religiosas indígenas, y construcción de identidad. Finalmente, argumento que a pesar

de lo que llamo las múltiples identidades Xhosa que interaccionan entre varias prácticas culturales y religiosas, estas identidades son en gran medida definidas en términos de especificidad de lugar indígena y no son afectadas por valores modernos.

De acuerdo a Giddens (1991), la noción de lugar es más o menos una noción tradicional, pre-moderna que está a punto de ser reemplazada por una noción de espacio con la llegada de la modernidad:

El lugar es mejor conceptualizado mediante la idea de localidad, lo cual se refiere a la configuración física de la actividad social situada geográficamente. En los tiempos pre-modernos, espacio y lugar coinciden en gran medida, ya que las dimensiones de la vida social son, para la mayor parte de la población, y en muchos respectos, dominadas por la presencia- por actividades localizadas. El advenimiento de la modernidad de manera creciente arranca el espacio fuera del lugar al fomentar relaciones entre otros “ausentes”, localmente distantes de cualquier situación de interacción cara a cara. En las condiciones de modernidad, el lugar se vuelve más fantasmagórico cada vez: es decir, las localidades son completamente penetradas y moldeadas en términos de influencias sociales bastante distantes de ellos (pp. 18-19).

Como refiere Heelas *et al.*, la de-territorialización del lugar no está tan claramente delimitada a como Giddens parece sugerir, ya que también existe, tanto en sociedades pre-modernas como modernas, una recuperación del lugar como elemento constitutivo en la construcción de la identidad. A como afirma Escobar (2001):

La gente continúa construyendo algún tipo de barreras alrededor de sus territorios, sin importar cuan permeables, cambiantes o híbridas puedan llegar a ser esos terrenos y prácticas (p. 147).

Sin embargo, el territorio, definido como “la experiencia de, y desde, una localidad particular, con algún sentido de límites, tierra, y conexión a prácticas diarias” (Escobar 2001, p. 152) constituye un importante punto de referencia en la construcción de las identidades Xhosa, tanto en áreas rurales como urbanas, mas notablemente, pero no exclusivamente en términos de prácticas indígenas y religiosas.

El enfoque en lo concreto y territorial del lugar, contrario a la noción más abstracta de espacio puede, desde una perspectiva Occidental, ser interpretada tanto como una defensa del *status quo*, como una manera de sostener o reconstruir mundos alternativos. En cierta manera, esta tradición e identidad relacionada con el lugar pareciera representar la resistencia al intento de dislocación del lugar y arraigo en el pensamiento post-moderno, así como una resistencia a los aspectos imperialistas de la modernidad y globalización. En otras

palabras, se percibe que esta identidad contribuye a crear algún tipo de barreras en contra de la imposición colonial y post-colonial o de la fluidez en la construcción de la identidad post-moderna. La importancia del lugar puede también ser vista como una manera de establecer cierto tipo de seguridad entre grupos subalternos en medio de la inseguridad, impotencia, y fragmentación.

Cualquiera que sea la lógica, consciente o inconsciente, la importancia del lugar y las barreras como santuario y localización para la construcción de la identidad en el mundo Xhosa son inconfundibles. Esto no significa que la construcción de la identidad sea rígida o inalterable, pero significa que, particularmente entre los Xhosa rurales, que la construcción de la identidad está ligada a un lugar o localización geográfica.

El lugar es tanto una localización física como un portador de significados el cual, yo argumento, es más común en las comunidades Xhosa que en la mayoría de sociedades Occidentales. Aunque es cierto que las identidades post-modernas son negociadas por la convergencia de múltiples lugares y culturas, existe la percepción de que la identidad migrante post-moderna derivada del frecuente cruce de fronteras, es contrarrestada en las comunidades Xhosa visitadas, por la defensa y mantenimiento del lugar como punto concreto de poder. Como el enfoque en el lugar y territorio en cierto sentido indica el escape de la dominación, también trasciende a la preocupación Occidental sobre la tierra como algo sujeto de explotación, ya que lugar y territorio son algo sagrado e imbuido de espiritualidad.

Esto no significa que lugar, en un sentido epistemológico Xhosa, sea solo un área delimitada que evoca significado únicamente en esa área. A como se discutirá luego en este capítulo, el lugar también funciona como una área porosa donde impulsos y relaciones se extienden al exterior del lugar delimitado referido anteriormente. Sin embargo, la transgresión del territorio es contrarrestada y hasta cierto punto resistida por la especificidad del lugar.

IDENTIDAD, CONOCIMIENTOS INDÍGENAS, Y COSMOVISIONES: LUGAR Y PRÁCTICAS RELIGIOSAS

Mientras que la construcción de la identidad entre los Xhosa está estrechamente ligada al lugar como factor constitutivo, el lugar es también ligado a conocimientos indígenas y cosmovisiones en ceremonias espirituales y religiosas, rituales, y otras prácticas. A pesar de que hay aspectos ligados a prácticas culturales indígenas aparte de la religión y la espiritualidad, las prácticas de religión y espiritualidad son el *sine qua non* de la identidad Xhosa. Beek (2000) define la espiritualidad como:

Una relación con el reino supernatural o espiritual que provee significado y base para la refección personal y comunitaria, toma de decisiones y acción... Así que mientras uno puede ser espiritual sin ser religioso, o viceversa, en la práctica las dos están usualmente entrelazados, a medida que la gente experimenta y describe su espiritualidad a través de una perspectiva religiosa (p. 32).

Entre los Xhosa, y también por lo general entre otros pueblos indígenas, la espiritualidad y la religión están muy ligadas a la naturaleza/lugar. Esta naturaleza holística de la interrelación entre lugar/naturaleza, hombre, y lo supernatural/espiritual es fundamental en las comunidades Xhosa, y difiere de la percepción del conocimiento hegemónico Occidental, el cual separa físicamente a la persona de su contexto a través de los sistemas de conocimientos, de creencias, políticos, y económicos que este impone.

Esta cercana interconexión entre fuerzas supernaturales, naturaleza, y hombre es también discutida por Lesiba J. Tefflo y A. P. J. Roux (2000):

La metafísica Africana es holística en su naturaleza. La realidad es vista como un sistema cerrado de manera que todo encaja en su lugar y es afectado por cualquier cambio en el sistema... (p. 138).

En Europa, por otro lado, este holismo fue socavado por la reforma Protestante (Delanty, 2000, p. 39), la cual jugó un rol significativo en el desarrollo de la ciencia moderna (y de la separación entre lo secular y lo espiritual) y, por tanto, el advenimiento de la modernidad. El rasgo característico de las prácticas culturales indígenas no es sólo que no existe separación entre lo temporal y lo sagrado/espiritual, sino que también hay poca separación entre el presente y el pasado, entre los vivos y los muertos. Mientras no sorprende a observadores de África que la espiritualidad juega un papel extremadamente importante en la vida de los Xhosa, la religión y la espiritualidad están sorprendentemente distribuidas de manera democrática entre la vasta mayoría de los informantes, tanto si eran educados o no, o tanto si vivían en áreas rurales o urbanas.

LOS ANCESTROS

En el sistema religioso Xhosa los ancestros destacan como uno de los pilares más importantes. Previo al advenimiento del Cristianismo, la religión Xhosa era, de acuerdo con Chidester (1996) “un sistema integrado como cualquier religión no-Cristiana” (p. 110) donde no había ninguna deidad suprema claramente definida, pero donde “los Xhosa

consagraban su máxima atención a los fantasmas de los muertos, atribuyendo a estos todos los poderes ordinariamente atribuidos a la Deidad” (p. 109). Aunque el sistema de creencias ahora es reemplazado por el Cristianismo, hay importantes elementos de la religión indígena que todavía son practicados.⁴ Los informantes subrayaron la importancia de los rituales en su veneración de los ancestros. A como nos dijo un maestro rural:

En nuestra tradición nosotros veneramos a los ancestros. Esa es nuestra conexión con Dios. Nosotros creemos que hay algo superior— los ancestros. Yo debo hacer cosas por los ancestros. Espiritualmente yo tengo que ir a la iglesia, pero las tradiciones también deben estar allí. Si uno no hace lo que se supone debe hacer, cosas malas ocurren (2002).

Varios informantes, incluyendo niños de 11 años de escuelas rurales, percipieron la percepción casi legalista de los rituales:

Yo creo firmemente en los ancestros. Es normal practicar las creencias tradicionales con los ancestros. Antes que mi padre inicie la ceremonia él vierte un poco de brandy y *umqombothi* al suelo para que los ancestros beban y, después de eso, él primero servirá a su familia, parientes, y otras familias de la granja. Así que todos toman en paz y cantan canciones tradicionales y bailan danzas tradicionales (2002).

Otro informante del mismo grupo de estudiantes reiteró sobre la misma experiencia:

Mi madre hace *umqombothi* y prepara para la ceremonia. Mi padre está en el *kraal* [especie de corral] y el animal llora cuando lo matan... eso significa que la ceremonia fue aceptada por los ancestros (2002).

Los varios tipos de rituales que se llevan a cabo en las fincas funcionan como canales de comunicación con los ancestros donde la gente también pide consejos en asuntos de matrimonio, trabajo, etc. Las fincas, por tanto, funcionan como sitios para las negociaciones entre los vivos y los muertos, y son lugares no solo para la construcción de la identidad, sino también de cohesión. Mientras la interiorización de valores culturales ancestrales es fortalecida, estas prácticas comunicativas claramente subrayan el sentido de pertenencia en la comunidad Xhosa. Esto es también subrayado por Berthold Adolf Pauw (1975), quien afirma:

La imperecedera presencia de los ancestros está estrechamente asociada con la finca, particularmente con el *kraal* de ganado, donde

los cabezas de familia de la finca han sido enterrados, en la parte de atrás de la choza... había una fuerte sensación de la presencia de muerte efectiva, los ancestros, con sus descendientes vivos, especialmente en la finca de sus sucesores (p. 130).

Pauw también menciona que los ancestros son a veces referidos como *imilondekhaya*, guardianes del hogar (p. 131). Esto significa que los ancestros son vistos como protectores de los vivos de los peligros, y del lugar, enviando bendiciones o, a como afirma Pauw, “enviando desgracias para expresar su inconformidad acerca del mal comportamiento, o para llamar la atención sobre la necesidad de realizar un ritual” (p. 140).

La presión de regirse por estas prácticas es evidente y solamente unos pocos de nuestros informantes rechazaron la veneración ancestral, como una madre de la aldea rural:

Yo no creo en esas cosas. La iglesia es en lo que yo creo. Ellos [la iglesia] no lo practican. Nada de sueños de ahora en adelante. Yo creo que estoy protegida por el espíritu de la iglesia. Yo todavía llevo a mi hijo al monte porque eso es lo que se hace en la Biblia (2002).

Al rehusar identificarse con el sistema religioso tradicional de la aldea ella pareciera haber construido una comprensión del mundo y una percepción de sí misma, que no estaba ligada a un lugar específico, sino adquirida a través de la interacción con otros lugares y en oposición al discurso hegemónico. En el ejemplo anterior, la madre todavía lleva “a su hijo al monte” ya que puede fusionarlo con su creencia Cristiana. La importancia de ofrecer sacrificios a los ancestros fue reiterada una y otra vez:

Si continúas diciendo a tus ancestros que no tienes el dinero, ellos van a pensar que no te estás esforzando lo suficiente. Cosas malas van a suceder... Debes hacer todo correctamente. Sin embargo, las cosas siempre están conectadas a estas cosas. La brujería realmente existe. Sucede si la gente está celosa (madre y abuela, aldea rural, 2002).

Hay una especie de déficit de sacrificio aquí que debe ser compensado, y una brecha espacial que debe ser cerrada. Esto se manifiesta claramente en la historia que nos contaron acerca de una cabra que estaba persiguiendo a las personas que no habían hecho sacrificios a los ancestros. De acuerdo a nuestro informante, la persecución cesó cuando la gente dijo que iban a sacrificar una bestia tan pronto consiguieran el dinero (maestra, aldea rural). Una historia similar sobre

cabras, con sus matices míticos, se retoma en la novela de Bessie Head, *Maru* (1971), y es obviamente una narrativa trans-étnica que resume la significancia de los ancestros o lo sobrenatural en la vida diaria de la gente negra de África del Sur.

El culto a los ancestros es, de acuerdo a Hunter (1979), un precepto sobre el respeto a los mayores en el cual el sistema social y político está basado (p. 266). En sociedades donde la seguridad social y redes de seguridad son casi ausentes, los ancestros parecen jugar un rol, no solamente de cohesión, sino también de seguridad social. También se cree que los ancestros son garantes de que el mundo social y moral no colapsará y que la solidaridad del grupo se mantendrá. Los ancestros son, a como Idowu (1982) afirma en otro contexto, “factores de cohesión en la sociedad Africana” (p. 184).

Los ancestros no solo juegan un rol importante en la vida de las personas ordinarias; también juegan un rol en la política nacional. En las últimas elecciones en África del Sur (2011), el presidente Jacob Zuma advirtió a los votantes de la furia de los ancestros si ellos no votaban por el CNA, pero no todos los pueblos indígenas prestaron atención a la advertencia (*Mail and Guardian*, 2011a).

RELIGIÓN XHOSA Y CRISTIANISMO

Se ha observado cómo la relación cercana entre la epistemología Occidental, con el colonialismo y sus reclamos universalistas sobre la verdad, significaron el control sobre las epistemologías que no tenían pretensiones universalistas y que a veces eran llamadas supersticiosas. Interesantemente, la abrumadora mayoría de nuestros informantes quienes parecen cómodos con sus identidades religiosas Xhosa también confesaron ser cristianos.

A como afirma un informante de un municipio negro:

Nosotros estamos mezclándolo [el Cristianismo y las creencias tradicionales]... Sin embargo, si la cosa ancestral es religión, entonces nosotros estamos creyendo en dos religiones. Qamata es solo igual al mismo Dios. Solo diferentes nombres. Los valores son los mismos. Y el respeto. Nuestros ancestros están muertos, pero todavía están vivos... Nosotros hablamos con ellos para que ellos hablen con el Señor. Es una conexión (un Cristiano devoto del municipio, 2001).

Como Mbiti (1969) afirma, “Cristianismo, Islam, y las religiones tradicionales se traslapan en varios puntos, y esto hace bastante fácil para una persona ser un Cristiano o un Musulmán convencido y, a la vez, incorporar en su vida elementos de las religiones tradicionales” (p. 275).

Esto coincide con lo que dijeron nuestros informantes:

Aún los cristianos están cumpliendo con las tradiciones. Esto ocurre en los fines de semana. Cada familia tiene su propia manera de hacer las cosas. En nuestra cultura nosotros tenemos que destazar si el padre está muerto. La vaca tiene que ser destazada para acompañarlo al otro lugar. Aún en las áreas urbanas todavía lo están haciendo (informante CNA, aldea rural, 2002).

Raras veces se escucharon voces de oposición en contra de este tipo de sincretismo. Esta es una excepción: “La mayoría de personas practican creencias ancestrales, pero yo no puedo servir a dos amos al mismo tiempo” (un predicador laico en el área rural, 2002).

Cuando la enfermedad golpea, los Cristianos frecuentemente sirven a dos amos al mismo tiempo. De acuerdo con nuestra información es bastante común ir tanto al médico como al doctor tradicional por cualquier enfermedad.

LA NATURALEZA DIALÓGICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Este no es el lugar para discutir las implicaciones teológicas de esta dualidad, pero sirve para demostrar que la construcción de identidad Xhosa se nutre de varias fuentes donde los límites de las comunidades tradicionales están siendo desafiados. Solo en raros casos, sin embargo, han sido amenazados. Un lugar específico puede ser experimentado de múltiples y complejas maneras (Dillabough y Kennelly, 2010) dependiendo, entre otras cosas, del proceso de socialización primario. Es más, el tiempo vivido en ciertos lugares con influencias del mundo externo impacta la construcción de la identidad (Berger y Luckman, 1966), lo que implica un fortalecimiento o un giro en las relaciones de lugar(es). La construcción de la identidad está, por tanto, socialmente empotrada donde lo tradicional se intersecta con otros lugares y/o espacios.

Aunque resulte paradójico, la fuerte influencia del Cristianismo no sacude seriamente los fundamentos del sistema de creencias Xhosa. Y si bien es cierto que el Cristianismo, como tal, es una importación extranjera a menudo asociada con una forma de modernidad, este también, a como afirma Terence Ranger (1987), se ha “Africanizado” (p. 43). El Cristianismo en cierta medida ha sido incorporado en los sistemas de creencias indígenas donde los territorios que estos sistemas de creencias ocupan no son, de acuerdo a la mayoría de nuestros informantes, mutuamente incompatibles; por el contrario, hay una interacción o un diálogo que nutre ambos sistemas.

Esta naturaleza dialógica de construcción de identidad es subrayada por Appiah (1992):

Es a través del diálogo con la comprensión de otra gente sobre quién soy yo, que logro desarrollar una concepción de mi propia identidad... pero también porque mi identidad está constituida crucialmente a través de conceptos y prácticas puestas a mi disposición por la religión, la sociedad, la escuela, y el estado, y mediadas en diferentes grados por la familia. El diálogo moldea la identidad que desarrollo mientras crezco (p. 154).

Teniendo como premisa este diálogo entre la religión indígena y el Cristianismo, se puede decir que la mayoría de nuestros informantes incorporan y trascienden lo que podría definirse como identidad indígena. Geir Skeie (1998) define identidad (tradicional) indígena como una identidad donde las historias básicas de una cultura pueden ser vistas como elementos importantes en un proyecto de construcción de identidad, o de manera más enfática, una identidad que se relacione a una tradición o cultura. Aunque hemos visto que el relacionarse a solo una historia no parece ser un rasgo típico de la identidad Xhosa, nuestros informantes, sin embargo, recalcaron que a pesar que su identidad gravita alrededor de varias historias (por ejemplo, indígenas y cristianas) hay, al mismo tiempo, una historia coherente.

En cierto sentido, nuestros informantes tienen identidades múltiples que todavía parecen desviarse de la fluidez de las identidades múltiples post-modernistas, así como de lo que Skeie (1998) define como "identidad transversal." La identidad transversal se refiere a un tipo de identidad que continuamente es reconstruida al confrontarse con la pluralidad de la sociedad. Mi idea de las identidades múltiples Xhosa parece, a la vez, similar y disimilar a la identidad transversal de Skeie en el sentido que se relaciona a historias indígenas y modernas. Sin embargo, es disimilar en el sentido de que el arraigo y especificidad de lugar de los sistemas de valores indígenas no son esencialmente sacudidos por otros mensajes culturales, aunque esto varía de persona a persona.⁵

Los hallazgos de nuestra investigación demuestran que las identidades múltiples entre los Xhosa son un constructo complejo localizado en el cruce de fronteras, donde las identidades son múltiples debido a la multiplicidad de relaciones de influencia. Donde estas relaciones están localizadas de manera diferente en términos de significancia, y donde el lugar y el hogar son en la mayoría de los casos el factor constitutivo más importante. Es desde esta perspectiva que el "mundo cultural" del Renacimiento Africano debe ser visto. Esto

explica la afirmación de Hunter de que los Xhosa (cultura Bantú) son muy diferente a las culturas Europeas.

Además, cualquier interiorización de las prácticas discursivas no-indígenas, una frase acuñada en el libro de Fanon, *Black Skin, White Masks* (1967), o en el Cristianismo en particular, por consiguiente no deberían ser interpretadas como un sometimiento a las modernas influencias extranjeras, o como una dislocación del lugar tradicional. Resulta interesante que la epistemología hegemónica Occidental, también ambivalentemente encarnada en una religión “modernista” (el Cristianismo), ha influido, aunque aparentemente no conquistado, el alma y la mente de los Xhosa. Debido a que las identidades Xhosa son construidas en base, tanto a historias tradicionales como modernas, la afirmación de Gyan Prakash de que el sujeto post-colonial ha sido totalmente influenciado por el colonialismo y sus legados (p. 9) es bastante engañoso en nuestro contexto.

Existe la percepción de que, a pesar de la intertextualidad y el intercambio dialógico entre varios sistemas de valores, los valores culturales indígenas se conservan, no solo como un medio de cohesión social, si no como elementos fundamentales en la construcción de la identidad indígena de los Xhosa. La espiritualidad en un sentido indígena se conserva como una marca epistemológica muy importante entre los Xhosa (y no solo entre nuestros informantes) (Hunter, 1979; Pauw, 1975). Investigaciones de otras comunidades indígenas en el África Sub-Sahariana indican una cosmovisión y orientación epistemológica similar (Mbiti, 1969; Idowu, 1982, Chabal y Daloz, 1999). Debido a que *indígena* puede definirse, de acuerdo a Semalu y Kincheloe (1999), primeramente en términos de las experiencias compartidas de dominación, la construcción de la identidad Xhosa también puede ser vista, por lo menos desde una perspectiva sociológica, como un tipo de resistencia cultural y epistemológica de baja intensidad.

4.4. TIERRA, SOSTENIBILIDAD Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Las explicaciones sociológicas de los sistemas de creencias Xhosa pueden ser interesantes hasta cierto punto, sin embargo, se debe ser cauteloso al reinterpretar la espiritualidad Xhosa en términos de representaciones simbólicas, por ende, interpretadas como “racionales” desde una perspectiva Occidental (ver discusión de Appiah en el Capítulo 3). Existe la impresión de que una explicación “racional” de la creencia en ancestros y en la espiritualidad, aún entre los académicos africanos (por ejemplo, Idowu), no toma muy en serio las cosmovisiones y bases epistemológicas de los Xhosa.

Una consecuencia de la importancia del lugar y el territorio entre los Xhosa es su visión de la tierra como algo sagrado. Esto

es sorprendentemente similar a los sistemas de creencias de los Mapuche, abordados en el Capítulo 7. Jacques L. Hamel (2005) afirma que varios africanos, entre ellos los Xhosa:

Organizan sus vidas siguiendo sus creencias y principios rectores animistas o conocimientos similares. Esto los mantiene cerca del entorno, con el entorno, dentro del entorno, calzando en el entorno, respetuosos de su providencia (y sus espíritus). Tienden a adaptarse al entorno y a adoptar el entorno. Para ellos el entorno natural es dios. No es algo para ser visto como un recurso económico a ser explotado para la prosperidad. En este contexto el desarrollo material no es un mito que se persigue agresivamente y el *homo economicus* esta agobiado por el *homo mitologicus* (pp. 11-12).

Dicho de otro modo— la racionalidad instrumental en la modernidad “no tiene un significado coherente o validez conceptual para los indígenas” (Tucker, 1999, p. 20). Por el contrario, la imposición en África del *homo mitologicus*, un concepto extraño en la producción del conocimiento hegemónico Eurocéntrico, ha impactado a menudo negativamente y transformado el medio ambiente y su sostenibilidad. Por su parte, el reemplazo del *homo mitologicus* por el *homo economicus* podría contribuir al éxito económico a corto plazo, pero también pondría en riesgo la construcción de la identidad y el desarrollo de la autoestima entre los indígenas, además de que sería causa de un desarrollo insostenible. La trayectoria del “desarrollo” en el Norte es expuesta de esta manera: el *homo economicus* ha contribuido al “éxito económico y a los fracasos ambientales del Norte industrializado” (Hamel, 2005, p. 34).

Nuestro recorrido dentro del territorio Xhosa ha dejado al descubierto una situación en donde, a pesar de la larga historia de dominación colonial y poscolonial, la imposición epistémica Eurocéntrica, no ha tenido éxito en la vida de la mayoría de los informantes Xhosa. Los Xhosa han conservado una cosmovisión holística del mundo en donde la espiritualidad/religión y el asombro por la naturaleza constituyen aspectos fundamentales en la construcción de su identidad y epistemología.

Por eso es tan urgente la incorporación de los conocimientos indígenas en las futuras discusiones sobre desarrollo sostenible. Es necesario dejar espacio a las nociones de lo sacro y espiritual que trascienda las consideraciones utilitarias, económicas y que tengan significancia no instrumental sino ecológica. (Bhabha, 1990, p. 24). Como la única potencia económica en África, Sudáfrica tiene un largo camino que recorrer en términos de desarrollo sostenible en el

país. De hecho, Sudáfrica aporta cerca de un dos por ciento de las emisiones mundiales de gases de invernadero y se encuentra entre los 20 principales emisores a nivel mundial. (*Mail and Guardian*, 2011, b). Esto significa que el gobierno Sudafricano, quien no ha tenido una política agresiva hacia las formas alternativas de energía, tiene la gran responsabilidad de priorizar esto en la agenda política y tomar acciones consecuentes. Lo que sí ha estado en primer orden en la agenda política de Sudáfrica es la resistencia a la biopiratería y al robo de los conocimientos indígenas sobre la naturaleza, discutidos en el Capítulo 3. Aunque se ha observado algún avance en la lucha contra el poder de las corporaciones farmacéuticas en Sudáfrica (por ejemplo, el retiro del caso por parte de las corporaciones farmacéuticas contra Sudáfrica en relación a medicinas accesibles para el VIH/SIDA en el año 2001), no existen razones para bajar la guardia en términos de proteger los conocimientos indígenas.

La corporación multinacional de alimentos, Nestlé, ha sido acusada recientemente de biopiratería en Sudáfrica en relación a las solicitudes de patentes relacionadas al uso de las plantas Rooibos y Honeybush (arbusto de miel). Las plantas Rooibos y Honeybush se encuentran en las provincias del Cabo Este y Occidental de Sudáfrica y han sido utilizadas como medicinas por mucho tiempo en esa región. La organización no- gubernamental Suiza, *the Berne Declaration* [La Declaración de Berne], y la organización ambiental sin fines de lucro, *Natural Justice* [Justicia Natural], expresaron en este contexto que:

El segundo caso de biopiratería en Sudáfrica en menos de un año nuevamente demuestra cómo las grandes corporaciones desatienden su obligación de búsqueda del conocimiento previo e informado y de compartir los beneficios cuando se usan los recursos genéticos de los países en desarrollo, tal como es requerido por la Convención sobre la Diversidad Biológica (CBD por sus siglas en inglés) (Times Live, 2010).

De acuerdo a la Declaración de Berne, Nestlé utiliza material ilegalmente obtenido para construir su negocio e impide a Sudáfrica que comparta los beneficios. Las consecuencias de la biopiratería son alarmantes; la resistencia al robo de los conocimientos indígenas es, en última instancia, la resistencia contra la re-colonización de Sudáfrica.

Por lo tanto, es de vital importancia la inclusión del tema sobre la protección de los conocimientos indígenas en el discurso político nacional de Sudáfrica. Es más, su inclusión es de primordial importancia en las conversaciones sobre el futuro desarrollo sudafricano,

lo cual obligatoriamente tendrá lugar en las aulas de clases de todo el país.

4.5. POLÍTICA EDUCATIVA EN SUDÁFRICA DESPUÉS DE 1994

Aunque nuestro estudio sobre los conocimientos indígenas se limita al selecto grupo de los Xhosa, los estudios sobre otros grupos étnicos, no solo en Sudáfrica sino en toda el África Sub-Sahariana nos confirman un panorama de cosmovisiones y conocimientos indígenas con fuertes elementos de espiritualidad y creencias ancestrales (Leclerc-Madlala, 1999; Mbiti, 1969). Esto significa que la mayoría de niños en edad escolar en Sudáfrica (así como en otras partes del África Sub-Sahariana) provienen de contextos donde los conceptos claves y orientación epistemológica vinculados al sistema de educación modernista les son desconocidos.

En la siguiente sección de este capítulo estarán bajo escrutinio los fundamentos culturales, epistemológicos e ideológicos del currículo nacional Sudafricano después de la nueva exención en 1994. ¿Hasta qué punto el “mundo cultural” de la población indígena es tomado en cuenta en el Currículo basado en Resultados 2005 y su reciente revisión?

La introducción del Currículo 2005 (C2005) en las escuelas Sudafricanas en 1997⁶ fue considerado por el gobierno Sudafricano como una importante herramienta en la transformación de la sociedad Sudafricana. Esto se manifiesta de manera clara en la introducción del C2005 (DoE, 1997a), el cual, naturalmente, se antepone a las imposiciones ideológicas en las escuelas a través del estado del apartheid:

En el pasado el currículo ha perpetuado la raza, las clases sociales, el género y la división étnica y ha enfatizado la separación, en vez de la ciudadanía común y la nacionalidad. Por lo tanto es fundamental que el currículo sea reestructurado para reflejar los valores y principios de nuestra nueva sociedad democrática (p.1).

Solamente los partidarios del antiguo régimen del apartheid cuestionarían este nuevo punto de partida en la educación Sudafricana. De hecho es necesario que se escriba una nueva narrativa para construir algún tipo de unidad en esta fragmentada nación. La Nación del Arcoíris es esa narrativa. Tal como Howard D. Mehlinger (1981) afirma:

Todo país emplea un amplio rango de instituciones sociales para atraer nuevos miembros dentro de su sociedad, transmitir su herencia cultural a

los jóvenes y desarrollar en su gente un sentimiento de orgullo nacional. El principal método para alcanzar estas metas es a través de las instituciones educativas... (y) dentro de las escuelas, la mayor responsabilidad recae en los programas de estudios sociales (p. 25).

De acuerdo al Equipo de Tarea para la Revisión de la Implementación de la Declaratoria del Currículo Nacional, el Currículo 2005 fue bien recibido, “cayendo en tierra fértil, propicia para alternativas al divisionista currículo del apartheid... Muy simple, la nación, particularmente los maestros y los medios de comunicación aceptaron la historia que contó y el giro *ideológico* prometido” (DoE, 2009, p. 12, *mi cursiva*).

Sin embargo, muy pronto se escucharon voces críticas, no tanto sobre el contenido ideológico, sino más en cuanto a las implicaciones pedagógicas y en el hecho de que el currículo se enfocaba más en objetivos generales y no específicos. Tal como escribió el Equipo de Tarea, “Hasta el día de hoy prevalece el legado de la falta de especificidad en el currículo...” (p. 14). Además, al comité seleccionado para desarrollar una completa revisión del Currículo 2005 se le mandó simplificar y clarificar el currículo.

El mensaje que respaldó la implementación de la Revisión de la Declaratoria del Currículo Nacional en el 2002 no fue, sin embargo, de que se trataba de un *nuevo* currículo. Para las bases, maestros, y administradores, la Revisión de la Declaratoria del Currículo Nacional fue por lo tanto una mezcla con el original C2005, o visto como una evolución posterior del C2005. En el análisis del currículo que sigue, hago referencia al Currículo 2005 original como C2005 y al revisado en el 2002, como Revisión de la Declaratoria del Currículo Nacional.

El Equipo de Tarea resume los cambios en la Revisión de la Declaratoria del Currículo Nacional de la siguiente manera:

De manera explícita se proponía cambiar la agenda del currículo de un cuerpo de conocimientos locales, primordialmente basados en habilidades y contexto-dependiente ...hacia un conjunto de conocimientos más coherente, explícito y sistemático, apropiado a un currículo nacional del siglo veintiuno y capaz de tomar su lugar entre otros currículos regionales e internacionales (DoE, 2009, p. 13).

Si bien es debatible que el C2005 desde su inicio fuera demasiado “contexto-dependiente”, resulta interesante que el Equipo de Tarea percibiera la Declaratoria Revisada del Currículo Nacional como más adecuada para lidiar con la internacionalización y globalización

y, por ende, no tan contexto-dependiente y localizada. La pregunta importante para los propósitos de este capítulo es: ¿Qué pasó con la retórica Renacentista Africana y el enfoque de Mbeki acerca de los conocimientos indígenas africanos tradicionales y locales? ¿Ha funcionado el Renacimiento Africano de alguna manera como una brújula ideológica para los diseñadores de currículos? ¿Existe en este sentido alguna diferencia ideológica o incluso epistemológica entre el C2005 y la Declaratoria de Currículo Revisado?

IDEOLOGÍA, CONOCIMIENTO Y PODER

Ya que el objetivo primordial de esta parte del capítulo es el análisis de las bases del currículo ideológico y epistemológico, esta sub-sección explora, de manera breve, el concepto de ideología. En mi discusión sobre ideología subrayo que la misma está asociada al conocimiento como poder. Esto se ajusta al pensamiento de Henry Giroux (1983) quien declara que “la ideología se refiere no solo a formas específicas de discursos y las relaciones sociales que promueven, sino también a los intereses que generan” (p. 144).

La ideología es de muchas maneras un concepto elusivo y la relación entre ideología y currículo es complicada. Mi conocimiento sobre ideología se deriva principalmente de Louis Althusser (1969) quien, al disociarse de los pensamientos Marxistas tradicionales sobre ideología como “falsa conciencia” o ilusión, define la ideología como “cuerpos de representaciones existentes en las instituciones y prácticas” (p. 155).

Lo importante a nuestros propósitos aquí es que la ideología, como afirma John B. Thompson (1984), es vista como una respuesta:

A la búsqueda individual, consciente o inconsciente, del conocimiento acerca de la complejidad del mundo. La ideología funciona como la relación a través de la cual los seres humanos viven en relación con el mundo (p.90).

En ese sentido, la ideología tiene una relación real con el mundo, pero esta relación es también “imaginaria” en la medida en que no cuenta toda la “verdad” acerca de la relación del hombre con la sociedad; esconde contradicciones reales en la sociedad al tratar de establecer un sentido de seguridad y reconocimiento entre los sujetos. Por lo tanto, la ideología dominante tiene el rol de ocultar de las clases subalternas el estado “real” de sus propias vidas y de la explotación.

La importante observación de Althusser es que la sociedad en cierto sentido aborda (“interpela”) al sujeto y reconoce al individuo como sujeto con valores e identidad. Esto significa que la subjetividad o personalidad se forman en y a través de la ideología, ya que la

interpelación idealiza al individuo y su situación real con la finalidad de ocultar las verdaderas contradicciones de la sociedad. Cuando el sometimiento del otro no puede ser logrado fácilmente debido a irreductibles contradicciones, la represión reemplaza los mecanismos de interpelación.

En un contexto académico, la ideología es un concepto importante y complejo, que puede ayudarnos a comprender las relaciones entre la sociedad dominante, hegemónica y las escuelas con sus estudiantes y maestros. La constitución de las subjetividades en la escuela puede ser comprendida parcialmente en base a las varias interpelaciones ideológicas, de las cuales el C2005 se considera importante.

La idea de Michel Foucault sobre el poder no es muy diferente de la noción de Althusser sobre ideología, en el sentido de que mientras el poder *per definitionem* es coercitivo, su implementación es a menudo sigilosa y encubierta, similar a la ideología de Althusser. En este sentido el poder es al mismo tiempo seductor y coercitivo, toda vez que se establece cierto tipo de dependencia en aquellos que son coaccionados por él. Igual que la ideología, el poder es visto como un fenómeno ultra dominante que, sino interpela al individuo (como ocurre con la ideología) es, a como Foucault (1980) insiste, empleado y ejercido a través de una especie de red organizativa (p. 98). Mientras el conocimiento hegemónico genera poder, el conocimiento [en sí] es también producto del poder.⁷

En el contexto Sudafricano después de 1994, particularmente en relación al C2005, el gobierno indujo a la población a creer que la transformación del sistema educativo estaba en marcha mediante el bombardeo a las personas con importantes ideas como democracia, justicia social, equidad e igualdad (DoE, 2001, p. 2). Huelga decir que estas ideas o conceptos tenían que convertirse en parte del sistema educativo, si es que la transformación iba a tener lugar en Sudáfrica. Sin embargo, como será documentado más adelante en este capítulo, estas ideas estaban ubicadas en un contexto educativo, ideológico y macro político, que hacía que la implementación de algunos de estos principios en las escuelas fuese realmente problemática. Además, el empuje ideológico de la política escolar del gobierno fue tan masivo que las interpelaciones a las bases ideológicas del currículo y cualquier otra intervención anti- hegemónica en las políticas educativas era muy difícil, por no decir imposible.

CURRÍCULO 2005 Y UNA NUEVA VISIÓN PARA SUDÁFRICA

Como trataré de mostrar en esta sub-sección, el C2005 era en muchas formas un plan curricular muy ambicioso, cuyo claro objetivo era el de contribuir a un nuevo comienzo en Sudáfrica.

Los objetivos del C2005 eran:

Una nación próspera, verdaderamente unida, democrática e internacionalmente competitiva con ciudadanos instruidos, creativos y críticos que lleven una vida productiva y de autosuficiencia en un país libre de violencia, discriminación y prejuicios (DoE, 1997a, p.1).

Esta es una declaración interesante, que verdaderamente pudiera haber sido citada de cualquier currículum del mundo Occidental. En una leve conversión del lema de la Universidad de Cape Town, Sudáfrica quería convertirse en una “nación Africana de categoría mundial”. La cuestión urgente en nuestro contexto es, sin embargo, bajo qué premisas iba a emerger dicha nueva Sudáfrica. La propuesta del C2005 de que “el currículum fuese estructurado para reflejar los valores y principios de nuestra nueva sociedad democrática” (DoE 1997a, p. 1) es, quizás intencionalmente, tan vaga y ambigua que uno se pregunta específicamente qué debería ser incluido y qué excluido de la diversidad de valores, cosmovisiones y sistemas de conocimientos en Sudáfrica con excepción de los valores del apartheid.

CONSTRUYENDO UNA NUEVA IDENTIDAD NACIONAL

Cuando el C2005 propuso establecer “una visión compartida de una cultura Sudafricana común” (DoE 1997a, p. 16), surge la pregunta: ¿Es esto posible? ¿Qué es una cultura Sudafricana común? Debido a que es difícil encontrar una nación con una cultura bien definida, ya que los individuos, también en el contexto Sudafricano, construyen múltiples identidades, tal identidad nacional debe ser construida. Un currículum nacional es, en cierta manera, un sentido de construcción de la identidad nacional en donde ciertos valores culturales son promovidos y otros no. Tal selección es de hecho muy polémica ya que seguramente significa que la herencia cultural de muchos de los niños en edad escolar no está siendo valorada en este nuevo currículum. Como explica Bernstein (1971): “La manera en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa los conocimientos educativos que considera sean públicos reflejan tanto la distribución del poder como los principios de control social” (p. 47).

La perspectiva de Emile Durkheim (1956) de que la educación es la imagen y reflejo de la sociedad, y que imita y reproduce a esta última, es cierto en la medida en que se refiere a las estructuras hegemónicas de poder en una sociedad determinada. Sudáfrica estaba en una situación especial aquí ya que el currículum fue diseñado no para reproducir el *status quo* sino, por el contrario, para contribuir al cambio. Sin embargo, existían razones para ser pesimistas acerca de

la posibilidad de implementar un *nuevo* discurso educativo debido a la omnipresencia de la arquitectura global de la educación (ver Ross, 2000, p. 42).

Ambas versiones del currículo (C2005 y la Declaratoria del Currículo Nacional Revisado) son, en principio y retórica, ideológicamente contrarias a la hegemonía dominante de la época del apartheid. Como hemos visto, esto fue señalado de manera bastante explícita en el preámbulo del C2005. La ideología hegemónica del apartheid es reemplazada por un currículo anti- racista y anti- sexista. Más allá de su ruptura hegemónica con la ideología del apartheid, el C2005 es modelado sobre un discurso Occidental, fuertemente dependiente de diferentes contextos internacionales, especialmente de Nueva Zelandia y Australia (DoE, 1995). El propósito y objetivos del C2005, es decir, la Educación Basada en los Resultados (OBE, por sus siglas en inglés), son para “asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades, conocimientos y valores que les permitirán contribuir a su propio éxito así como al éxito de sus familias, comunidades y la nación en su conjunto” (DoE, 1997a, p.10).

Conceptos como “pensamiento crítico y creativo,” “la organización y manejo de sí mismos...responsable y efectivamente,” “evaluación crítica de la información,” “uso efectivo de la ciencia y la tecnología,” “los contextos para resolución de problemas no existen aisladamente” (DoE, 1997a, p. 10) resultan familiares para cualquiera con cierto conocimiento del currículo del Norte. Al mismo tiempo, los resultados especiales del currículo en las ciencias sociales y humanísticas destacan que es importante “demostrar una comprensión crítica de cómo la sociedad Sudafricana ha cambiado y desarrollado, y participar activamente en la promoción de una sociedad justa, democrática y equitativa” (DoE, 1997a, p. 56). Otros conceptos de modernidad como el progreso y el desarrollo figuran de manera prominente en los documentos de políticas, conceptos a los cuales retornaré más adelante en el capítulo de la sub- sección sobre desarrollo sostenible (DoE, 1997a, p. 66). Además, el enlace entre educación, modernidad y una “economía competitiva internacional” se destaca como el motor principal de la política educativa (DoE, 1997b).

Aunque nadie niega la importancia de estas habilidades o resultados en un mundo globalizado, la contribución de los conocimientos indígenas en la transformación de Sudáfrica en el C2005 solo es referida de manera vaga como “elementos a ser rescatados de la cultura indígena que están alineados constitucionalmente y por lo tanto son dignos de ser preservados para la prosperidad” (DoE, 1997a, p.193).

Existe, sin embargo, una diferencia entre el C2005 original y la Declaratoria del Currículo Nacional Revisado (2002).

La Declaratoria del Currículo Nacional Revisado (2002) plantea la discusión sobre la movilización de los niños en edad escolar entre diferentes cosmovisiones y sistemas de conocimientos en un día:

La existencia de diferentes cosmovisiones es importante para el Currículo de Ciencias Naturales...Varias veces al día [los niños] cruzan la frontera de la cultura del hogar hacia la cultura de la ciencia, y viceversa (DoE 2002, p. 12).

La movilización epistemológica y el cruce de fronteras fue constatado en nuestra investigación sobre los Xhosa y por Cynthia G. Fakudze (2003b), quien afirma que “los niños Africanos se encuentran a sí mismos teniendo que cruzar la frontera cultural entre su visión Africana del mundo y el de la ciencia de la escuela mientras aprenden los conceptos científicos que se les imparten en el aula de ciencias” (p. 132).

A como se comprobó en nuestro trabajo de campo, muchos maestros, igual que los estudiantes, cruzan las fronteras culturales y epistemológicas en un mismo día, enseñando ciencias Occidentales en los colegios y siendo parte de prácticas tradicionales en casa. ¿Cómo los estudiantes y aún los maestros lidian con este sistema educativo en las escuelas, el cual es ajeno a su universo en casa? Como nos dijo un maestro de ciencias en Cabo Oriental, “Yo soy maestro de ciencias en la escuela y un practicante tradicional en casa” (2002). La implicación aquí es que el maestro opera con dos sistemas de conocimientos bastante diferentes que al parecer no se nutren entre sí. La sostenibilidad de dicha situación es ciertamente debatible en un contexto Sudafricano más nacionalista. Afortunadamente, el Currículo Nacional Revisado detecta aquí un desafío crítico, al preguntarse:

¿Es un obstáculo a la enseñanza, o es una oportunidad para un aprendizaje más significativo y un currículo que trata de comprender tanto la cultura de la ciencia como la cultura en casa? (DoE, 2002, p. 12).

Como se señala en el Capítulo 3, el cruce de la frontera cultural ha sido identificado por Bernstein (1971) como un gran problema para jóvenes de la clase trabajadora en las escuelas de clase media en Inglaterra. Este cruce de fronteras, tan importante y difícil a como pueda ser, aparenta ser de un carácter lingüístico-cultural mucho más limitado de lo que se puede observar en las escuelas Sudafricanas. Entre los niños Xhosa no se trata únicamente de un cambio de código lingüístico, sino de un choque entre sistemas de conocimientos, lo cual es mucho más serio y de carácter más importante que las barreras de clase en las escuelas de Inglaterra. El Currículo Nacional Revisado señala que estos desafíos serán retomados en el desarrollo de un currículo:

El desarrollo de un currículo científico, que tome en cuenta las cosmovisiones y los sistemas de conocimientos de los indígenas se encuentra en sus etapas iniciales y será abordado con entusiasmo por muchos educadores. Este Currículo Nacional Revisado... es un documento habilitante más que prescriptivo (DoE, 2002, p. 12).

Meshach B. Ogunnyi (2003) destaca la importancia y seriedad de estos desafíos epistemológicos mencionados anteriormente cuando afirma, “El concepto de cosmovisión es fundamental para la educación científica ya que este es el conocimiento que un estudiante trae a la clase de ciencias. Las investigaciones han demostrado que dichos conocimientos tienen un gran potencial para obstaculizar o para mejorar el aprendizaje de la ciencia” (p. 27). Las Investigaciones sobre cosmovisiones y sistemas de conocimientos llevados a cabo por tres grupos de estudiantes del primer año de secundaria en algunas escuelas de *Swaziland* confirman el complejo escenario descrito anteriormente y muestran una mezcla intrigante de cosmovisiones que incorpora la magia y el misticismo a una perspectiva más racional. Fakudze (2003a) concluye su investigación afirmando que los estudiantes “independientemente de su sexo, edad e interés en la ciencia, tienen distintas nociones tanto tradicionales como científicas sobre determinados fenómenos, es decir, que cuentan con una multiplicidad de presuposiciones sobre la cosmovisión” (p. 61). Como se mencionó anteriormente, nuestro trabajo de campo entre los Xhosa confirma dicha multiplicidad de cosmovisiones y sistemas de conocimientos, pero al mismo tiempo subraya que los valores fundamentales de los indígenas se conservan como base para la construcción de la identidad.

El cruce de las fronteras epistemológicas para adaptarse al moderno, “racional” mundo de la ciencia significa que el estudiante, de acuerdo a Ogunnyi (2003), está “comprometido a negociar y navegar a través de una compleja gama de estados mentales contradictorios. Debe integrar estos conflictos en una visión del mundo más inclusiva, capaz de adaptarse a las nuevas experiencias en el marco de un mundo intersubjetivo que le dé un sentido de identidad social” (pp. 27–28). La complejidad de estas negociaciones y navegaciones no debería ser subestimada. Además, a como sugieren Olugbemiro J. Jegede y Glen S. Aikenhead (1999), el choque de los estudiantes indígenas con las escuelas modernas y las ciencias Occidentales los aleja de sus cosmovisiones indígenas y orientación epistemológica.

Cuando la cultura de la ciencia en general se confronta con el mundo real del estudiante, la educación científica tiende a alterar la visión del mundo

del estudiante al tratar de forzarlo a abandonar o dejar de un lado las nociones de su mundo real y reconstruir, en su lugar, nuevas formas científicas de conceptualización (p. 47).

Aunque la Declaratoria del Currículo Revisado inició una discusión sobre la inclusión de los conocimientos indígenas de los estudiantes en las escuelas, la revisión no se centró particularmente en esta inclusión. Al contrario, la revisión intentó, a como lo escribe explícitamente el Equipo de Tarea, revisar el currículo desde su esencia local, contextualizada a un currículo “que se ajustase más a un currículo nacional del siglo XXI, más idóneo para ocupar su lugar entre otros currículos regionales e internacionales” (DoE, 2009, p. 13).

4.6. CONOCIMIENTOS INDÍGENAS, EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE

El documento de políticas sobre conocimientos indígenas (Política de Sistemas de Conocimientos Indígenas) del Departamento de Ciencia y Tecnología (DST, por sus siglas en inglés) (2004) indica, no obstante, un compromiso con el patrimonio y producción de conocimiento Africano:

El Papel Blanco sobre Arte, Cultura y Patrimonio (1996) considera la educación como parte de la cultura y reconoce que la cultura como tal es transmitida a través de la educación... Resulta por tanto crucial asegurar que la estrategia de la educación nacional haga sinergia con, y se nutra de, los conocimientos indígenas. En la consolidación de la Declaratoria del Nuevo Currículo ha habido un fuerte impulso hacia el reconocimiento y afirmación del rol crítico de los conocimientos indígenas, especialmente en relación con la educación científica y tecnológica. (p. 17).

La política del departamento sobre conocimientos indígenas afirma que proveerá “una base sobre la cual los conocimientos indígenas puedan ser utilizados para hacer intervenciones más apropiadas” (DST 2004, p. 3), así como para reafirmar los valores culturales Africanos en el contexto de la globalización. Además, el documento de políticas subraya la importancia de crear mecanismos de incentivos para lograr que los conocimientos indígenas Africanos sean orientados hacia el crecimiento económico. Al mismo tiempo el documento subraya el carácter sostenible de los conocimientos indígenas, en muchas comunidades de África del Sur sin, por así decirlo, capitalizar la posibilidad de que a través de estos se encuentre un curso alternativo de desarrollo sostenible más allá del mercado del liberalismo y capitalismo. En educación, el documento de políticas expresa que el nuevo

sistema educativo, después de la nueva exención, es la clave para el desarrollo de la “capacidad tecnológica sostenible” y que resulta “vital asegurar que la estrategia educativa nacional es sinérgica con, y se nutre de, los Sistemas de Conocimientos Indígenas” (DST, 2004, p.17). La sola existencia de un documento de políticas sobre conocimientos indígenas sugiere un compromiso de parte de las autoridades de Sudáfrica de incorporarlos en la agenda política.

Aun cuando la sostenibilidad y el desarrollo sostenible no sean conceptos recurrentes en la Declaratoria Revisada del Currículo Nacional, la educación es vista claramente como una herramienta importante para lograr el cambio y desarrollo sostenible. Es más, la Declaración Revisada del Currículo Nacional enfatiza la importancia de un enfoque crítico a la sostenibilidad económica:

Asume la perspectiva de que una economía “balanceada” es deseable. En este contexto, una economía “balanceada” significa una cuyo objetivo sea lograr crecimiento sostenible, reducir la pobreza y distribuir la riqueza equitativamente, mientras sigue fiel a los principios de búsqueda de un mercado abierto y rentabilidad. Igualmente, promueve el respeto por el ambiente, los derechos humanos y las responsabilidades (DoE, 2002, p. 5).

Mientras que la Declaratoria Revisada del Currículo intenta mitigar los peores excesos de un enfoque economicista – el del mercado liberal y capitalista – es importante notar cómo la cultura indígena y los sistemas de conocimiento indígenas están ausentes del discurso sobre sostenibilidad. Dado el fuerte énfasis sobre conocimientos indígenas en el documento de políticas sobre Conocimientos Indígenas, da la impresión de que la coordinación entre los departamentos es en alguna medida deficiente, puesto que la sostenibilidad en la Declaratoria Revisada del Currículo está de manera más o menos exclusiva conectada a un enfoque Occidental modernista con un toque de estrategias sobre reducción de la pobreza.⁸ Ni siquiera el concepto de economía “balanceada” en la Declaratoria Revisada del Currículo trasciende los límites del importado sistema de conocimiento Occidental. Esto representa un problema por la sencilla razón de que uno está condenado a fracasar en la comunicación con aquellos quienes están llamados a ser los pilares de la transformación en el país. Como expresa Ntuli (2002):

Para que cualquier desarrollo tenga éxito con gente rural, y aún con muchos habitantes de municipios urbanos en Sudáfrica, es necesario tomar en cuenta el rol de los seres divinos, ancestros, lugares sagrados (como *isivivane*), gente sagrada y objetos sagrados. Tocar estos temas es obligar a

nuestros intelectuales Occidentalizados a experimentar severas violencias conceptuales, a pesar de que muchos de ellos, en secreto, se suscriben a estas creencias (p. 63).

Además, cuando los conocimientos indígenas son destacados de manera más comprehensiva, como en el documento de políticas sobre conocimientos indígenas, el debate sobre la inclusión de conocimientos indígenas, como declara Botha (2011), se traslada a las canchas de juego modernistas:

Evidentemente, en el contexto de la propuesta de Sudáfrica de hacer de los conocimientos indígenas parte inclusiva del aprendizaje formal, tanto estudiantes como maestros enfrentan una lucha que trasciende los límites culturales. Este artículo asume la posición de que la mayoría de estos esfuerzos dirigidos a incluir conocimientos indígenas provienen de modelos epistémicos y prácticos localizados fuera de los modos de pensar indígenas, de manera que son estos pueblos los que a menudo tienen que realizar la jornada cultural y, raras veces, los intermediarios culturales (p. 151).

Es en situaciones como esta que surge la necesidad de explorar otro espacio para la negociación entre los dos sistemas de conocimientos. Como los conocimientos indígenas son epistemológicamente diferentes del conocimiento Occidental modernista que hegemoniza el sistema educativo en Sudáfrica, el que estos sistemas de conocimiento converjan requiere, como Botha (2011) sostiene, “un marco de referencia teóricamente claro, reflexivo para su implementación.” (p. 170). El aprendizaje expansivo de CHAT, como se introdujo en el capítulo 3, ofrece tal marco de referencia. En el caso del Currículo Nacional Revisado significaría que las contradicciones y diferencias entre los dos sistemas de conocimientos “inherentes en un marco de referencia de conocimientos Indígena-Occidental colaborativo, negocie por nuevas formas de expresión cultural dentro del discurso nacional educativo, expandiendo y distorsionando la teoría y la práctica quizás de manera radical” (Botha, 2011, p. 170). Esto significa que, a partir de las diferencias y contradicciones entre los sistemas de conocimiento (las que no necesariamente constituyen diferencias totalmente irreconciliables en el campo del aprendizaje), tal “colaboración” requiera reconciliamiento y adaptación de ambos sistemas de conocimientos.

Como David Turnbull (2007) expresa:

Dada la falta de criterio universal de racionalización, el problema de trabajar juntos sistemas de conocimientos dispares conlleva a la creación de un espacio de conocimientos compartidos en el cual, por un lado, las equiva-

lencias y conexiones entre diferentes racionalidades puedan ser construidas discursivamente; y por otro lado, donde ningún terreno común pueda ser creado (p. 13).

Esta colaboración para crear un tercer espacio (Bhabba) o terceros espacios/espacios intersticiales (Turnbull, 1997, p. 560) se basan en la suposición de que los conocimientos no son solamente percibidos como representaciones sino también como formas de comportamiento. Esto aparentemente permite que diferentes sistemas de conocimientos funcionen y “hablen” juntos para producir conocimientos en un nuevo espacio. Basado en CHAT y en la teoría de la actividad histórico-cultural esbozada en el capítulo 3, esta colaboración apunta a generar conocimientos más allá de los límites de ambos sistemas de conocimientos. La unidad de análisis aquí es el sistema educativo de Sudáfrica con el propósito de incluir aprendizajes y conocimientos indígenas como parte integral del sistema educativo. En un contexto educativo Sudafricano, uno puede visualizar dos sistemas de actividades interactuantes, el discurso educativo Occidental modernista, representado por el departamento de Educación (DoE), con sus estructuras formales, instituciones y currículum, y los sistemas de conocimientos indígenas, representados por comunidades indígenas con sus instituciones y prácticas.

La representación de varias voces y opiniones que negocian y pugnan entre ellas y la presencia de sistemas de conocimientos divergentes en el tercer espacio, potencialmente creará innovaciones y nuevos conocimientos indicando, por ende, el potencial para transformaciones expansivas en sistemas de actividades. Esto se materializa cuando “el objeto o motivo de la actividad se re-conceptualiza para abarcar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en el modo previo de la actividad” (Engeström 2001, p. 137). En los dos sistemas de actividad interactuantes discutidos aquí, el aprendizaje y los conocimientos indígenas son transportados de un estado de olvido y enajenación al centro del aprendizaje y proveen la posibilidad de generar conocimiento culturalmente centrado en el tercer espacio.

En el aula de clases tal colaboración puede llevarse a cabo basada en el sistema de actividad histórico-cultural discutido arriba, o lo que puede llamarse un modelo “generativo”, donde los conocimientos son generados mediante la incorporación de ambos sistemas de conocimientos dentro del proceso pedagógico que inspiren nuevas perspectivas y conocimientos en interacciones dentro de un tercer espacio compartido. Tal enfoque es reminiscencia de la enseñanza en el aula de clases de Bishop en Nueva Zelanda referido en el capítulo 3, y no hay razón por qué sus experiencias no puedan proveer

las bases para las discusiones pedagógicas y epistemológicas en el contexto Sudafricano, particularmente si son imitadas a nivel local, y posteriormente desarrolladas gradualmente para abarcar aspectos más grandes del sistema educativo así como la formación docente. Tales negociaciones e interacciones en el tercer espacio contendrían a la vez aprendizaje de procesos y aprendizaje de contenidos; por ende, los conocimientos se complementarían y mejorarían mutuamente.

Nsamenang y Tchombe (2011) afirman que dicho modelo “permite enfocarse en la co-construcción de conceptos y prácticas relevantes al aprendizaje escolar en la comunidad tomando en cuenta tanto los sistemas de conocimiento indígenas como el Occidental” (p. 17). Similar al concepto de diálogo de Freire (1972), dicho modelo “generativo” se centra en la interacción entre los facilitadores y los sujetos o practicantes a fin de que liberen o generen educación que “consiste en actos de cognición, no transferencia de información” (p. 53). Tales transacciones de enseñanza-aprendizaje proveen la posibilidad de crear un tercer espacio donde los conocimientos son negociados y debatidos, reproducidos y modificados, pero donde también se genera la innovación y la creatividad.

Un modelo “generativo” implicaría que la pregunta de relevancia se ancla en la seguridad de la propia experiencia de los estudiantes, desde donde transitan gradualmente hacia la adquisición de conocimientos que les capaciten para negociar en la aldea global. Tales negociaciones en el tercer espacio requieren, idealmente, no solo de una revisión de la Declaratoria del Currículo Revisado, sino también de una formación y capacitación diferentes de los profesores, la cual les prepare para desempeñarse en los universos de ambos sistemas de conocimientos. Esto es más fácil de decir que hacer, ya que la mayoría de los profesores “fallan en emanciparse ellos mismos de la pedagogía opresiva dominante del *conocimiento recibido* el cual transfieren a sus estudiantes” (Nsamenang, 2011, p. 63). Esto se debe a su socialización y entrenamiento en la tradición Eurocéntrica y a los lineamientos del currículo. Además, debido a que la instrucción a partir de cuarto grado es en inglés (un idioma que no es su lengua materna), los profesores frecuentemente están apretados por el tiempo justo para impartir lo básico requerido (con frecuencia se requiere del cambio de código, el cual consume mucho tiempo), y la burocracia educativa es compleja, lenta y poco susceptible a rutas alternativas. Emanciparse del guión establecido en las escuelas sería hablar de una utopía. Por lo tanto es crucial, como sostiene Botha (2011), “empezar por el nivel micro de interacciones locales, para que esté inmediatamente disponible como herramienta práctica que guíe la implementación y desarrollo de intervenciones de abajo hacia arriba

relacionadas a los conocimientos indígenas” (p. 168). Dicho enfoque de abajo hacia arriba es probablemente también el mejor modo de hacer del tercer espacio un caldo de cultivo para la sostenibilidad y el desarrollo sostenible.

MEDIOS DE INSTRUCCIÓN Y SOSTENIBILIDAD

La gravedad de la ruptura de la comunicación en la educación en Sudáfrica no solamente está relacionada con los sistemas de conocimientos foráneos en las varias áreas de aprendizaje; la tarea de unir la brecha entre los sistemas de conocimientos está también relacionada con el tema del uso de la lengua en el aula de clases. Si aceptamos que una educación de calidad es una herramienta importante para crear desarrollo sostenible, el énfasis debe estar en las negociaciones entre los sistemas de conocimiento y el tema de la lengua en la cual se llevan a cabo estas negociaciones.

En las escuelas primarias de Sudáfrica, se supone que la lengua materna es el medio de instrucción durante los tres primeros años de escolaridad. En los grados posteriores, las estipulaciones en el C2005, la Declaratoria del Currículo Nacional Revisado y el documento de Política de Lenguas en la Educación (DoE, 2002) son vagas y confusas. La Declaratoria del Currículo Nacional Revisado manifiesta que la idea es mantener el idioma del hogar (“debe ser mantenido”) hasta que “el educando sea capaz de aprender eficientemente en el idioma de enseñanza y aprendizaje. A partir de este punto, el idioma materno deberá continuar desarrollándose junto con el idioma adicional [segunda lengua] tanto como sea posible” (DoE, 2002, p. 5). Además, la Declaratoria del Currículo Revisado subraya que “el currículo provee un fuerte apoyo para aquellos educandos que usarán su primer idioma adicional como lengua de enseñanza y aprendizaje (DoE, 2002, p. 4). Tal declaración sugiere que la política reconoce que algunas lenguas maternas no serán utilizadas como idiomas de enseñanza y aprendizaje después del tercer grado.

La confusión se discute en el reporte del Equipo de Tarea:

Tanto los reportes de profesores como las investigaciones muestran que muchas escuelas están demorando la introducción del inglés hasta Tercer Grado – el año anterior al que los educandos están supuestos a aprender a través de este idioma... El nivel de competencia en inglés de los estudiantes al final del Tercer Grado no es suficiente para que hagan la transición al mismo como Lengua de Enseñanza y Aprendizaje (LOLT, por sus siglas en inglés) en Cuarto Grado. Propuestas recientes sugieren mantener la enseñanza de la lengua materna hasta el 6to. Grado, mientras paralelamente se desarrolla el inglés, para entonces adoptarlo como Lengua de Enseñan-

za y Aprendizaje. Sin embargo, todavía no se vislumbran lineamientos curriculares claros sobre cómo lograr esto... (DoE, 2009, pp. 41 – 42).

Nuestro trabajo de campo en escuelas rurales y urbanas en Cabo Oriental y Occidental confirmó una situación donde el medio de instrucción a partir de 4to. Grado – aún en clases homogéneas de Xhosa-hablantes – es el inglés, no el Xhosa. Es más, tanto los textos como todos los exámenes son en inglés. Esto no significa que los profesores usen inglés consistentemente en sus clases. Por el contrario, los profesores recurren al cambio de código o mezcla de códigos, donde el Xhosa se usa con más frecuencia para explicar contenidos de las materias en las áreas del aprendizaje (en violación de las regulaciones de las autoridades educativas). Claramente, esto es una solución simple en términos del desarrollo cognitivo de los estudiantes, pero causa problemas cuando los mismos estudiantes se sientan en la mesa de examen y son obligados a contestar en inglés. La eficiencia del aprendizaje bajo estas condiciones es altamente cuestionable. Durante nuestra investigación en Sudáfrica encontramos que los padres Xhosa-hablantes en KwaZulu Natal querían que sus hijos recibieran sus clases en inglés en la escuela primaria, no en su lengua materna, aun cuando ellos mismos no tenían dominio de este idioma. No es difícil entender que los padres de familia, desde un punto de vista pragmático y estratégico, vean el valor social, cultural y económico del manejo de un idioma globalmente dominante, sin embargo, esto demuestra una vez más el rol hegemónico del idioma inglés. En otras palabras, la estrategia de razonamiento de los padres en KwaZulu Natal es correcta en el sentido de que es necesario adquirir un buen dominio del inglés, pero están equivocados en su insistencia sobre el inglés como medio de instrucción desde el primer día.

En nuestro trabajo de campo notamos que la barrera del idioma (a pesar del cambio de códigos o mezcla de códigos) creó enormes problemas aún para estudiantes con talento para las matemáticas o las ciencias (Appel and Muysken, 1987). Como nos dijo un profesor: “Tengo varios estudiantes Xhosa quienes destacan en matemáticas, pero podrían fallar porque los exámenes son en inglés” (2001).

Nuestro trabajo de campo confirmó que los estudiantes que han navegado exitosamente entre varios sistemas de conocimientos con el uso de su lengua materna, aún son catalogados como fracasos cuando se dan a conocer los resultados de los exámenes, debido a la barrera del idioma. Si por una parte el espacio y tiempo asignados en clase para negociar las varias culturas, cosmovisiones y sistemas de conocimientos es insuficiente, el currículo hace que estas negociaciones y navegaciones sean aún más difíciles, porque la lengua

dominante de la escuela es desconocida para la mayoría de los niños de primaria en Sudáfrica (Alexandre, 1972; Alexander, 2000).

El resultado es que la mayoría de los niños indígenas que se gradúan de la escuela primaria y aún de la escuela secundaria en Sudáfrica muestran insuficientes habilidades lingüísticas en inglés e insuficientes habilidades en las materias básicas. Ya se ha señalado cómo esta situación tiene consecuencias negativas en el desarrollo sostenible.

4.7. CONCLUSIONES

La educación sigue siendo un problema para la mayoría de los estudiantes negros Sudafricanos. De acuerdo a Cape Argus,

Del 1.2 millones de estudiantes negros que entraron en el sistema de escuelas públicas en 2007, solamente 3.5% salieron como alfabetos funcionales. Además, el director ejecutivo del Instituto de Relaciones Raciales reportó que hasta el 80% de las escuelas públicas Sudafricanas son disfuncionales, a pesar de una década de incrementos en gastos públicos en el sistema educativo” (Cape Argus, 2009).

Agobiada por el legado del apartheid y por la situación económica, la crisis actual en la educación sudafricana se ve indudablemente agravada por lo que ha sido el foco central de este capítulo, es decir, la capacidad de penetración del sistema de conocimiento Occidental y el idioma colonial como medio de instrucción. He argumentado que esta situación socava los intentos de hacer las escuelas funcionales para todos los grupos de población. Frank Darnell y Anton Hoëm (1996) analizan las consecuencias negativas de la discrepancia entre el hogar y la escuela:

El grado de integración entre un sistema completo y sus subsistemas determinará cómo y hasta qué punto el sistema funcionará... Donde hay hegemonía cultural o una relación complementaria entre el hogar y la escuela, cada uno reforzará al otro... A la inversa, si la experiencia cultural de los estudiantes y la cultura de las escuelas carecen de simetría, habrá conflicto. La influencia cultural de las escuelas tenderá a debilitar la auto-estima e identidad de los estudiantes, relegando sus experiencias como irrelevantes y dando espacio a la di-socialización y resocialización (p. 271).

La seriedad de privilegiar el discurso dominante en la escuela está bien recapitulado por Bernstein (1990):

El habla, los valores, los rituales, los códigos de conducta son parcializados a favor del grupo dominante... Sin embargo, al mismo tiempo hay otra distorsión; la cultura, la práctica y la conciencia del grupo dominado son perversamente representadas, distorsionadas. Son re-contextualizadas otorgándoles un valor menor (p. 171).

El sistema escolar Sudafricano funciona como una buena ilustración de la teoría *habitus* de Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1990), donde el sistema escolar reproduce el perfil socio-económico y el sistema de valores de la nación, usando como base el *habitus* de la ideología dominante. Ntuli (2002) coincide:

Nuestro sistema educativo parece alejarse más y más del conocimiento indígena... No hay intento alguno a ningún nivel de examinar la conciencia de los sistemas de conocimientos indígenas sobre la interrelación esencial de todos los fenómenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales (pp. 64 – 65).

Cuando las culturas indígenas se introducen en la escuela, a menudo se hace en términos de lo que Gyekye (1997) llama “una truncada y, por ende, empobrecida concepción” (p. 107), por ejemplo, a través de expresiones culturales locales, como el baile y el canto. Con todo y lo importante que estos eventos pudieran ser, realmente no abordan los fundamentos epistemológicos subyacentes de las culturas indígenas y, por lo tanto, se aíslan de la orientación general del currículo.

La política económica del gobierno subraya la distribución del poder en la sociedad de Sudáfrica donde la mayoría de la población, es decir, los negros, desempeñan un papel secundario, aun cuando el gobierno es negro y está dominado por el Congreso Nacional Africano (CNA). El poder de la ideología hegemónica descansa en realidades económicas – la distribución del poder económico no ha cambiado gran cosa desde los días del apartheid. En el caso de Sudáfrica, aquellos con capital cultural no indígena ‘viajan en el asiento de conductor’ (los blancos y la élite negra), es decir, ocupan los cargos de mayor importancia. Los problemas democráticos que se generan de tal situación son obvios, ya que “en el privilegiar de algunos conocimientos sobre otros, se le extenderá un grado de poder a aquellos que posean tales conocimientos...” (Sillitoe, 1998, p. 233). Una inclusión más comprehensiva de los conocimientos y epistemologías indígenas podría poner en riesgo el poder hegemónico basado en los conocimientos Occidentales, así como la reproducción de las estructuras jerárquicas que benefician a aquellos quienes están en el poder.

Además de los asuntos de poder referidos arriba, parece haber un temor de que las estrategias educativas innovadoras y transformativas diseñadas para satisfacer las necesidades de la mayoría de los Sudafricanos dejará a Sudáfrica fuera del proceso de globalización (ver Crossman and Devisch, 2002, p. 107). Además, a las autoridades puede preocuparles que un currículo más contextualizado (nótese el reporte del Equipo de Tarea DoE2009), pueda dejar en desventaja internacionalmente a los egresados, aun cuando las investigaciones claramente han demostrado que el sistema educativo actual bajo el régimen del CNA pone en desventaja a la mayoría de los escolares. El asunto es que un currículo descontextualizado podría resultar contraproducente ante las ambiciones de hacer de Sudáfrica una nación competitiva en un escenario global, si la mayoría de los estudiantes no adquieren las destrezas básicas y las competencias necesarias en el sistema educativo foráneo. Esta es una de las razones por las cuales la sostenibilidad del presente sistema es cuestionada en este capítulo.

Sin embargo, la situación no es totalmente desoladora. El trabajo de Odora Hoppers de 2002, en respuesta al Comité Sudafricano del Portafolio Parlamentario en Arte, Cultura, Lengua, Ciencia y Tecnología, señala cierta curiosidad e incluso algo de voluntad por parte de las autoridades Sudafricanas de echar una mirada al potencial de los sistemas de conocimientos indígenas. El que su trabajo y el trabajo de otros influirá en la próxima revisión del currículo, estaría por verse El documento de políticas IK [*Indigenous Knowledge*] sobre los sistemas de conocimientos indígenas del Departamento de Ciencia y Tecnología (DST, 2004), referido anteriormente en este capítulo, el cual intenta pavimentar el camino hacia la incorporación de los sistemas de conocimientos indígenas dentro de las instituciones tradicionales, confirma el interés de las autoridades en los sistemas de conocimientos indígenas, de la misma forma que lo hace la discusión sobre conocimientos indígenas en la Declaratoria del Currículo Revisado (2002). Sin embargo, existe la percepción de que el interés es meramente retórico y que la implementación está en espera o retrasada debido a consideraciones macro-políticas y de poder discutidas arriba (ver Jansen y Sayed, 2001).

La discusión anterior en este capítulo sobre la teoría de la actividad histórico-cultural y la generación de conocimientos en el tercer espacio pueden abrir la posibilidad de una negociación entre conocimientos indígenas y Occidentales, de-construir la absoluta dicotomía entre los dos sistemas de conocimientos y señalar una trayectoria hacia un futuro más sostenible. Esto, sin embargo, depende de un compromiso del gobierno del Congreso Nacional Africano (CNA) que trascienda los planteamientos retóricos y vaya más allá de las

palabras bonitas frente a la herencia africana y el Renacimiento africano. Como hemos visto, los conocimientos indígenas no solamente necesitan ser valorados en la escuela; son un recurso importante de la herencia natural africana y necesitan ser defendidos contra la invasión de los gobiernos Occidentales y corporaciones farmacéuticas multinacionales.

Los acontecimientos recientes no parecen haber mejorado sustancialmente la situación educativa en Sudáfrica. A como se ha señalado en otras partes de este capítulo, de acuerdo a las recientes estadísticas del Foro Mundial Económico (2014), Sudáfrica aparece como el peor [país] en enseñanza de matemáticas y ciencias a nivel mundial (144avo) y (133avo) por la calidad en la educación primaria, y 118avo en la inscripción educativa primaria neta. (Botha y Breidlid, 2014). De los 1.2 millones de niños de 7 años de edad que se matricularon en primer grado en el año 2002, un poco menos de la mitad continuaron hasta completar su examen de culminación de estudios, la matriz, 11 años después (Nkosi, 2016).

En cuanto a los resultados de Diciembre 2015, aproximadamente 213,000 niños reprobaron su examen de fin de estudios primarios para el año académico, de un total de 800,000. Además, todavía existe un índice masivo de abandono. Aunque el financiamiento podría ser aún parte del problema, sin embargo es un hecho que Sudáfrica gasta más en educación que cualquier otro país Africano, algo así como el 6% del Producto Interno Bruto- PIB (GDP, por sus siglas en ingles). El gran problema que persiste es el idioma de enseñanza, y la epistemología foránea que se enseña en las escuelas. La historia que sigue solo reafirma el punto que estoy tratando de lograr a través de este libro: Un estudio del Banco Mundial le solicitó a 400 alumnos de 12 años de edad que calculara la respuesta de 7×17 . Para encontrar las respuestas los alumnos primero dibujaron 17 palitos y los contaron siete veces. Unos 130 de los 400 obtuvieron la respuesta correcta. Pero cuando se les presentó la misma pregunta en forma de palabras en inglés, ninguno de los niños respondió correctamente.

¿Qué se puede hacer? Como señala el artículo de Cape Argus: “Los libros de texto deben ser producidos en la lengua vernácula (aun cuando existan varias lenguas) y deben tener un contenido cultural relevante. Esto es caro, pero la pregunta es si Sudáfrica puede permitirse el no explorar esta opción. También presenta una oportunidad para estimular la diversidad en la industria publicitaria, en donde existen pocos escritores profesionales e ilustradores provenientes de comunidades más allá del inglés y Afrikaans... La buena noticia es que dichas iniciativas ya están siendo implementadas, especialmente por pueblos indígenas que enfrentan situaciones educativas similares” (Botha y Breidlid, 2014)

5

EDUCACIÓN EN SUDÁN Y SUDÁN DEL SUR TENSIONES Y LUCHAS ENTRE EPISTEMOLOGÍAS

5.1. INTRODUCCIÓN

EL CONTEXTO SUDANÉS

El conflicto armado entre el gobierno de Khartoum en el Norte y las regiones del Sur de Sudán, que terminaron con el Acuerdo de Paz Comprehensivo (CPA, por sus siglas en ingles) en 2005, duró 50 años con ciertas intermisiones (por ejemplo, el cese al fuego entre 1972 y 1983). En 1955, un año antes que Sudán alcanzara su independencia, la primer resistencia en contra del gobierno de Khartoum comenzó cuando soldados en el Sur se amotinaron, rehusando ser transferidos al Norte. El motín fue suprimido eventualmente, pero vio el comienzo de la prolongada resistencia de diferentes movimientos de liberación Sur Sudaneses en contra de varios regímenes de Khartoum en los años subsiguientes, cuyas políticas resultaron en un descontento y rebelión generalizada en las regiones del Sur. Los problemas en disputa y conflicto eran muchos, por ejemplo, subdesarrollo económico y social en el Sur, opresión religiosa, política, económica y social, así como falta de oportunidades educativas.

El Acuerdo Addis Ababa en 1972 encendió una esperanza para la paz cuando Sudán del Sur fue establecido como región autónoma. El cese al fuego alcanzado en 1972, sin embargo, llegó a su fin cuando el Presidente de Sudán, Gaafar al-Nimeiry, emitió un decreto en 1983 para incorporar la ley Sharia en el código penal también en la región del Sur. En esta situación, el Coronel del Ejército Dr. John

Garang de Mabior de Sudán del Sur pasó a la clandestinidad y estableció el SPLM/SPLA (Movimiento Sudanés de Liberación Popular/ Ejército Sudanés de Liberación Popular) para combatir la imposición Islámica, tanto ideológica como militarmente. Después que el Norteño Sadiq al-Mahdi ganara las elecciones con su partido Umma en 1986, el nuevo gobierno Sudanés rescindió el decreto de Nimeiry e inició negociaciones de paz con el SPLM/A. Sin embargo, las esperanzas de una paz negociada fueron aplastadas cuando el régimen militar Islamita liderado por el General Omar al-Bashir llegó al poder luego de un golpe de estado en 1989.

El Acuerdo de Paz Comprehensivo (CPA, por sus siglas en inglés) de Enero 9, 2005, entre el Partido del Congreso Nacional (NPC, por sus siglas en inglés) y el SPLM/A, definió un periodo de 6 años (a vencerse en 2011), después del cual se llevó a cabo un referéndum para determinar si Sudán permanecería como un solo país o dividido en dos. En el ínterin, a los dos partidos les fue asignada la tarea de encontrar soluciones a una serie de candentes asuntos políticos en disputa, desde la distribución de las ganancias del petróleo hasta el perfil de los sistemas educativos (véase Thomas 2010 para una evaluación del CPA). El referéndum en Enero de 2011 resultó en un voto decisivo para la independencia de Sudán del Sur, y en Julio de 2011 Sudán del Sur se convirtió en la nación más joven del mundo y la número 54 de África. Aún después de la independencia muchos problemas candentes en disputa siguen sin ser resueltos.

Las razones por las que el Sur votó por la separación del Norte en Enero de 2011 fueron múltiples, y fueron a menudo atribuidas a algunas de las quejas que habían sido expresadas por la gente del Sur a través del conflicto de 50 años, es decir, las fundamentales diferencias religiosas y étnicas entre las poblaciones del Sur, no-Árabes y el Norteño, Musulmán gobierno del NCP dominado por los Árabes. Otra razón fue la lucha sobre el abundante petróleo y los recursos naturales (Jok, 2001, 2007; Johnson, 2007; Lesch, 1998). La experiencia de haberles sido negadas las oportunidades de educación fue, de acuerdo a A. H. Abdel Salam y Alexander De Waal (2001), una importante razón por la cual los jóvenes en el Sur fácilmente tomaran las armas en contra del gobierno del NCP durante la guerra civil. Desde que el NCP llegó al poder a través de un golpe de estado en 1989, el sistema educativo en Sudán ha estado basado en una ideología Islamita,¹ provocando a la gente del Sur, quienes son principalmente Cristianos o pertenecen a alguna religión indígena. Durante las últimas fases de la guerra civil el Secretario de Educación del SPLM diseñó un currículo para el Sur el cual fue basado en principios seculares más modernistas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS: LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Un problema básico con la investigación en áreas de conflictos es clasificar a los grupos y definir sus posiciones ideológicas. A como Tim Allen (1994) señala:

Es un problema que confrontan los mismos actores en el conflicto, porque estos necesitan definir quiénes son y quiénes son sus enemigos... Visto de otra manera, es un problema que confrontan los analistas sociales, porque ellos quieren evitar una aceptación directa de las percepciones de los actores sobre lo que están haciendo, y a la vez quieren una interpretación objetiva de ideologías y eventos (p. 113).

Mientras una interpretación objetiva de eventos e ideologías es realmente muy complicada y tal vez imposible (¿quién determina qué es objetivo?), me resulta claro por mi investigación en Sudán que los discursos tanto en el Norte como en el Sur fueron a menudo, si no siempre, creados para armonizar la propia posición, a la vez que satanizar y homogenizar la posición del enemigo.

Con esta base, y ya que el enfoque de este capítulo es sobre las diferencias e imposiciones epistemológicas, yo hago uso de la teoría de la atribución para explorar las maneras en la cuales los conocimientos son producidos en relación al discurso político y educativo y en relación a cómo los partidos en ambos lados del conflicto “atribuyen” posiciones epistemológicas al Otro, atribuciones que eran vistas como más o menos inherentes y, por ende, difíciles de cambiar. Esto llevó a una problemática polarización entre el Sur y el Norte y, sobre todo, decidió los resultados del referéndum en el Sur.

La teoría de la atribución se remonta a Fritz Heider (1958) en su libro acerca de las relaciones interpersonales. Desde Heider, la teoría de la atribución ha sido extendida y empleada en estudios de relaciones internacionales, por Robert Jervis (1976) en percepciones en políticas internacionales, por Daniel Heradstveit (1979), en el conflicto Árabe-Israelí, por Deborah Welch Larson (1986), en política de contención, y por Heradstveit y G. Matthew Bonham (1996) en percepciones Árabes en la primera Guerra del Golfo. Además, Robert C. Prus (1975) ha explorado la atribución en un contexto negociado sin, por así decirlo, referirse explícitamente a un contexto internacional.

La teoría de la atribución asume, como Prus (1975) afirma:

Que los objetos tienen propiedades estables y que, con el tiempo, se espera que las personas podrán caracterizar a los seres humanos en términos de sus propiedades de disposición... Las actitudes, creencias, intenciones y

sentimientos son vistos como cualidades relativamente permanentes, casi de la misma manera en que se percibe el alto, el ancho, la profundidad y el peso de un cubo de metal (p. 3).

Mientras las atribuciones disposicionales, de acuerdo a Heider, se refieren a la causalidad atribuida a factores internos más o menos inherentes, las disposiciones situacionales se refieren a factores externos fuera del control del agente. No sorprende que culpar al Otro es usualmente relacionado a la atribución disposicional, es decir, alguna atribución inherente del Otro. De manera similar, las atribuciones disposicionales son usadas para explicar nuestro propio éxito, mientras que las atribuciones situacionales asignan causas a situaciones y factores externos fuera de nuestro control.

De acuerdo a Ross (1977), hay una tendencia en la atribución social “a subestimar el impacto de los factores situacionales y a sobreestimar el rol de los factores disposicionales en controlar el comportamiento” (p. 183). Consecuentemente, el comportamiento atribuido a la naturaleza innata del Yo y del Otro hace el comportamiento más predecible y da un sentido de control. Por otro lado, las explicaciones disposicionales pueden nublar la complejidad y ambigüedad de la “realidad” (Renshon, 1993; Heradstveit y Bonham, 1996, p. 274), creando versiones de la “realidad” que están fijas y no son fácilmente sujetas al cambio. A como Heradstveit descubrió acerca de los Árabes e Israelíes preguntados, ellos fueron “abrumadoramente disposicionales al observar su propio buen comportamiento (y el mal comportamiento de sus oponentes) y situacionales al atribuir su propio mal comportamiento (y el buen comportamiento de sus oponentes)” (Heradstveit, 1979, p. 57).

5.2. EL DISCURSO POLÍTICO HEGEMÓNICO ISLAMITA

Para entender la lucha sobre los discursos educativos en el Norte y el Sur es importante discutir como la dominación ideológica y epistemológica durante la guerra civil creó una atmosfera de tensión y desconfianza mutua entre las dos regiones. Lo que es particularmente importante para los propósitos de este libro es la discusión de cómo los supuestos políticos, ideológicos y epistemológicos de las partes en conflicto desbordaron en un conflicto sobre las bases epistemológicas del discurso educativo. Por consiguiente, el enfoque de este capítulo, como el del capítulo anterior sobre África del Sur, es sobre la justicia cognitiva y la dominación epistemológica.

Además, tal discusión inevitablemente trae al caso la pregunta sobre la potencial Africanización e indigenización del currículo, particularmente con referencia a Sudán del Sur y los problemas

relacionados a un proceso sostenible de construcción de nación para el nuevo país.

Igual que en África del Sur, el reconocimiento de la diversidad epistemológica es un terreno altamente impugnado porque implica no solo el reconocimiento de epistemologías contradictorias o suplementarias, sino también intereses políticos y económicos divergentes. La batalla sobre cuales conocimientos cuentan es también una batalla de hegemonía y dominación política y económica, lo cual es válido tanto para África del Sur, como Sudán y Sudán del Sur y, a como veremos más adelante, también para países de América Latina.

“La dominación ocurre,” afirma Peter L. McLaren (2000), “cuando las relaciones de poder establecidas a nivel institucional son sistemáticamente asimétricas, es decir, cuando son desiguales y que, por lo tanto, privilegian a algunos grupos sobre otros” (p. 80). El análisis de la dominación y hegemonía en Sudán nos ayuda a entender cómo las relaciones entre los diversos grupos fueron distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegio a nivel macro, en la política y a nivel micro, en nuestro caso de la educación. Tales distorsiones pueden fácilmente llevar a la fragmentación porque las relaciones de dominación “son mantenidas por la producción de significados, de tal forma que los grupos se fragmentan y entran en contradicciones entre sí” (McLaren, 2000, p. 80). Puesto que los conocimientos están profundamente arraigados en las relaciones de poder, es necesario explicitar estas relaciones de poder en la educación.

Lo que diferencia este capítulo del capítulo acerca de África del Sur es que la supresión de los conocimientos indígenas por la imposición de los conocimientos Occidentales en África del Sur fue reemplazada por una imposición epistémica Islamita tanto a musulmanes como a no-Musulmanes en el antiguo Sudán. En cierto sentido, el discurso educativo Islamita suprimió otros sistemas de conocimiento, de tal manera que podría referirse como una especie de epistemicidio, a como se verá en este capítulo. La hegemonía epistémica es un buen ejemplo de la imposición de un sistema que niega la diversidad; es decir, una mono-cultura epistémica, la cual es tan rígida y unidimensional como la mono-cultura epistémica Occidental.

En el contexto de África del Sur, hemos visto cómo la unidimensionalidad epistémica o epistemológica ha sido más o menos aceptada hasta por el gobierno del CNA (aunque con algunas concesiones retóricas a los conocimientos indígenas) como una herramienta necesaria para el desarrollo y la modernidad. Sin embargo, la falta de diversidad en el discurso educativo Islamita se enmarca dentro de una retórica diferente, la cual se rige más por motivaciones religiosas que económicas. Tal discurso hegemónico requiere de una insistencia de

unidad en la diversidad, a la vez que el discurso hegemónico requiere de la creación del Otro como inferior y, por ende, alguien necesitado de un discurso homogenizante que lo abarque todo.

La complejidad de la situación en Sudán, y ahora en los dos Sudanés, es que como Sudán del Sur no reconoce la imposición de un sistema de conocimiento Islamita, hay poca discusión sobre la imposición del conocimiento Occidental. Tal conocimiento está, a como veremos, muy ligado con la retórica alrededor del desarrollo y el progreso. No parece que los Sur-Sudaneses, a pesar de estar en el auge del fundamentalismo educativo Islamita, la guerra civil, y el (CPA, estén listos para una exploración de cómo los conocimientos indígenas pueden ser integrados en el aula de clases, aunque hay voces en la sociedad de Sudán del Sur que son críticas de ciertos aspectos de la epistemología moderna.

Para entender el conflicto y la rigidez de posiciones que llevaron a la independencia de Sudán del Sur, es importante entender cómo individuos y grupos de personas, así como gobiernos en el Norte y Sur de Sudán perciben sus propias acciones y opiniones y las de los demás. Es particularmente importante para los propósitos de este libro discutir cómo la dominación ideológica y epistemológica durante la guerra civil creó una atmósfera de tensión y desconfianza mutua. Es hacia este conflicto al que me dirijo.²

Un punto de partida necesario para explorar las relaciones de poder epistémicas en Sudán es analizar el discurso educativo, el cual fue administrado por el Gobierno de Sudán (hasta el 2005) y el Gobierno de Unidad Nacional previo a la independencia de Sudán del Sur el 9 de Julio del 2011, con la excepción de aquellas áreas en el Sur controladas por el SPLM/A.

El sistema educativo actual en el Norte fue introducido por el Presidente al-Bashir en 1990, un año después del golpe de estado que lo llevó al poder. Es un sistema de educación que en lo sustancial no ha cambiado desde 1990. Y como al-Bashir todavía está en el poder, después de la separación de Sudán del Sur (Mayo de 2012), no hay razón para creer que el sistema educativo en Sudán del Norte vaya a tener cambios sustanciales en un futuro inmediato. Por el contrario, al-Bashir ha anunciado, después de la separación, que va a reforzar la Ley Sharia:

Si Sudán del Sur se separa, nosotros cambiaremos la constitución, y para entonces no habrá tiempo para hablar de etnicidad y diversidad cultural y... Sharia y el Islam serán las principales fuentes para la constitución, el Islam la religión oficial y el Árabe el idioma oficial (*The Guardian*, 2011).

Para poder entender el discurso educativo en el “viejo” Sudán, así como el del actual Sudán (del Norte), es importante explorar los fundamentos ideológicos, epistemológicos y religiosos del estado Sudanés, y el rol del Islamismo en particular. Cuando Nimeyri introdujo la Ley Sharia tanto en el Sur como en el Norte en 1983, el Sur se levantó armas. La revuelta del Sur comenzó debido a la imposición política y epistémica por parte del gobierno Islamita del Norte.

Esta parte del capítulo analiza el fundamento ideológico y epistemológico, así como el sistema de valores sobre el cual se erige el partido de gobierno en el Norte, es decir, el Partido del Congreso Nacional (NCP, por sus siglas en inglés). La segunda parte analiza el sistema de educación primario en relación al universo de valores discutido anteriormente, y discute, en particular, la relación del sistema escolar con los diferentes grupos étnicos, culturas y antecedentes religiosos en Sudán.

Los Árabes Musulmanes (una minoría en el país) son quienes, desde la independencia en 1956, han tenido el control total del aparato del estado, con la excepción de las áreas liberadas en el Sur controladas por el Ejército Sudanés de Liberación Popular (SPLA).

Una de las razones más importantes por los repetidos fracasos del diálogo de paz entre el Gobierno de Sudán (GoS) y el SPLM/A, previo al Acuerdo Comprensivo de Paz en 2005, ha sido la renuencia de la élite del gobierno en el Norte a reconocer la diversidad étnica del país, a pesar de que, por momentos, la retórica fue multiétnica y en línea con la Constitución de 1998.

Aunque es bien sabido que el Islam es practicado de variadas maneras a través de Sudán, desde las órdenes Sufi a la Hermandad Musulmana (MB, por sus siglas en inglés) y el Frente Islámico Nacional (NIF, por sus siglas en inglés), es la versión dogmática del Islam (Islamismo) a través del partido gobernante, el NCP, la que mantiene fuertes vínculos con grupos como el MB y el NIF, quienes por años han impuesto su versión del Islam sobre otros Musulmanes y también sobre grupos no-Musulmanes. El liderazgo político del NCP, que es parte de la elite riverense a lo interno y alrededor de Khartoum tiene, aparte de su hegemonía política, una fundación financiera sin rivales en el país basada en inversiones árabes, sudaneses expatriados en el Golfo – y las ganancias del petróleo desde 1999. Además, los Árabes Musulmanes poseían y aún poseen, en palabras de Bourdieu, un capital cultural e ideológico de enormes proporciones en términos del rol dominante de la lengua Árabe y el estatus privilegiado del Árabe en el Islam.

Aunque el Islamismo hoy en día es un denominador común para referirse a una gama de diferentes movimientos, su objetivo común

es establecer un estado Islamita fundado en la Sharia. En Sudán la Sharia ha sido practicada hasta cierto punto en el Norte, pero no en las regiones del Sur, a pesar del intento de Niemeyri en 1983. Es este Islam normativo el que controla el discurso hegemónico en el norte y permea la mayoría de las decisiones políticas, aún después del establecimiento del Gobierno de Unidad Nacional (GNU, por sus siglas en inglés) en 2005. Aquellos movimientos de oposición que no quieren un gobierno basado en principios Islamitas eran vistos, y todavía lo son, como opuestos a la voluntad de Dios. Este discurso hegemónico interpreta el Corán literalmente, en contraste con el islamita modernista quien interpreta el Corán desde un contexto contemporáneo. Al-Bashir está claramente inspirado por la filosofía política de Hassan al-Banna (1906-1949), el fundador de la Hermandad Musulmana, cuya filosofía ve el poder político como una parte integrada del Islam. Las leyes del Corán deben ser implementadas por las autoridades políticas. De manera que, como estas leyes son vistas como las leyes mismas de Dios, el estado Islamita es superior a otros estados basados en otros principios, tanto social como económicamente (Eidhamar y Rian, 1995).

En las políticas oficiales del NCP, el conocimiento del Islam era priorizado, y sigue siéndolo, por encima de todos los demás conocimientos. Nada existe fuera del Islam y por tanto, “toda persona es potencialmente un Musulmán. Y ya que nada existe fuera del Islam, el modo de convergencia... es el Islam” (Simone, 1994, p. 143). El desarrollo del Sudán del NCP otorga una importancia extrema a los factores religiosos, epistemológicos, e ideológicos, por tanto, los principios científicos, económicos y sociales son reformulados en estas bases. Esto significa que generalmente es difícil lograr consenso “en asuntos políticos y económicos” (Simone, 1994, p. 86). Se han hecho esfuerzos para imponer un cierre a la multiplicidad de significados e interpretaciones que representa el Islam en Sudán. Las restricciones políticas e ideológicas impuestas en los modos de pensar que buscan trascender el fundamentalismo del Islamismo del NCP son múltiples y totalmente rígidas, ignorando, por así decirlo, la heterogeneidad a lo interno de las culturas Islamitas. Además, el secularismo a los ojos del NCP es visto como absolutamente Occidental y solo se mantiene en virtud del dominio de la modernidad y colonialismo Occidental.

EL YO Y EL OTRO: LA UNIDAD DE TODAS LAS COSAS

Una idea fundamental del Islam reflejada entre la élite gobernante en el Norte es el concepto de *tawhid*, lo cual significa unidad, unidad de Musulmanes, o fe en monoteísmo. La noción de que toda persona es

potencialmente un musulmán está basada en el entendido que existe cierta unidad fundamental en toda la existencia.

Al insistir en la unidad de toda la existencia y la totalidad del Islam al mismo tiempo los islamitas confirman la diferenciación Coránica entre creyentes e infieles, lo cual efectivamente marginaliza a personas de otras convicciones, confirmando paradójicamente la dicotomía del Yo/Otro en el Orientalismo. Las señales religiosas y políticas oficiales de Khartoum reflejan el concepto de Said (1993) sobre el Este y el Oeste (y Oeste aquí no solamente como entidad geográfica, sino tanto como una cosmovisión) como opuestos e irreconciliables, mientras que Khartoum predica cohesión y unidad a través de la división. Es más, al subrayar también la superioridad ontológica de la mente Árabe y Musulmana, y al enfocarse en la decadencia del Oeste en términos de secularismo (también usado para caracterizar al Sur Cristiano), el NCP parece haber revertido la interpretación Orientalista de la dicotomía del Este-Oeste al romantizar el Este (Árabes) y satanizar al Oeste.

La noción del *tawhid* y la unidad de todo el Islam siempre ha sido un anatema para los Sudanese del Sur, quienes son predominantemente cristianos o creyentes en religiones indígenas y que ven las pláticas de unidad de los islamitas como de otro orden, que no dan espacio a otras. Cuando los Islamitas se refieren al Corán como “Un espacio en común... De hecho, el espacio existe para unificar y conciliar diferencias individuales hacia una unidad fundamental de propósito” (Simone, 1994, p. 134). Para muchos Musulmanes no-Islamitas, así como no-Musulmanes y Sudanese del Sur en particular, la retórica de unidad y cohesión es vista como una abstracción teológica sin ninguna sustancia en las prácticas políticas contemporáneas; el NCP ha usado el poder y la fuerza desde 1989 para propagar e imponer sus puntos de vista y ha suprimido la formación de la identidad del Otro. Como dijo un político cristiano del Sur que trabajaba en Karthoum, “Es una unidad basada en principios Islámicos y totalmente inaceptable para nosotros” (2004).

La resistencia del Sur en contra del NCP fue, por tanto, una resistencia basada en contra de la representación del Islam como un conocimiento ideal en oposición a todas las otras representaciones ideológicas y epistémicas. El resultado del referendo en 2011 pareció confirmar este punto de vista.

DISCURSOS CONTRADICTORIOS

Lo que hace bastante problemático el intento de comprender la situación en el Norte es la existencia de discursos contradictorios

producidos por el NCP. Un buen ejemplo de estos discursos contradictorios es la constitución de 1998 y el discurso educativo de 1990.

A pesar que la Constitución de 1998 se sustenta en un marco de referencia musulmán, es en muchas maneras un documento pluralista, salvaguardando los derechos de las minorías al aceptar la ciudadanía en vez de la fe como base a iguales derechos y obligaciones. El artículo 27 afirma que:

Toda secta o grupo de ciudadanos tiene el derecho de mantener su cultura, lengua o religión particular y a voluntariamente criar a sus hijos dentro del marco de estas tradiciones. Es prohibido imponer nuestras propias tradiciones en niños por coerción (helplinlaw, 2000).

Lo contencioso de dicha Constitución se puede derivar de la respuesta de los Musulmanes de línea dura, quienes en 1998 – antes que la Constitución fuera aprobada – criticaron, en vano, la versión del borrador por poner al musulmán y al infiel en igualdad de condiciones y permitir a un no-musulmán ocupar cargos públicos en un estado Islamita (Agence France-Presse, 1998). El discurso educativo de 1990 será discutido más adelante en más detalle, pero baste adelantar aquí que está basado en una ideología Islamita más fundamentalista, la cual ofrece poco espacio para visiones alternativas o para la multietnicidad.

Una razón por la discrepancia entre la Constitución y el discurso educativo fue posiblemente el lapso de tiempo en la producción de los dos discursos. La reforma educativa sucedió en un tiempo donde los fundamentalistas estaban en la ofensiva (un año después del golpe de estado) y el Presidente al-Bashir estaba más preocupado en establecer su régimen Islamita que en prestarle atención a la opinión mundial. Las relaciones de Sudán con el mundo exterior estaban en su punto más bajo en la historia, y el Fondo Monetario Internacional (FMI) suspendió toda cooperación con Sudán en 1990. Siete años después, el FMI restableció sus vínculos con Sudán, y el Presidente al-Bashir estaba ansioso por “normalizar” las relaciones del país con las naciones Occidentales. El lenguaje de la nueva Constitución de 1998 puede entenderse como una “ofensiva de enamoramiento” para aplacar la crítica Occidental, pero posiblemente también como una señal de la presencia en el gobierno de fuerzas más moderadas procedentes de la llanura. La crítica constitucional de parte de gente de la línea dura y la exclusión de Hassan al-Turabi, Secretario General de la Hermandad Musulmana desde 1964, parecen respaldar esta hipótesis.

A pesar de la Constitución de 1998, el discurso educativo de 1990 no sufrió cambios dramáticos después de 1998, lo que significa que la reforma constitucional ha tenido poco impacto en las políticas

prácticas en educación o en otros lados. Desde 1989, ha sido el discurso universalista Islamita el que ha hegemonizado la vida política y cultural en Khartoum. La Constitución nunca funcionó como un discurso hegemónico. Los comentarios de al-Bashir acerca de la situación en el Norte después de la separación del Sur, diciendo que la Constitución sería reformada en concordancia con la política Islamita del NCP, por tanto, pueden tener pocas consecuencias prácticas, pero parecen representar las verdaderas intenciones de los formuladores de políticas del NCP.

Las dimensiones religiosas y epistemológicas fundamentales del conflicto fueron confirmadas por los políticos del NCP, así como por informantes Musulmanes en el Norte que no tenían cargos dentro del NCP. A la gente del Sur se le asignaba tareas denigrantes vinculadas con su etnicidad y religión. A como dijo un político Musulmán, “La guerra se trata del Islam contra los infieles en el Sur” (2003). Otro informante Musulmán, un educador, afirmó, “Sudán del Sur es un obstáculo para la difusión del Islam más al Sur en África. Por eso es importante Islamizar el Sur” (2003). Esto es congruente con la afirmación del líder del Frente Nacional Islámico, Hassan el-Turabi, “Sí, estamos peleando un yihad, y siempre hemos estado luchando un yihad en Sudán... Nosotros queremos implantar una nueva civilización en el Sur. Es nuestro reto” (en Peterson, 2000, p. 186).

El desprecio por la gente del Sur y sus culturas también fue evidente en la calles de Khartoum, donde estos eran/son a veces etiquetados no solo de ‘infieles’ sino también de ‘esclavos’ y otros calificativos negativos. Varios de nuestros informantes del Sur en Khartoum confirmaron dichas actitudes entre los del Norte con quienes se toparon; varios Musulmanes del Norte que entrevistamos también reconocieron dichas actitudes (2002-2003). Este sentimiento de superioridad civilizatoria y epistémica puede remontarse a casos de esclavitud pasados y contemporáneos de habitantes en el Sur (véase Jok, 2001), un asunto al cual nuestros informantes del Sur se refirieron de manera reiterada y crítica.

En medio de la guerra civil, el académico Sudanés Francis Mading Deng (1995) resumió las razones subyacentes del conflicto de la siguiente manera:

Esta crisis... emana del hecho de que los políticamente dominantes y económicamente privilegiados Sudaneses Árabes del norte, a pesar de ser producto de la mezcla genética Árabe-Africana, y una minoría en el país, se ven a sí mismos como primordialmente Árabes, niegan los elementos Africanos que llevan, y buscan imponer su auto-percibida identidad a lo largo del país (p. 484).

La imposición del NCP del Islamismo dogmático resultó en violentas reacciones de musulmanes y no-Musulmanes por igual. Esto explica la volátil y tensa situación durante la guerra y también durante el periodo de transición después del Acuerdo de Paz Comprehensivo. A pesar de que el NCP siempre mantuvo que perseguía una política que reflejara la voluntad de la gente, ellos mismos se vieron obligados a usar la fuerza militar, negándole la libertad democrática tanto a Musulmanes como a no-Musulmanes.

A como afirma Timothy Abdou Malaqalim Simone (1994), “en el apuro por establecer ‘el gobierno de Dios’, los derechos humanos básicos de los residentes de áreas peri-urbanas, tanto Musulmanes como no-Musulmanes, han sido ampliamente pisoteados. Las conversiones forzadas y producto de la seducción están a la orden del día” (p. 144).

5.3. EL DISCURSO EDUCATIVO ISLAMITA

El profeta clamó, “Oh mi Señor, no permitas que se ponga el sol el día en que yo no haya incrementado mis conocimientos” (en Haneef, 1985, p. 162)

El discurso educativo del gobierno de Khartoum es interesante para nuestro contexto ya que toma distancia de la arquitectura global de la educación discutida anteriormente. En la siguiente sección, se hace un intento de mostrar cómo el discurso educativo se basa en el discurso Islamista mencionado anteriormente, y que tal discurso está epistemológicamente en desacuerdo con la producción de conocimiento hegemónico Occidental analizado en los capítulos anteriores. A pesar de estas diferencias epistemológicas, el discurso educativo bajo el gobierno de al-Bashir es similar a su contraparte Occidental en el sentido de que es un sistema social que sostiene un orden simbólico específico el cual clasifica a las personas y nombra al mundo (Bourdieu y Passeron, 1990). En cierto modo, cualquier acción pedagógica es una acción simbólica de violencia, ya que más o menos da por hecho que ciertos sistemas de conocimientos y ciertas perspectivas de cómo se percibe el mundo (discursos hegemónicos) son más válidas que otras. Solo aquellos con los derechos de propiedad de la capital cultural pueden entonces tener acceso al ámbito de poder de la sociedad.

Como se discutió en el capítulo sobre Sudáfrica, el logro del capital cultural, es decir, el sencillo proceso de socialización de los estudiantes en los colegios, está basado en una compleja interacción entre diversas entidades de la sociedad, por ejemplo, entre el hogar, las clases sociales, y la escuela. Cualquier choque de valores entre la escuela y la sociedad con el contexto del hogar de los estudiantes puede

perjudicar la socialización y el aprendizaje (Darnell y Hoëm, 1976). La simetría entre el hogar y la escuela al parecer facilita la socialización y el proceso de aprendizaje, tal como lo indicó nuestro estudio de caso de Sudáfrica. Al interpelar a aquellos estudiantes cuyo proceso de socialización/aprendizaje se “dificulta” por un trasfondo ideológico “indeseable”, las escuelas son vistas como una importante herramienta para homogenizar a la población en línea con determinados sistemas de valores pero también, claramente, en áreas de discordias políticas. El currículo nacional es aquí un importante “interpelante” donde ciertos sistemas de conocimientos son promovidos y otros no, y en donde la herencia cultural y los antecedentes epistemológicos de muchos niños en edad escolar no están siendo valorados. (Ver también Breidlid, 2003, pp. 86–87).

Hay dos temas en juego aquí. Primero, la naturaleza del sistema educativo debe verse como el tema de debate del estado-nación. Segundo, el privilegiar ciertos valores culturales y la producción de conocimientos a expensas de otros conduce a un sistema de exclusión e inclusión, o lo que yo he llamado injusticia epistémica o cognitivas (compárese con la situación de Sudáfrica discutida en el capítulo anterior).

REFORMA EDUCATIVA

En consultas con líderes de la Hermandad Musulmana y maestros y administradores Islamitas, quienes fueron el más fuerte apoyo a su régimen, al-Bashir proclamó en 1990 una reforma educativa fundamental, es decir, una nueva filosofía educativa. Esta política educativa se llevó a cabo paralelo a las reformas en el servicio civil y las fuerzas militares. El nuevo régimen de 1989 tenía como objetivo que el Ministerio de Educación dirigiera su “Cruzada Islamita”, reemplazara a administradores y maestros simpatizantes del Partido del Congreso Nacional, y prohibiera los movimientos políticos estudiantiles alternativos. La razón de este cambio en el sistema educativo era destacada por el Presidente al-Bashir- (2004):

Para el fortalecimiento de la fe, la orientación religiosa y la convicción en los jóvenes a fin de que puedan ser libres, devotos de Alá y personas responsables. Guiada por la consagración espiritual y la rectitud, la educación deberá promover y desarrollar los valores culturales y sociales de la sociedad (p. 55).

Como se demuestra en la declaración anterior del Presidente al-Bashir, el objetivo principal del Currículo Nacional era la transferencia de los principios Islamitas basados en el Islam y la espiritualidad,

tanto individual como institucionalmente, de una generación a otra en el heterogéneo Sudan.

Se impuso en todas las escuelas, colegios y universidades un currículo Islamita el cual consistía en dos partes: un programa de estudios obligatorios y uno opcional. El programa obligatorio a ser estudiado por todos los estudiantes debía estar basado en conocimientos revelados dentro y a través de todas las disciplinas. Todos los elementos esenciales del programa obligatorio debían ser extraídos del Corán y de reconocidos libros del Hadith (Metz, 1991). El programa de estudios opcional permitía que los estudiantes seleccionaran materias de acuerdo a sus preferencias individuales. En resumen, la reforma educativa sentó las bases para un complejo universo normativo de valores Islamitas en donde la idea post moderna de la fertilización intercultural o hibridación era tabú (ver Breidlid, 2005a and b).

Abdul-Rahman Salih Abdullah (1982) señala que la educación Islamita difiere de la educación secular Occidental. En la teoría educativa Islamista:

Se deja abierta la puerta para conceptos que vienen de diferentes campos del conocimiento siempre y cuando encajen con la perspectiva del Corán. Todos los elementos que no pueden ser reconciliados con los principios Islamitas deberán ser excluidos. Se señala que la filosofía tradicional que le da un peso excesivo a la razón no puede ofrecer ninguna ayuda a nuestra teoría. De ahí, la filosofía tradicional que trata de resolver los asuntos educativos por dependencia sobre suposiciones filosóficas no es aplicable. (p. 43).

Esto coincide con la línea de Aziz Talbani (1996), quien afirma que materias tales como ciencia, tecnología, e historia solo deben ser permitidas si aprueban el “examen de validez y efectividad al acoger una mayor conciencia de la Presencia Divina en el universo” (p.77). Al ver la autoridad divina como la base de la educación, la educación Islamita, tal como se interpreta aquí, se basa en la aceptación del conocimiento revelado como un conocimiento *a priori* y se convierte en la clave para seleccionar y validar el conocimiento en el sistema educativo (ver Fataar, 2005). Considerando las escuelas Islamitas como instituciones totalizadoras organizadas alrededor de la producción del discurso Islámico del poder, Talbani (1996) las ve como productoras de una ideología partidista y una forma cercana de educación cuyo rol es reproducir la cultura Islamita y promover el Islamismo de la sociedad (p.67). En otras palabras, existe aquí una uni-dimensionalidad epistémica que en principio no es muy diferente al conocimiento hegemónico Occidental.

La eliminación en el año 1991 del Comité Nacional para la Educación de Refugiados, el cual era el responsable de los refugiados Sudanés del Sur en Khartoum, fue consecuencia natural de esta nueva política. La responsabilidad hacia los refugiados fue delegada a cada estado y el Ministerio de Educación de cada estado debía tomar control sobre todos las escuelas de refugiados, incluso aquellas establecidas por las Organizaciones No- Gubernamentales (ONG's). El objetivo era la eliminación gradual de todas las escuelas que no estuviesen bajo el control de las autoridades e integrar a los estudiantes a las escuelas estatales (Kenyi, 1996).

Como esta revolución en el sistema educativo generó polémica en varias partes del Sudán, yo le pregunté a un miembro del Comité de Currículo Nacional de Khartoum, estrechamente asociado con el NCP, acerca de su opinión sobre la sensatez de imponer un currículo Islamita en un país con tal diversidad cultural y religiosa como Sudán. Desestimando la pregunta como superflua, el encuestado insistió en la inherente unidad entre el Sur y el Norte y que el multiculturalismo estaba siendo controlado y asumido bajo el paraguas del *tawhid*: "El Sudan es una nación basada en la unidad cultural y religiosa" (2003).

CURRÍCULO Y LIBROS DE TEXTO

El currículo y los libros de texto de las escuelas primarias en el Norte fueron preparados por el Centro Nacional de Currículo (NCCER, por sus siglas en inglés) en Khartoum. Los miembros del comité eran políticos nombrados por el gobierno y educadores con experiencia.

Como parte del proceso normal de la Islamización de la educación, el currículo y los libros de texto eran preparados de acuerdo con la ideología del NCP. La educación era vista como una herramienta ideológica eficiente y los miembros del comité entrevistados apoyaban la percepción universalista de que la dimensión multicultural del currículo estaba siendo por definición asumida, dada la cohesión y la unidad del universo Islamita. La privilegiación del Islam a menudo era complementada con un sesgo de parcialidad Árabe en los libros de texto para las escuelas primarias producidas por el centro de currículo.

Por ejemplo, Christine Oyenak (2006), basada en su análisis de 41 libros de texto de los idiomas Inglés y Árabe para las escuelas primarias, producidos por el Centro Nacional de Currículo en Khartoum, concluye que el sesgo Árabe-Musulmán es abrumador, mientras que la historia, religión y cultura Sudanés han sido excluidas casi por completo de los libros de texto. (Ver también Kenyi, 1996).

Visitas a las escuelas confirmaron una aguda Islamización y Arabización en las aulas de clases. A como nos mencionó un maestro

de una escuela del gobierno del área IDP [personas desplazadas internamente] de Khartoum, “Sabes, aquí la cultura está relacionada con la religión. Somos Musulmanes. La materia de estudio más importante es el estudio de la religión” (2003). La importancia de las escuelas en la construcción de una nación fue enfatizada repetidamente en declaraciones tales como “El nuevo currículo enfatiza la identidad del Sudán.” Otro maestro, adoptando una actitud de disculpa, profundizó en el asunto:

En verdad, hay algo importante que quiero decir. Los escritores Africanos escriben sobre los colonizadores de una manera crítica. Sin embargo, existe actualmente una interacción entre las culturas también fuera de África. En nuestro currículo, por ejemplo, se incluye conocimientos sobre culturas externas. El currículo dice que debemos respetar a todos los seres humanos (2003).

Mientras que queda claro que la tarea del currículo Sudanés es la construcción de identidades alineadas con el discurso predominante, se ha observado que las identidades de otros sudaneses se proyectan como no existentes o inferiores. La similitud con la situación en Sudáfrica es sorprendente, pese a las diferencias en las bases epistemológicas entre los dos discursos educativos. En otras palabras, esta epistémica unidimensional es, en principio, no muy diferente de la producción de conocimiento hegemónico Occidental, la cual se ha extendido en la mayoría de los países del hemisferio Sur (así como en el Norte).

Aun cuando el currículo Islamita básicamente ha sido asumido por la mayoría de los educadores del Norte con quienes conversamos, había voces disidentes entre los musulmanes. A como un maestro Musulmán dijo, “El problema [con el currículo y los libros de texto] no es solo que se enfocan en el Islam, sino en la orientación Árabe. La mayoría de los Musulmanes en el Norte no son Árabes” (2003). Claramente, muchos de los musulmanes en Sudán sintieron que la imposición de un discurso educativo Islamita era sofocante y deseaban una reorientación. Algunos intelectuales Musulmanes trataron de reformar las estructuras tradicionales de las sociedades Islámicas conectando el mundo Árabe con Europa. Como declara Taha Hussein, “debemos seguir el camino de los Europeos a fin de ser sus iguales y socios en la civilización, en lo bueno y en lo malo, lo dulce y lo amargo, lo que puede ser amado y odiado, en lo que pueda ser elogiado y culpado” (in Hourani, 1983, p. 330). Sin embargo, el régimen Islamita al-Bashir no ha mostrado ningún vestigio de tal reorientación.

Los hijos de los 1 a 2 millones de inmigrantes del Sudán que vivieron en, o los alrededores de, Khartoum durante la guerra civil, muchos de los cuales no eran Musulmanes, fueron afectados por los cambios en el currículo. Cuando se le preguntó acerca del nuevo currículo y los libros de texto, los cuales fueron desarrollados a nivel de colegios y universidades, un maestro en el campamento del área IDP de Khartoum dijo, “El Currículo Nacional es planificado por unas pocas personas. No está diseñado de acuerdo a toda el área. Está diseñado...solo para Musulmanes, no Cristianos” (2003). De la misma manera, un padre de familia del Sur mostró su preocupación al decir, “Todas las canciones son en Árabe. No hay tradiciones tribales, no hay lengua vernácula, no hay canciones en mi escuela” (2003). Un maestro del Sur quien reside en Khartoum expresó una preocupación similar, manifestando, “Esto es incorrecto! No podremos enseñar nuestra cultura hasta que regresemos... Ellos [las autoridades del Norte] ven al Sur como una traba, un obstáculo, que entorpece la Islamización del resto de África” (2003).

El NPC percibe el sistema educativo como una herramienta hegemónica, un medio para construir y solidificar el estado-nación, y reproducir el capital cultural, el poder existente y la relaciones epistemológicas. El problema era y todavía es, que muchos Musulmanes, así como también no Musulmanes fuera del aparato estatal encontraron más complicada *la manera forzada* a través del cual el gobierno NCP utilizó un modelo étnico de estado-nación y un monocultivo epistémico que buscaba homogenizar un panorama étnico heterogéneo, religioso, lingüístico, epistémico y cultural, implícitamente ignorando y excluyendo estas diferencias. La identidad de la nación se definía en términos de un entendimiento Árabe Islámico, que también excluía a muchos musulmanes no-Árabes. A fin de proveer un sentimiento pluralista donde las diferencias fuesen reconocidas como legítimas y justificadas por lo que eran, y todavía son, percibidas como una lógica secular que tenía poco sentido para la élite gobernante.

Los esfuerzos de homogenización de los islamitas sobre la base del discurso dominante tuvieron, sin embargo, un efecto negativo al producir una feroz reacción y efectivamente terminaron con cualquier esperanza de un estado-nación y una historia nacional en donde grupos no hegemónicos pudiesen sentirse a gusto. Al atribuirse todo lo no Islámico como negativo (a pesar de la retórica del *tahwid*), la política del NCP más bien consolidó una dicotomía Yo/el Otro basado en el sentimiento Islamita de superioridad y consolidó identidades a lo largo de líneas étnicas y culturales enfatizando un origen común y un conjunto común de rituales, héroes, símbolos y valores.

Esta falta de reconocimiento del Otro, ambos en el Norte (musulmanes fuera de la élite ribereña) y en el Sur, contribuyó en gran manera a la fragmentación del Sudán como nación.

5.4. EL DISCURSO POLÍTICO EN EL SUR

Mientras que durante la guerra, el Movimiento y Ejército de Liberación del Pueblo Sudanés (SPLM/A, por sus siglas en inglés) resistió ferozmente la imposición de una ideología Islamita en el sistema educativo, la Secretaría de Educación (Ministerio de Educación del SPLM) introdujo una política modernista más secular en las aéreas liberadas del Sur inspirada en la arquitectura global de la educación. Esta política semejava el discurso político anti hegemónico, el cual se caracterizó por la inversión del discurso hegemónico Islamita del Partido del Congreso Nacional (NCP por sus siglas en inglés).

Una exploración del terreno político en el Sur durante la guerra civil puede, por consiguiente, ser comprendido y definido principalmente en relación al Norte Árabe y musulmán. El clima político e ideológico del Sur estaba marcado por una animosidad generalizada en contra de los Árabes y Musulmanes, una actitud que parecía más o menos heredada de una generación a otra y que sobrepasaba la vinculación tribal. Este discurso político derivaba su significado de, y estaba enraizado en, lo que era percibido como una opresión histórica durante décadas (aún siglos) y que fue firmemente confirmada por los Antionovs (aviones de bombardeo) y otras atrocidades del régimen del NCP durante la guerra civil. Además, como afirma Deng (1995):

Los del Sur generalmente creen que las diferencias entre los árabes y ellos son genéticas, culturales y profundamente arraigadas. También reconocen que los prejuicios son mutuos...El escarnio del Sur hacia los Árabes radica en el ámbito de los valores morales, los cuales, creen ellos, son inherentes a la composición genética y cultural de la identidad (pp. 409–410).

Lamentablemente este concepto esencialista dio poco o ningún espacio para ambivalencias y ambigüedades. Por lo tanto, la guerra no fue meramente una guerra de resistencia en contra del Islam, sino una resistencia racial contra el discurso dominante en el Norte, el cual, como se observa implícita y a menudo explícitamente reclama ser racial y culturalmente superior a los negros Africanos. Deng (1995) resume la razón básica del conflicto de la siguiente manera:

La crisis se deriva del hecho de que los políticamente dominantes y económicamente privilegiados Árabes Sudaneses del norte, aun siendo producto de la mezcla genética de los Árabes Africanos, y una minoría del país en

su conjunto se ven a sí mismos como esencialmente Árabes, niegan los elementos africanos en ellos, a la vez que buscan imponer su identidad auto- percibida a lo largo del país (p.484).

A pesar de las variadas opiniones sobre el SPLM/A, había un discurso común entre la gente del Sur que entrevistamos cuando describían el Norte Árabe. Al no tener acceso a las múltiples representaciones del Islam que existían en el Norte, los informantes del Sur atribuían una política Islamita específica, intransigente y dogmática al Norte Árabe, y no solamente al NCP. Esto creó una dicotomía del Yo vs. El Otro polarizada (ver también Johnson, 2007; Jok, 2007). Uno de los maestros del Sur expresó su opinión sobre esta animosidad de la siguiente manera:

Simplemente te tienes que someter a los árabes. Sentimos que existe una gran brecha entre los árabes y la gente del Sur. Su manera de forzarnos dentro de su sistema es otra forma de imperialismo. Necesitamos un cambio, para bien o para mal...Como en Sudáfrica, nuestros derechos tienen su base en nuestro grupo étnico (2002).

La percepción del Sur acerca de los Árabes Musulmanes durante la guerra dependía por lo tanto de la identidad étnica y cultural de los primeros grupos Africanos y su identificación con el Cristianismo y las religiones indígenas. Fueron generalizadas las opiniones negativas entre todos nuestros informantes del Sur, jóvenes y viejos, mujeres y hombres, personas educadas y no educadas. La siguiente respuesta de un anciano fue típica:

Los árabes desprecian la cultura Africana y ven a los africanos como inferiores a ellos. Mucha de nuestra gente ve a los Árabes del Sudán como matones, traficantes de esclavos, y personas codiciosas. No nos gusta ser regidos por los árabes, porque ellos quieren que nosotros seamos Árabes y Musulmanes. Sin embargo, nosotros somos africanos y cristianos. Los Árabes quieren robarnos nuestras tierras y quedarse con todos nuestros recursos para ellos...Quieren que nosotros practiquemos la forma de vida Islámica y a nosotros no nos gusta (2003).

Juicios similares, como “no podemos confiar en los Árabes,” “están robando nuestro país y nuestra religión,” “no son como nosotros,” reflejan a profundidad las percepciones arraigadas de una dicotomía del Yo vs. El Otro, similar a la existente entre los del Norte, aunque en sentido inverso. No fue la situación de la guerra civil la que causó el mal comportamiento de los Árabes; más bien fue el innato, carácter

disposicional de los agresores lo que hizo que esta guerra civil fuese inevitable. Un jefe del Sur explicó que “Los Árabes no quieren el desarrollo del Sur. La cultura Árabe no ayuda al desarrollo de nuestro país. Eso no es de su interés” (2004).

En contraste, los del Sur explicaron sus propias intenciones y buen comportamiento en términos de disposiciones (por ejemplo el buen trato del Ejército de Liberación del Pueblo Sudanés [SPLA] a los Prisioneros de Guerra [POWs] del Norte), mientras que las flagrantes violaciones de los derechos humanos básicos en las aldeas del Sur por el SPLA durante la guerra eran a veces explicadas por la situación, en lugar de por la disposición de los actores del Sur. De acuerdo con un anciano del Sur, “los soldados saquearon varias de las aldeas, pero se vieron obligados a hacerlo por la falta de comida” (2003).

Las devastadoras consecuencias de la guerra para el pueblo en las áreas liberadas expresada por uno de los informantes resultan bastante categóricas:

La guerra ha arruinado nuestra vida en todos los aspectos, y no solo mi educación. Me desconectó del mundo exterior por más de 12 años, manteniéndome en la montaña e impidiéndome progresar con mi educación más allá de la escuela secundaria... La guerra ha traído pobreza a nuestras comunidades y a mí en general. La guerra ha destruido la educación y obligado a que muchos niños crecieran sin ella. La guerra destruyó servicios básicos como la salud. Mi hermano murió en el frente de batalla durante la guerra. Muchos otros familiares míos también fueron asesinados (2004).

Un estudiante dijo, “Somos muy pobres. Tenemos hambre todos los días en la escuela. Muchos de nosotros hemos perdido a nuestras madres. Es por la guerra. Es por culpa de los Árabes” (2003).

En un país en donde la guerra ha sido el compañero de toda la vida de cada persona menor de 50 años (con ciertos intermisiones), señalarla como la razón principal de su desaliento era de esperarse, además de estar influenciados por el singular discurso de la maquinaria de propaganda del SPLM/A.

UN DISCURSO COMÚN DEL SUR

La emergencia de un discurso del Sur fue subrayado repetidamente por nuestros informantes. Uno de ellos dijo, “Muchos de nosotros aprendimos cosas buenas de otros grupos étnicos. Ahora somos más una nación que antes.” Otro informante agregó, “Otro factor prominente que minimiza la educación tradicional hasta su extinción, es el multiculturalismo y la mezcla étnica” (2003). De hecho, este

informante estaba claro que las culturas que desunen a los pueblos deberían ser descartadas “porque promueven la segregación étnica”. El impacto positivo de una mayor integración étnica fue recalcado por otro informante:

La guerra hizo que los Africanos Sur- Sudanese tuviésemos vínculos más fuertes y mayor unidad para enfrentar al enemigo común. La guerra nos ayudó a entender mejor al enemigo y nos volvió más resueltos a luchar por nuestros derechos humanos, nuestra dignidad y la libertad total. La guerra ya ha creado realmente una unidad entre los pueblos oprimidos del Sudán (2003).

Mientras que era casi imposible detectar las múltiples voces alternativas en contra de la retórica dominante, una multiplicidad de discursos floreció en relación a las actividades del movimiento de resistencia, el SPLA, a menudo vinculado con la afiliación étnica. Las opiniones divergentes sobre el SPLM/A no estaban, de acuerdo a la discusión anterior, relacionadas con el objetivo final del Ejército de Liberación, en el sentido de liberar el Sur de los Árabes, pero sí se relacionaban con los objetivos públicos generales de Garang (el entonces líder del SPLA) sobre un Sudán unido y secular (muchos informantes deseaban un Sudán del Sur independiente), la composición étnica de los líderes del SPLA (los informantes expresaron su escepticismo hacia lo que muchos percibían como una dominación Dinka), y las tácticas y comportamientos del SPLA en el territorio Sur.

Mientras varios de nuestros informantes apuntaban a una identidad común del Sur al vivir juntos en comunidades constituidas como una reacción a la imposición extranjera, dicha situación no necesariamente invocaba comunitarismo ni mayor afinidad. También podía exacerbar tensiones y conflictos, a como descubrimos en Yei, un pueblo de tamaño medio del sudoeste de Sudán del Sur, donde el consenso sobre quiénes integraban a los Otros (esto es, los Árabes) fue contrarrestado por la competencia y los conflictos entre varios grupos étnicos. En Yei, los conflictos entre los ganaderos semi- nómadas y los agricultores locales crearon una situación muy tensa en donde al ganado aparentemente se le había dado rienda suelta para invadir las tierras tradicionalmente ocupadas por los granjeros. Varias comunidades de Sudán del Sur se encontraron en este ambiguo terreno étnico y el nexo de las comunidades que hemos explorado algunas veces en el pasado fue la exclusión del Otro, en vez de la inclusión de los varios grupos del Sur.

El discurso de resistencia fue, a pesar del frente compacto en contra de los Árabes, sólido y volátil al mismo tiempo, y lo sigue

siendo todavía, en los primeros meses del 2012, demasiado temprano para afirmar si la identidad inter-tribal y un discurso del Sur sobrevivirá a las tensiones de los conflictos étnicos, o si los conflictos étnicos resurgirán en gran escala y destrozarán a Sudán del Sur. Los choques étnicos en el Alto Nilo y otras áreas señalan que hace falta mucho trabajo por parte de las autoridades si se quiere que el discurso del Sur sea más estable. Lo que puede afirmarse es que nuestra exploración de los sentimientos entre la gente del Sur hacia los Árabes Musulmanes durante la guerra fue claramente expresada en los resultados del referéndum de 2011, y que el voto final no fue por lo tanto una sorpresa.

5.5. LA EDUCACIÓN EN EL SUR COMO RESISTENCIA “SECUNDARIA”

La distinción de Said (1993) entre resistencia “primaria” y “secundaria” resulta útil en la exploración de la resistencia del Sur a la imposición Árabe durante la guerra. Resistencia “primaria” se refiere a la lucha de liberación literal, mientras que la resistencia “secundaria” es asociada con la resistencia ideológica (p. 252). Como se señaló en otro contexto, la resistencia “primaria” abarca “resistencia física tal como se expresa en los movimientos de liberación, demostraciones de masas y acciones similares de alto perfil, más que actividades de resistencia de bajo perfil las que incluyen... falsa obediencia, arrastramiento de pies, disimulo, desertión,” etc. (Breidlid, 2002, p. 14). La resistencia “secundaria” se enfoca hacia la resistencia ideológica, intelectual como resistencia literaria, panfletos y propaganda, así como la educación contra-hegemónica. Sin embargo, también la reconstrucción de “una comunidad destrozada, para salvar y restaurar el sentido y realidad de la comunidad en contra de todas las presiones...” puede, de acuerdo a Basil Davidson (1978), denominarse resistencia “secundaria” (p. 155). La reconstrucción del Condado de Yei basado en un discurso político común fue, por consiguiente, una muestra de resistencia “secundaria”.

Además de ser una herramienta de desarrollo en Sudán del Sur, la educación funciona como un importante medio de resistencia “secundaria” al enviar un mensaje ideológico de liberación política, el cual trata de fomentar la construcción de una identidad Sureña a través del espectro étnico. Las escuelas no eran vistas únicamente como instituciones educativas, sino también como espacios culturales y políticos. Como expresa Giroux (1983), “la resistencia debe tener una función reveladora, una que contenga una crítica a la dominación y que provea las oportunidades teóricas para la auto-reflexión y para la lucha en el interés de la auto-emancipación y la emancipación social” (p. 109).

De esta manera, los planes y políticas educativas de la Secretaría fueron conscientemente utilizados por el movimiento de la guerrilla

y ayudó a construir comunidades bajo el control de SPLM/A, en consecuencia, consolidando la disociación epistemológica del sistema educativo respaldado por la NCP. En este complejo terreno, la escuela moderna en Sudán del Sur funcionó como un importante aliado para el movimiento de resistencia (SPLA) al apoyar el discurso político dominante en el Sur.

Se ha señalado que una de las razones por las que la juventud en el Sur rápidamente tomó las armas en contra del gobierno del NCP durante la guerra civil fue la experiencia de haberles sido negadas las oportunidades educativas (ver Salam and Waal, 2001). Esto también fue confirmado tanto por voceros como por los líderes comunitarios quienes participaron en las entrevistas en 2002 y 2003. Cuando les preguntaron acerca de por qué la guerra había comenzado en primer lugar, un líder comunitario del Sur dijo, “Negar la educación es una de las principales causas de la guerra” (2002). Además, las bases ideológicas del sistema educativo y la exclusión epistémica de los conocimientos no-Musulmanes fueron severamente criticadas. Los Sudaneses del Sur experimentaron el Islam como una epistemología totalitaria, la cual no solamente reclama universalidad epistémica, sino que también impone sus puntos de vista sobre cada uno. Esto fue confirmado por uno de los políticos del Sur, quien habló acerca de los estudiantes en las escuelas gubernamentales:

Quando estos llegan al Octavo Grado, hay un examen nacional. Es muy difícil para ellos pasar. No hablan bien Árabe, no hablan bien Inglés, y muchos no hablan bien sus propios idiomas. Muchos han olvidado su cultura. Es así como los gobiernos nos tratan. Nuestros niños no aprenden de dónde vienen. No aprenden nada de nuestra historia, cultura e idioma. Un pequeño número de escuelas utilizan el inglés como medio de instrucción, pero con la retención del currículo islámico (2003).

Tal como es el caso en otros estados frágiles (Rose and Greeley, 2006), las comunidades Sur Sudanesas apoyaron las escuelas primarias durante la guerra. Sin embargo, la duración del conflicto hizo que el funcionamiento de esas escuelas fuera muy difícil, presentando condiciones precarias a la vuelta del siglo (Nicol, 2002; Brophy, 2003; JAM, 2005 b; Sommers, 2005). De acuerdo con Michael Brophy (2003), en Sudán del Sur solamente cerca del 30% de un estimado de 1.06 millones de niños en edad escolar fueron matriculados en la escuela primaria. Estas cifras contrastan dramáticamente con el Norte, donde el 78% de los estudiantes tomaron su examen de Octavo Grado (JAM, 2005 b, p.176).

UN CURRÍCULO OCCIDENTAL MODERNISTA

En las llamadas áreas liberadas controladas por el SPLM/A durante el conflicto las pocas escuelas primarias que estaban funcionando seguían un currículum educativo Occidental modernista y utilizaban un idioma local como medio de enseñanza para los tres primeros años de la escuela primaria (o inglés desde el primer grado en los pueblos multilingües bajo el control del SPLM/A). En cuarto grado, el idioma inglés fue introducido como el medio de instrucción en todas las escuelas. El currículum modernista utilizado era, o un currículum del Sur Sudanés que, sin embargo, no cubría todos los grupos de edad, o un currículum importado de Uganda, Kenia o Etiopía. Los planes educativos y las políticas de la Secretaría de Educación de manera consciente contrastaban con el sistema educativo apoyado por el NCP basado en Khartoum, reduciendo el enfoque omnipresente en la religión y destacando en cambio el rol de la educación en el desarrollo socio-económico; conciencia ambiental; conocimiento científico, técnico y cultural; instituciones democráticas y prácticas; y conciencia internacional (*Syllabus for Primary Schools*, 2002, p.4).

La mayoría de nuestros entrevistados del Sur mencionaron esta distinción curricular entre los dos sistemas. Como un profesor declaró:

Recientemente [el gobierno de Khartoum] dijo que ellos querían imponer la educación Islámica a los cristianos sin ninguna concesión. Yo les dije, si lo hacen, esta es la razón por la cual estalló la guerra en el Sur. ¡Ustedes saben que esta comunidad no pertenece a la comunidad Musulmana! Se supone que tenemos derechos. ¡Estamos hablando acientemente con ellos...! ¡Nosotros tenemos el derecho de practicar nuestra fe Cristiana! Yo les dije: “Si ustedes quieren matarme, está bien, pero yo quiero morir como un Cristiano” (2004).

Un miembro de la Secretaría de Educación de Sudán del Sur hizo una observación similar, mientras también señalaba la necesidad de reducir la dependencia de currículos extranjeros:

En primer lugar necesitamos tener un currículum distinto del currículum de Kenia y Uganda usado actualmente. Sin embargo, también necesitamos tener un currículum que incluya nuestra historia y nuestras raíces, y no un currículum que imponga el Islam sobre nosotros los del Sur (2003).

Se pensó que el reemplazo de un discurso Islamita por un discurso modernista, donde la epistemología y ciencias Occidentales fueran promovidas como el único sistema de conocimientos, sería relevante

para el progreso y liberación en el Sur, con frecuencia a expensas de las epistemologías y valores indígenas. Cuando se preguntó acerca del currículo en el Sur un profesor Sureño expresó, “Con la educación moderna uno adquiere conocimientos científicos y cambios positivos... También aboga por el balance de género y la sensibilidad” (2003). Otro profesor del Sur lo explica de esta forma: “La ciencia enseña caminos para conseguir medicina moderna y otras formas de vida. Da a la gente conocimientos sobre agricultura, salud, cuidado del medio ambiente y muchos otros para el buen vivir” (2003).

Los prejuicios modernistas estaban claramente en desacuerdo con el currículo formulado por el NCP y utilizado en las grandes ciudades bajo su control en el Sur durante la guerra civil. De acuerdo con nuestros informantes, particularmente miembros del SPLM, el currículo modernista en las áreas liberadas fue visto como una herramienta importante contra la imposición religiosa y política del Norte. Cuando se preguntó sobre la importancia de la educación, un representante del SPLM dijo:

En el movimiento nosotros consideramos la educación como número uno entre nuestras prioridades. Es la columna vertebral del desarrollo. Algunas personas piensan que podemos liberar este país solamente usando las armas. Nosotros necesitamos diferentes maneras y estrategias para liberar al pueblo de Sudán – la educación moderna es una de ellas... (2002).

MODERNIDAD

Puede afirmar que el colonialismo Británico introdujo a Sur- Sudán (ahora Sudán del Sur) a la modernidad. La modernidad introdujo a los Sureños a lo que se consideraba parte de la modernidad: el Cristianismo y la alfabetización. Aunque el colonialismo en muchas maneras rechazaba algunas de las promesas de la modernidad, tales como rápidos cambios económicos y emancipación política (lo cual no era el interés del colonialismo Británico en el Sur), también abrió las puertas a las mismas promesas a través, por ejemplo, de la educación moderna (aunque esta era accesible únicamente para una minoría). Claramente, el Cristianismo fue interpretado sobre la base del contexto histórico y cultural propios de los Sureños y apropiado como su propia religión Africana. Sin embargo, el Cristianismo fue también utilizado en la lucha de resistencia contra el Islamismo del Norte y como un camino hacia el desarrollo y la libertad. Vale recordar que entre los primeros líderes del movimiento de la resistencia, Anya Anya, fue un clérigo católico, padre Saturnino Lohure (Breidlid *et al.*, 2014).

La actitud de los Sur Sudaneses hacía y experiencia de modernidad era ambivalente, basada en la premisa de la negación y la apropiación. Esta promesa de modernidad fue rota cuando el Norte intentó imponer el Islam a los del Sur, a partir de 1955. La cruzada Islamita en el Sur fue siendo percibida gradualmente como en contra de la modernidad y del progreso, y la nostalgia por las promesas de modernidad vía los Británicos volvió a tener eco entre muchos de nuestros informantes. Claramente, para muchos informantes había un vínculo cercano y positivo entre la modernidad y Europa y el Oeste, nada diferente a la percepción en el mundo Árabe, donde el concepto de modernidad estaba asociado (aunque no necesariamente de manera positiva) con Europa misma.

Mientras que yo sugerí en el capítulo sobre África del Sur que su sistema educativo tiene un problema de contextualización en el cruce de fuego entre la lógica emancipadora del gobierno del CNA y los residuos de un discurso educativo Occidental alienante (ver también Breidlid, 2003), la situación de Sudán del Sur es de alguna forma diferente. Aunque a menudo se dice que un sistema educativo es “el repositorio, portador y transmisor del mito de la sociedad, el centro de institucionalización para las contradicciones de ese mito y el lugar del ritual el cual reproduce y encubre las disparidades entre mito y realidad,” el sistema educativo de Sudán del Sur no acaba de encajar en este concepto (Illich, in Higgs, 2000, p.6). Conceptualizado en un marco referencial Occidental o Europeo, el sistema educativo durante la guerra en las áreas liberadas y también después del CPA, raras veces se nutrió o se nutre de los mitos de la sociedad Sudanesa tradicional, y apenas transmite tales mitos. Debido a que una sociedad civil apenas existió durante la guerra y las escuelas eran islas o bolsones en una sociedad marcada por una jerarquía patriarcal con poca experiencia de cómo funciona una escuela moderna, las escuelas frecuentemente parecían operar fuera de, en lugar de empotradas dentro de las racionalidades de la tradición regional o las comunidades locales. Lo que la educación en Sudán del Sur probablemente hizo durante la guerra, al menos indirectamente, fue explorar las incongruencias de las prácticas culturales y los mitos de la sociedad en la que estaba localizada la escuela y elevar el sistema de conocimientos extraño al único sistema que se pensaba era adecuado para el progreso y liberación del Sur. Por consiguiente, es posible decir que el sistema educativo modernista en el Sur durante y desde la guerra, como es la tendencia con los sistemas modernistas, transportó y consolidó mitos acerca de la inigualable relevancia de la epistemología Cartesiana, y las epistemologías indígenas, si no las descartó, al menos fueron descuidadas.

La percepción de modernidad y la educación moderna en las sociedades de Sudán del Sur no fue uniforme en todos los ámbitos. Aunque todos nuestros informantes pertenecían a una cultura específica de Sudán del Sur, la contextualización de esa cultura demostró que ni es completamente transmitida a todos los miembros ni es perfectamente uniforme a través de todos los miembros. Claramente, el lugar que uno ocupa dentro de una sociedad influye sobre el entendimiento que uno tenga de esa cultura particular y, a la vez, determina cuáles aspectos de esa cultura son accesibles. En nuestra muestra, la mayoría de los informantes eran de los sectores educados de las comunidades donde hicimos nuestra investigación, lo cual claramente impacta sobre cómo la modernidad y la educación moderna son vistas. La introducción de la educación moderna fue, sin embargo, bienvenida, no solamente por aquellos con un vasto interés en educación – es decir, los profesores, administradores escolares, estudiantes, u otros con educación – pero también, generalmente hablando, por la mayoría de los líderes y ancianos de la comunidad. “De hecho lo que llamamos escuela es la llave de la mente... Si no hay educación no hay vida. Aunque uno sea granjero necesita saber leer y escribir” (2003). Un jefe subrayó la necesidad de ambos tipos de aprendizaje- en el hogar y en la escuela:

A los 7 años un niño pertenece al maestro en la escuela. El maestro se vuelve el padre o la madre para cuidar del niño. Cuando él está en casa yo le doy educación del hogar, pero mucho del aprendizaje que el obtiene lo obtiene de la escuela, como leer y escribir. El profesor abre sus ojos al mundo. (2004).

Hubo una percepción de la educación moderna, aunque vaga y desarticulada, como vehículo para un Sudán del Sur más sostenible en el cual la mayoría de nuestros informantes vio la educación moderna como una herramienta para el desarrollo. La población (probablemente debido a la imposición de la ideología y discurso Occidental desde el comienzo del siglo XX) apenas cuestionó la supremacía de la educación Occidental que había, tal era el entendimiento, generado tanto bienestar en Europa y en Occidente. Además, su pro-moderno y hasta cierto punto anti- Islamita prejuicio tuvo acogida en una situación donde cualquier transferencia ideológica o epistémica del Norte era resistida con todo el corazón. Fue subrayada repetidamente la importancia de los valores modernistas acoplados con la epistemología Occidental en las escuelas como una fuerza contrapuesta a la ideología Musulmana.

PRÁCTICAS INDÍGENAS COMO ANTI MODERNAS

Mientras que por una parte la falta de desarrollo y el cambio fueron ante todo atribuidos a la guerra civil y a los Árabes, algunos informantes identificaron las prácticas tradicionales como otro obstáculo al cambio. La educación moderna no fue pensada para modificar ni erradicar tales prácticas. Como un informante declaró, “El propósito de la educación no es el abandono de las tradiciones, sino actualizarlas y modificarlas. La educación moderna perfecciona las destrezas para mejorar la calidad de vida.” (2003).

Muchos informantes mencionaron la sensibilización y la capacitación de la gente rural como un aspecto importante en parte relacionado con la educación de las niñas. La educación de las niñas fue un tema de seria preocupación y destacaba las brechas de pensamiento entre ciertos segmentos de la población del Sur. De alguna manera, la educación moderna en el Sur entró en una guerra ideológica desde dos frentes – contra la imposición Islámica y también contra ciertas, si no todas, las prácticas culturales indígenas.

Como otro informante declaró, “Yo quiero tener un futuro brillante. Yo no quiero permanecer en la oscuridad como mis ancestros. Yo no quiero sufrir como la gente que no tiene educación” (2003).

El tema de la sensibilización y de la educación fue puesto en relieve por varias personas:

Lo bueno es crear conciencia. Es realmente bueno en el sentido que te enseña a hacer las cosas de una mejor manera. Las cosas cambian a medida que la gente comienza a descubrir el mundo (2004).

Mientras que otro agregaba:

La educación crea conciencia sobre muchas cosas, por ejemplo sobre el VIH/SIDA y cómo prevenirlo. Los condones no son traídos para hacer que la gente se prostituya, sino para protegerlas del peligro de las enfermedades (2004). Otros informantes subrayaron la importancia de la educación en la erradicación de prácticas culturales controversiales, tales como, nos dijo un informante, “la circuncisión femenina y la falta de empoderamiento de las mujeres” (2003).

Un profesor se centró en la importancia de la educación en relación a la cultura tradicional y el cambio:

Uno de los problemas en nuestra sociedad es la resistencia al cambio. Si alguno trae una innovación, la gente primero tiene que estudiarla críticamente. Algunos también quieren mirar a los otros y ver cómo estos han

tenido éxito. Muchos tienen temor de cambiar sus hábitos y prácticas tradicionales... Este es un gran problema (2004).

Otro profesor corroboró el punto de vista del profesor anterior:

La mayoría de nosotros estamos viviendo de acuerdo con nuestra cultura. La gente educada ha cambiado sus formas de cultura. Aquellos que no son educados tienen un tipo de vida estrecho. Ellos en sí piensan que son las únicas personas en el mundo. No se dan cuenta que hay cambios que están ocurriendo (profesor, 2004).

¿EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Se ha señalado cómo el discurso educativo Islamita funcionaba de una manera exclusiva, ya que el fundamento epistemológico no tomaba en cuenta los valores y cosmovisiones de la gente del Sur. Sin embargo, el discurso educativo del Sur fue durante la guerra, y sigue siendo todavía, un discurso más inclusivo para la población del Sur que el discurso Islamita, en el sentido de que era (es) percibido como más en línea con la manera de pensar de las personas en la región, a pesar de sus prejuicios no-indígenas y modernistas. Está por verse aún si el nuevo discurso logra cambiar el desequilibrio de género entre los graduados de las escuelas.

DISPARIDADES DE GÉNERO

De acuerdo a Arnot y Fennel (2008), la reforma educativa de género en el Sur a menudo “se expresa través de un grupo ideológicamente diverso de ONGs Internacionales, activistas de base, proyectos e iniciativas o a través de la formulación de políticas gubernamentales formuladas en respuesta a la presión internacional” (p. 4). A como se señaló en el capítulo 2, las políticas educativas globales como las del Banco Mundial, las organizaciones de las Naciones Unidas y las ONG Internacionales homogenizan las políticas educativas nacionales, con lo cual están jugando a lo que podría llamarse un rol neo-colonial al identificar temas y tópicos claves en educación a través del mundo, como equidad de género, alfabetismo, y calidad educativa en contextos locales. A pesar que muchos de estos temas tienen atractivo universal y relevancia, a menudo están impregnados de la lógica Occidental, la cual no siempre es culturalmente adecuada o relevante.

Aunque las habilidades de alfabetización son extremadamente importantes en Sudán del Sur, donde menos del 2% de las niñas completan la escuela primaria (UNICEF, 2005), la imposición de cierto sistema de valores a la población femenina a través de campañas

promovidas internacionalmente para enviar más niñas a la escuela no deja de tener sus problemas dentro de una cultura donde la mayoría de las niñas son vistas como importante sostén de sus familias [las que llevan el pan a la mesa] para asegurar la supervivencia básica de las mismas. Más allá del tema de la equidad de género y liberación femenina, hay un problema ético aquí que no es tan fácilmente abordado con hogares empobrecidos en la lucha por la supervivencia.

Si por una parte la situación en Sudán del Sur requiere de una preocupación constante sobre los temas de acceso, matrícula, y retención entre las niñas, también es necesario ir más allá del juego de los números y el problema del alfabetismo básico y preguntarse: ¿Qué tipo de educación? ¿Qué tipo de calidad? ¿Qué clase de conocimientos? Este tipo de preguntas raras veces surgen en el debate acerca de la participación femenina en las escuelas. ¿Acaso la educación modernista importada del Oeste ofrece a las niñas de Sudán del Sur las herramientas necesarias para trascender su ambiente empobrecido? ¿Por qué los conocimientos indígenas son marginalizados en el nuevo currículo de Sudán del Sur? Si la escuela únicamente prepara a los estudiantes para empleos en el sector moderno, ¿es acaso la educación capaz de atraer a niñas (y probablemente a niños en menor escala) a la escuela con promesas que en la mayoría de los casos no puede cumplir? Estas son las preguntas y dilemas que deben ser abordados en las campañas para alcanzar en el 2015 el Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODMs) número dos, es decir, “asegurar que, para el 2015, niños y niñas de todas partes por igual, serán capaces de terminar un programa completo de educación primaria” (NU, 2010).

La equidad de género y la participación de las niñas en la escuela, a pesar de ser vistas como algo positivo por muchos de nuestros informantes, son también nociones objeto de debates en las comunidades que visitamos. Y debido a que la educación de las niñas a menudo genera cierto tipo de empoderamiento femenino, lo cual puede abrir vías antes cerradas para las niñas, de acuerdo a algunos informantes puede amenazar la estructura social de estas comunidades (véase Breidlid y Breidlid, 2012).

LA EXCLUSIVIDAD DEL CURRÍCULO MODERNISTA

El carácter inclusivo del discurso educativo referido anteriormente puede, en cierta manera, ser calificado de ilusorio ya que nuestra investigación en Sudán del Sur ha mostrado que las creencias culturales indígenas están muy arraigadas y perviven a través de las diferencias de género, edad, y antecedentes educativos (por tanto, no son tan disímiles de las de África del Sur referidas anteriormente). El sistema de creencias entre los grupos indígenas en Yei se caracteriza a menudo

por el sincretismo, es decir, una superposición entre el Cristianismo y la religión indígena; el sistema de creencias indígena no hace la separación modernista entre lo temporal y lo sagrado; a la vez que la relación entre la naturaleza, el hombre, y lo sobrenatural parece fundirse en una comprensión más holística del mundo. Esta fusión es destacada en la creencia en los ancestros. A como un informante afirma:

Dicen que cuando una persona muere asume un estado de prisión, así que esta gente [sic] va junto con “Malaika” [Dios]. Cuando una persona muere todavía está viva. Solían ver lo que estás haciendo en la casa, ya sea que los respetes o no. Si no los respetas, vienen y hacen algo en lo cual te matan (2003).

No sorprende que un discurso educativo modernista tenga también sus detractores. Algunos informantes se referían a la influencia alienante de la educación moderna. A como afirma uno de ellos, “algunas cosas que los niños aprenden, los alejan de su cultura.” Cuando se le preguntó a qué se refería, respondió:

Por ejemplo imágenes y fotos en los libros de texto. Estas están relacionadas a una vida y cultura diferentes. La educación moderna impone cosas en vez de construir a partir de su propia existencia. Las cosas son traídas de arriba (2003).

Para mucha de la gente nómada, la educación era percibida como completamente inútil y contra-productiva:

La mayoría de los ganaderos en nuestra área son nómadas. Los Baggara usan a los niños para llevar a los animales a otras áreas. Llevar a los niños a la escuela sin un asentamiento permanente es un gran problema. Algunas cosas tienen que ser suministradas. Y tienen que saber por qué está escapando, y proveer lo que necesitan. Algunos de los nómadas rechazan el tema de la educación como tal. Esta se opone a sus valores tradicionales. No les gusta que sus niños vayan a la escuela. Y si vienen al pueblo, no regresan. Aquellos que van a estudiar, no los empoderan económicamente (2003).

Mientras que la guerra civil puede haber debilitado lo que algunos Sudanés llaman la autenticidad de ciertas tradiciones y prácticas indígenas (un informante afirmó, “La guerra ha dispersado a todos, así que la gente ya no está siguiendo las tradiciones de manera apropiada”) (2003), la coexistencia real entre las prácticas indígenas, sistemas de creencias, y modernidad (aún entre la gente educada) parece

requerir de una re-evaluación de la mono-cultura epistemológica la cual era, y todavía es, hegemónica en las escuelas de Sudán del Sur.

5.6. LA NUEVA NACIÓN SUDÁN DEL SUR Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Al emerger Sudán del Sur como una nueva nación, el gobierno del Sur reconoce la necesidad de un nuevo discurso nacional y una identidad del Sudán del Sur que englobe los distintos grupos étnicos y los sistemas de conocimientos en juego en esta región.

El establecimiento y desarrollo de una identidad nacional (entre múltiples identidades) basada en la solidaridad territorial y una herencia cultural común, es el vínculo necesario para la sobrevivencia de este estado-nación. En el contexto de Sudán del Sur, ¿cuáles son las implicaciones en la exclusión de las tradiciones indígenas epistémicas en el discurso oficial en relación a la construcción de la identidad de los Sudaneses del Sur y de una historia nacional? Durante la guerra, a como se ha señalado, una identidad Sur Sudanesa o un discurso del Sur era más fácilmente definido y alimentado en contraposición al Otro (el Norte). Personas de diferentes grupos étnicos descubrieron similitudes entre las etnias durante la guerra y querían, a como se ha observado en nuestras giras de campo en Khartoum, que las culturas indígenas fuesen incluidas en el currículo escolar para que no se perdieran en el tiempo. El reto en la nueva nación del Sudán del Sur es restablecer esa identidad en ausencia del Otro, o minimizar la desconfianza en relación con otros Otro (es decir, otros grupos étnicos) en el territorio Sur Sudanés. La enorme complejidad de dicho reto se vio en muchos enfrentamientos inter-étnicos en los albores de la independencia de Sudán del Sur en Julio del 2011.

A como han señalado anteriormente los académicos, la educación puede tanto contribuir al conflicto como facilitar el proceso de paz (UNICEF, 2000; Smith y Vaux, 2003; Davies, 2004), y una de las metas del sistema educativo de Sudán del Sur es promover la reconciliación entre las etnias (ver también McEvoy-Levy, 2006). En comunidades tan impregnadas de valores indígenas, la exploración de su propio universo de valores y la orientación epistemológica en las escuelas es importante, si es que queremos evitar la alienación. De manera simultánea, es urgente promover las similitudes básicas en cuanto a cosmovisión y producción de conocimiento que existen entre los diversos grupos étnicos a fin de ampliar las lealtades y reconocer similitudes más allá de las fronteras étnicas.

Como las identidades se construyen en base a múltiples influencias históricas, contextuales y culturales, un discurso educativo modernista que *per definitionem* define de manera restringida qué

conocimiento deber ser celebrado y contado, mina los esfuerzos de establecer identidades basadas en, aunque no limitadas a, los conocimientos, experiencias y culturas indígenas. Un discurso modernista por lo tanto margina y aliena, a través del dominio de la ciencia y epistemología Occidental, a la gente que conforma la nueva nación y quienes, de manera bastante paradójica, son atraídas por ese mismo discurso. Cabría bien aquí el término de Ngūgĩ, “colonización de la mente”. Es en este terreno paradójico que deben navegar las autoridades educativas de esta nueva nación.

Es sobre el mismo terreno que el discurso educativo Islamita está siendo retirado gradualmente de las escuelas de las grandes poblaciones de Sudán del Sur post guerra, mismas que fueron ocupadas por el NCP durante la guerra. Aunque el retiro de las escuelas Islamitas del Sur puede ser entendido en el contexto de la guerra civil –donde se atrincheraron posiciones desde ambos lados del conflicto–, existe la percepción de que un nuevo discurso educativo en Sudán del Sur podría beneficiarse de una manera u otra con la combinación de las tres líneas de discursos relacionados a la educación, es decir, las tradiciones educativas Islamitas, los conocimientos indígenas Sudaneses y el conocimiento Occidental. Desafortunadamente, el discurso educativo del Norte ha sido “contaminado” por un dogmatismo y una retórica del Yo/Otro que ha camuflado aspectos de la filosofía educativa Islamita (en vez del Islamismo) que en algunos casos son semejantes a la epistemología indígena y su cosmovisión, por ejemplo en el énfasis en la espiritualidad y los valores religiosos.

EL ÉXITO DE LA MONO-CULTURA EPISTÉMICA OCCIDENTAL

El solo hecho de que el Sur ha luchado contra la imposición de una mono-cultura epistémica (el Islam) no ha significado, a como hemos visto, un adiós a otra mono-cultura epistémica como la educación Occidental. Este enfoque epistémico mono cultural hace eco de los sentimientos de nuestro previo estudio de caso, Sudáfrica, y muestra el formidable éxito de la expansión epistémica Occidental. Aunque existen sobradas razones para que los Sudaneses del Sur atribuyan cualidades negativas al Islam y a un discurso educativo Islámico, el problema con la historia del éxito epistémico Occidental, como lo han dicho algunos de nuestros informantes, es la deslegitimación de los conocimientos indígenas no hegemónicos. Una de las razones de ello es el hecho de que los legisladores y académicos de Sudán del Sur, como sus contrapartes sudafricanos, son Africanos Occidentalizados que han interiorizado la hegemonía epistemológica Occidental. Cambio y desarrollo sostenible significa adoptar las formas Occidentales y competir en el terreno de juegos globalizado, es decir, un sistema

educativo basado en un modelo epistémico Occidental. Es más, la fuerte afluencia de las ONGs Occidentales en el sector educativo del Sur ha incrementado sus prejuicios Occidentales y ampliado la brecha, no solamente entre los conocimientos Occidentales y los conocimientos indígenas, sino entre los discursos educativos de Sudán del Sur y del propio Sudán (ver Breidlid, 2010).

UNA BONANZA DE MODERNIZACIÓN

Los líderes políticos de Sudán del Sur conciben el cambio y el desarrollo de la nueva nación como indisolublemente ligado al paradigma del desarrollo Occidental. Hay por ejemplo una bonanza de modernización en la capital de Sudán del Sur, Juba, reputada de ser la ciudad de más rápido crecimiento a nivel mundial, en donde la presencia de un número cada vez mayor de ONGs Internacionales ha tenido como resultado un boom en la construcción, lo cual ha hecho de la ciudad un lugar notoriamente caro. El costo de vida en la ciudad ha hecho que la vida en Juba sea inaccesible para el ciudadano Sudanés común, mientras que la corrupción generalizada (Deng, 2011) y la mala administración hacen que la ciudad sea insostenible en su desarrollo social y económico. Para agravar la situación, en el campo hay muy poco desarrollo y la frustración está creciendo.

La noticia de que el gobierno de Sudán del Sur ha decidido reubicar la capital en el estado de los Lagos, solo confirma la impresión de una élite gubernamental cuyo enfoque es la modernización y no la prestación de servicios a la población en general.

INVERSIÓN EXTRANJERA EN TIERRAS

Recientemente, se ha tenido información de que grandes extensiones de tierra fértil han sido adquiridas por inversionistas extranjeros a través de arriendos con instituciones comunitarias locales o instituciones de gobierno. Un reporte publicado por el Norwegian People's Aid (2011) descubrió que durante los últimos cuatro años "intereses extranjeros han solicitado o adquirido 2.64 millones de hectáreas (26,400 km²) solo en los sectores agrícolas, forestal y de biocombustible - un área tan grande que abarca toda Rwanda" (*East African*, 2011). Aunque esto pueda promover desarrollo rural, y generar oportunidades de empleo, el reporte advierte que:

Si las inversiones están estructuradas para beneficiar a la élite de una pequeña transnacional a expensas de los pobres del campo; si las tierras de cultivo del país son usadas para cultivar alimentos y biocombustibles para la población extranjera, empujando a las comunidades a tierras aún más marginales; si las concesiones de las tierras comerciales concentran las tie-

rras y los recursos naturales en manos de unos pocos privilegiados, corren el riesgo de convertirse en fuentes de inseguridad alimentaria, inestabilidad, disturbios sociales y conflictos (Deng, 2011, p. 36).

La fuerte inversión extranjera está, de acuerdo al NPA, mayormente basada en “modelos de negocios centralizados que se aprovechan de las economías de escala para maximizar las ganancias al inversionista...” (Deng, 2011, p. 4). Es más, las empresas extranjeras pueden a menudo usar el capital político de sus aliados locales “para facilitar la adquisición de las tierras y no tener que depender tan fuertemente del capital social dentro de las comunidades. Esto podría evitar alguno de los costos previos de negociación que involucran a las comunidades afectadas, pero genera acuerdos más débiles y un desarrollo sostenible menor a largo plazo” (Deng, 2011, p. 4).

La maximización de beneficios y la exclusión de los indígenas solo es una continuación de la opresión post colonial en nombre del desarrollo de la economía nacional apoyado por la élite indígena.

EL PAULATINO DESGASTE DE LOS CONOCIMIENTOS NO HEGEMÓNICOS

En el contexto de Sudán del Sur, a como lo refiere el reporte del NPA mencionado arriba en términos de recursos del agro, existe una urgente necesidad de que las autoridades Sudanesas tomen control de las iniciativas para el desarrollo nacional. La sostenibilidad está bajo presión a medida que Sudán del Sur enfrenta desafíos ambientales críticos en términos de una severa degradación del suelo, deforestación, deterioro de los recursos hídricos, desertificación y deterioro en la biodiversidad (UNDP, 2011). El desgaste paulatino de los conocimientos no hegemónicos puede tener un serio impacto negativo en la conservación, ya que es reconocido que dichos conocimientos pueden contribuir, de acuerdo a Berkes *et al.* (2000), “A la conservación de la biodiversidad...especies raras...áreas protegidas...procesos ecológicos...y al desarrollo sostenible de los recursos en general” (p.1251). Dado el estado de pobreza de la nueva nación, el papel positivo de la comunidad internacional es en éste contexto extremadamente importante, no solo en relación a los asuntos territoriales, pero de manera más general en términos del desarrollo sostenible nacional. Como era de esperarse, Sudán del Sur se está convirtiendo rápidamente en uno de los mimados de la cooperación internacional y el temor es que la afluencia de fondos³ pueda poner en riesgo un desarrollo sostenible en el país. En vista de los avances arriba mencionados, con la enorme asignación de recursos al desarrollo urbano en una sociedad predominantemente rural, la inversión extranjera, y la compra de grandes

extensiones de tierra, en donde las comunidades indígenas son a menudo marginadas, la pregunta es, si es posible para un gobierno Sur Sudanés, que carece de competencias en muchos sectores, ejercer el control en sus propios territorios.

TANZANIA: ¿UN MODELO A IMITAR?

Que si el nacimiento de la nueva nación podría abrir espacio y tiempo para una discusión sobre cómo superar el tema de las raíces culturales y epistemológicas de Sudán del Sur, sigue siendo una pregunta abierta. Sin embargo, hay una urgencia aquí, la cual en cierta medida presagia el reporte del NPA.

Tanzania perseguía después de la independencia una política que podría tener cierta relevancia en la situación post-independencia de Sudán del Sur (ver también Capítulo 3). También era un país muy pobre, pero tenía en Julius Nyerere a un fuerte líder dispuesto a seguir su propio curso independentista.

Al percibir la educación como el motor para lograr una independencia real, autonomía y desarrollo, Nyerere deseaba un sistema educativo basado en los valores culturales de la herencia Africana. Crítico de la educación colonial al haber colonizado las mentes de los Africanos, él deseaba un sistema educativo que concientizara a los Africanos y los liberara “de la mentalidad de esclavitud y colonialismo, haciéndolos consientes de sí mismos como miembros igualitarios del género humano, con los derechos y obligaciones inherentes a su condición de seres humanos” (Nyerere, 1974, p. 48). La Política Educativa para la Auto- Dependencia fue lanzada en 1967. El currículo fue “Africanizado,” “politizado,” y orientado hacia el desarrollo de la mano de obra calificada de acuerdo a la estrategia de desarrollo de los recursos humanos (Buchert, 1994, p.114). Sin embargo, la Política Educativa para la Auto- Dependencia fue golpeada fuertemente por severas restricciones en cuanto a recursos y políticas de ajuste estructural, con lo que su implementación se volvió fragmentaria. Dentro de los aspectos positivos, uno fue que la educación primaria se volvió casi universal, los libros de texto para uso en las escuelas primarias fueron mediatizados para responder a los valores y costumbres de Tanzania y la lengua Kiswahili fue usada como medio de enseñanza. A pesar de los problemas de implementación, Lene Buchert (1994) sugiere que puede haber una lección positiva a ser aprendida del experimento de Tanzania:

Con la debida incorporación de las comunidades locales, atención a sus deseos y necesidades, y comprensión de la interacción entre las variables

educativas y no educativas a diferentes niveles nacionales y sub- nacionales, entonces... la Educación para la Auto- Dependencia sea quizás lo más apropiado para aquellas sociedades que sufren por la falta de crecimiento del sector moderno de la economía ...y de un continuamente dominante sector rural que opera a niveles tecnológicos bajos (pp. 171–172).

Ejemplos como el de Tanzania (y de Cuba, el cual será discutido en el Capítulo 6) nos sugieren la importancia de un fuerte y comprometido liderazgo a fin de lograr una agenda política nacional independiente. Sin embargo, lo que muestran las experiencias de estos países es la complejidad y dificultad de alcanzar un programa de desarrollo nacional independiente en términos de políticas económicas y educativas.

LA NECESIDAD DE HISTORIAS MODERNAS E INDÍGENAS: LAS ESCUELAS

En Sudán del Sur todavía falta que surja un fuerte grupo de liderazgo con una clara visión para el nuevo país. Los gobiernos de Sudán del Sur son, por consiguiente, presa fácil a la influencia y dominación extranjera, tanto económica como epistemológicamente. Lo que necesita un Sudán del Sur no dividido es un nuevo discurso nacional promovido por los líderes políticos, basado en una diversidad de historias modernas e indígenas, que puedan complementarse y nutrirse mutuamente para evitar la alienación, la fragmentación, los conflictos y el desarrollo no sostenible.

La ubicación inicial de dichas historias deberían ser las escuelas a fin de llegar a la mayor cantidad posible de ciudadanos. En el caso de Sudáfrica, dichas historias (a como hemos visto) están emergiendo poco a poco en las políticas de los Departamentos de Educación, Ciencia y Tecnología, y están avanzando tentativamente dentro de la Declaratoria de Currículo Revisado aún con poca consideración para su implementación (ver Jansen y Sayed, 2001). Sin embargo, Sudáfrica, en comparación con Sudán del Sur, es una economía súper poderosa con capacidad de diseñar documentos de políticas amplios y polifacéticos para el desarrollo de varios sectores del país. Sudán del Sur, por otro lado, es uno de los países más pobres de África con una fuerza de trabajo carente de habilidades en la mayoría de las áreas y dependiente por completo de la ayuda que la comunidad de donantes le pueda ofrecer. La propuesta de integrar los conocimientos indígenas en las escuelas no es, a como afirma Bhola (2003), “para salvar a los indígenas del modernismo (lo cual es un imposible), sino para organizar una dialéctica que no sea voraz ni explotadora, sino mutuamente enriquecedora” (p.10).

Esta dialéctica entre los sistemas de conocimiento ha desaparecido de la discusión sobre el nuevo discurso educativo en Sudán del Sur. Esto podría, en cierta medida, deberse a las consecuencias y complicaciones de la guerra y la falta de espacio, tiempo y competencia durante la época de privaciones para satisfacer una reflexión más global sobre el contenido ideológico del sistema educativo, además de insistir en una orientación no Islámica y secular. La tarea de integrar, y en cierta manera, institucionalizar los conocimientos indígenas en el sistema educativo es complicado; implica un proceso consciente de comparación epistemológica, interpretación y cuestionamiento que no puede dejarse al maestro individual. El optimismo expresado por varios de nuestros informantes acerca de los méritos de la educación modernista no debe ser menospreciado, sino más bien puesto en perspectiva: ¿cómo puede ser diseñada la educación en Sudán del Sur de manera que también tome en cuenta el universo de los conocimientos indígenas de la mayoría de la población, y de ese modo servir a la población en general al mismo tiempo que contribuya a un futuro sostenible?

Hay razones para estar pesimistas, por lo menos en el corto plazo. El adoptar el conocimiento Occidental, modernista en la educación y el gradual menosprecio a los conocimientos indígenas en este contexto es serio, no solo en términos de enajenación y falta de reconocimiento propio, sino también en términos de sostenibilidad. A pesar de que el reconocimiento de los méritos de la sostenibilidad de los conocimientos indígenas se está empezando a aceptar también en algunos círculos académicos y activistas del Norte en términos de pedagogía, ecología y conservación (Berkes *et al.*, 2000), existen pocas señales de que el negocio de la ayuda internacional que hay en Sudán del Sur se apartará de la agenda de desarrollo del pasado y cuestione la búsqueda del discurso educativo hegemónico Occidental.⁴ A juzgar por la opinión de Abel Alier, un ex presidente de Sudán del Sur, la situación es problemática: “Si tenemos que conducir a nuestra gente al paraíso mediante el garrote, lo haremos por su propio bien y el bien de los que vienen detrás de nosotros” (en Alvares, 1992, p. 226).

Existe la percepción de que poco ha cambiado desde los días de Alier, hace 20 años, y que la meta de un desarrollo económico nacional continúa siendo guiada por un proyecto global neo-colonial en donde las epistemologías indígenas, los valores, y las prácticas culturales son sacrificados ante el altar del “desarrollo” y del “progreso”.⁵ Tal programa de desarrollo tiene su origen en la optimista modernización de África de hace unas cuantas décadas, en la que se reinventa la rueda del desarrollo, lo cual ha fracasado de manera dramática en el pasado. Y mientras el Presidente Salva Kiir está ahora en el proceso

de establecer una nueva nación y una identidad Sur- Sudanesa, existe el peligro de que la mayoría de las personas que forman la nueva nación, quienes ya están siendo seriamente marginadas, sean dejadas fuera. La “solución” para contrarrestar tal desarrollo es el inicio de nuevas conversaciones sobre formas de forjar una nueva identidad nacional sobre la base de la diversidad étnica, las identidades, y los sistemas de conocimientos en el país. Las escuelas son uno de los lugares donde pueden llevarse a cabo dichas conversaciones, y el crear tales espacios para las consultas sobre la arquitectura global de la educación es crucial, aun cuando represente una ardua batalla.

Sudán del Sur fue un país independiente por solo un poco más de dos años, antes de que estallara un conflicto local en Diciembre del 2015 entre diferentes facciones del partido político principal en Sudán del Sur, el SPLM. Este conflicto, que inició como una lucha de poder, rápidamente desembocó en un conflicto étnico entre los dos grandes grupos étnicos de Sudán del Sur. El grupo más grande estaba liderado por Salva Kiir, presidente de la República de Sudán del Sur y de la etnia minoritaria Dinka y el SPLM/A en oposición, dirigido por Riek Machar (ex vicepresidente) perteneciente al segundo grupo étnico mayoritario en Sudán de Sur, los Nuer.

En Agosto 2015 Salva Kiir y Riek Machar firmaron un Acuerdo de Compromiso de Paz (CPA2, por sus siglas en inglés) luego de una enorme presión política internacional, el cual fue finalmente implementado en Abril de 2016. Sin embargo, en Julio 8 de 2016 el conflicto explotó nuevamente en la capital, Juba. Las frecuentes luchas internas han tenido serias consecuencias económicas para el país. Mientras que Sudán de Sur estuvo cerca de la bancarrota antes que el CPA2 fuese implementado, el reciente conflicto en Julio de 2016 empeora la situación económica con graves consecuencias para el sistema educativo. Las cátedras universitarias en las universidades estatales así como los burócratas en los Ministerios, por ejemplo, no han recibido sus salarios por meses en el 2016 causando con ello malestar e insatisfacción. Para los maestros de primaria y secundaria, la falta de salarios ha sido un constante problema por años.

Esto significa que los indicadores educativos del Sudán se encuentran entre los peores del mundo con más de un millón de niños en edad escolar, en las áreas rurales, fuera del sistema educativo, mientras que los pocos colegios que existente no tienen suficientes maestros capacitados para acceder al material de enseñanza y, por ende, poca enseñanza. Además, los bajos índices de finalización de escuela primaria y la gran disparidad en términos de género, riqueza y geografía plantean un enorme reto para la educación en el país. En todo caso la situación educativa ha empeorado desde la independencia

y, además de la muy frágil situación política, la situación educativa también se agrava por la afluencia de niños que retornan del área de Khartoum y del extranjero. Solo un cese al fuego amplio y duradero, seguido por la paz así como un fuerte apoyo internacional, podrían mejorar un poco la situación, pero da la impresión de que, con las políticas educativas de los grandes donantes internacionales referidos anteriormente y la impotencia del actual gobierno de Sudán del Sur, la situación no tenderá a mejorar sustancialmente en los años por venir.

6

EL DISCURSO EDUCATIVO CUBANO ¿UNA ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA PARA OTROS PAÍSES DEL SUR?

6.1. INTRODUCCIÓN

EL CONTEXTO

Cuba es reconocida por su sistema educativo, considerado como uno de los mejores, sino el mejor, en el hemisferio Sur. Tal valoración nos lleva a preguntarnos el significado de “mejor” en un contexto educativo. El capítulo sobre Cuba explora la producción del discurso educativo¹ en un país que desde la revolución socialista en 1959, ha estado firmemente comprometida con la educación, tanto en términos de priorización presupuestaria como en consideraciones ideológicas y epistemológicas.

El sistema educativo en Cuba se ubica de manera un tanto ambigua entre ser el mejor de la clase en el Sur, a la vez que trata de generar un discurso educativo alternativo diferente a sus vecinos del Sur.

Uno de los propósitos de este capítulo es el de analizar esta posición un tanto liminal al preguntar inicialmente qué tan bueno es el sistema educativo en Cuba y en qué criterios se basan. En segundo lugar, hasta qué punto el discurso educativo cubano es diferente a lo que yo he llamado la arquitectura global de la educación. El sistema educativo Cubano es famoso por su énfasis en la inclusión y equidad de oportunidades, pero también por su enfoque en el conformismo político e ideológico. Mientras indagamos sobre la trayectoria del sistema educativo Cubano bajo el régimen de Castro desde el Año de la Educación en 1961 a la Batalla de Ideas a finales de los 90's

hacia la nueva transformación de la educación en el siglo actual, el capítulo discute hasta qué punto las actuales funciones políticas como medio de fortalecimiento de las metas políticas del gobierno y su hegemonía ideológica, representan una alternativa para la producción hegemónica del conocimiento en el Occidente. Una de las preguntas aquí se refiere a que si el discurso educativo trasciende su connotación ideológica para abarcar principios epistemológicos alternativos, por ejemplo, conocimientos indígenas. Cuando se analiza el discurso educativo Cubano vemos la necesidad de distinguir entre la base ideológica y epistemológica del sistema educativo. El sistema político y educativo Cubano es bien conocido por su ideología socialista, pero se ha investigado poco en términos de sus bases epistemológicas.²

Otro aspecto, estrechamente relacionado con este tema, afecta la relación entre la base epistemológica, la sostenibilidad y el desarrollo sostenible. Analizando el reciente programa de reformas económicas de Raúl Castro, me pregunto hasta qué punto el compromiso Cubano con una política educativa para el desarrollo sostenible es viable en el futuro.

6.2. CONOCIMIENTO INDÍGENA Y SOSTENIBILIDAD

Cuba es una sociedad multicultural con una mezcla de orígenes principalmente de españoles y africanos. Sin embargo, la composición de los diferentes grupos étnicos es todavía tema de acaloradas discusiones. Lo controvertido del asunto se puede observar al comparar las cifras del pre censo 2002 del Libro Mundial de Datos de la Agencia Central de Inteligencia (CIA por sus siglas en inglés) con las estadísticas oficiales 2002. Mientras que el Libro Mundial de Datos de la CIA reportó una distribución étnica de 51% mulato, 35% blanco, 11% negros y 1% Chinos, las estadísticas oficiales proporcionaron las siguientes cifras: 23% mulato, 65.05% blanco, 10.08 negros y 1.02 % Asiáticos (Afrocubaweb, 2009). El número de indígenas es bajo, quizás unos pocos cientos de familia en Oriente. Las cifras en conflicto cuentan historias sobre “blanqueamiento” que se remontan al siglo 19, pero que se ha vuelto más marcado en años recientes, después del incremento del turismo, una empresa dominada por los Ibero Españoles” (Afrocubaweb, 2009). La discrepancia también puede ser debido a la confiabilidad en las personas al auto-identificarse como blanca, negra o mulata. Ambas razones, tanto para el sobre-recuento de blancos como para el bajo recuento de negros se deben a la preferencia de estar afiliados al grupo étnico hegemónico. También notamos que algunos de los informantes optaron por ser clasificados como blancos a pesar de sus orígenes mixtos. A como se discutirá

en el Capítulo 7 sobre Chile y los Mapuche, el mismo asunto sobre estadísticas en conflictos son un problema allí.

A pesar del hecho de que la mayoría de los indígenas en Cuba fueron eliminados durante la invasión Española, sus huellas en Cuba aún están visibles más allá de la *Hatuey beer* [cerveza originalmente elaborada en Cuba, que exhibe la efigie de un indio] y de algunos artefactos históricos. La cultura agrícola cubana tiene un fuerte componente indígena, y muchos de los descendientes de la población indígena, especialmente los Taíno, el grupo indígena más grande en Cuba, viven como herbolarios. Igual que otras poblaciones indígenas a nivel mundial, el pueblo Taíno valora las interrelaciones entre el hombre, lo sobrenatural, y la naturaleza. Además de su visión de la tierra como sagrada, los Taínos son particularmente conocidos por extraer medicinas herbarias de las plantas. Denominada “medicina verde”, las plantas herbáceas son altamente valoradas por el gobierno Cubano y son usadas como medicina alternativa a la “clásica” o farmacéutica. El interés de las autoridades sobre esta alternativa no es tanto por su origen indígena, sino por el potencial de las plantas para reducir la dependencia cubana en los medicamentos del exterior, una urgente necesidad en tiempos de dificultades económicas.

De hecho Cuba ha desarrollado una variada industria biotecnológica, la cual se enfoca principalmente en medicinas usadas para la prevención más que en la cura. Algo que es de especial interés en nuestro contexto es que el enfoque biotecnológico Cubano plantea una alternativa para los asuntos de salud a nivel mundial. La domesticación o indigenización de la medicina muestra la manera en que un país pobre al extremo puede desarrollar medicina viable y accesible y puede en muchos casos competir con corporaciones farmacéuticas multinacionales. A lo largo de los últimos 25 años, Cuba ha establecido una avanzada biotecnología agrícola, así como una industria bio- farmacéutica, a la vez que “ha desarrollado independientemente productos agrícolas, bio- farmacéutica y bio- vacunas mientras conservan todo el derecho de propiedad intelectual. Esto puede significar unos 100 millones de dólares anuales de ingresos para Cuba” (CTV, 2011).

Cuando colapsó la Unión Soviética a inicios de los años 90, Cuba se vio forzada a reconsiderar su política agrícola mediante el uso de técnicas agroecológicas de bajo costo, con insumos amigables al medio ambiente ya que el país había perdido el 80% de sus pesticidas, fertilizantes e importaciones de combustible. En 1999, el parlamento Sueco otorgó el *Right Livelihood Award*, también conocido como “Premio Nobel Alternativo” a la Asociación Orgánica Agrícola Cubana, ya que esta demostró “que la agricultura orgánica es vital

tanto para la seguridad alimentaria como para la sostenibilidad del medio ambiente” (Mansata, 2010). Esta política no solamente ha reducido significativamente la necesidad del país de combustibles y fertilizantes, sino que también ha disminuido significativamente la contaminación del agua y de la tierra. Es más, la agroecología de Cuba también juega un papel importante en la reducción del calentamiento global. De acuerdo a Peter Rosset, Director de *Food First* [Primero la Comida] del Instituto de Políticas para la Comida y el Desarrollo en Estados Unidos, “Cuba ofrece la primera gran prueba a gran escala de alternativas de sostenibilidad... antes que la realidad ambiental obligue al resto del mundo a embarcarse en un precipitado giro hacia la agricultura orgánica.

De acuerdo al *Living Planet Report* [Informe del Planeta Vivo] publicado en el año 2006 por el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF, por sus siglas en inglés), Cuba era el único país a nivel mundial que cumplió con los criterios para un desarrollo sostenible (índice de sostenibilidad), es decir, cumplir con los criterios para una sociedad globalmente sostenible (WWF, 2006, p. 19), basados en los datos reportados a la Organización de las Naciones Unidas (UN, por sus siglas en inglés). La valoración se refiere a los dos criterios de sostenibilidad establecidos a nivel internacional, es decir, la huella ecológica y un elevado desarrollo humano (Fondo de Desarrollo Humano del PNUD [UNDP, por sus siglas en inglés]). La insostenibilidad, por otro lado, se define como países “que entran en lo que llamamos rebasamiento – usando muchos más recursos de los que el planeta puede soportar” (WWF, 2006, p. 1).

En el informe del 2010 Cuba quedó escasamente fuera del cuadro de la sostenibilidad, pero aún se encuentra entre los mejores del mundo en estos términos (medido de cara al mejoramiento en la calidad de vida de acuerdo a la capacidad de su ecosistema (WWF, 2010, p. 35). El alto nivel de Cuba en el índice de sostenibilidad es impresionante, sin embargo es ambigua; mientras es positiva en términos de la sostenibilidad del planeta, es problemática en términos de producción de comida. Durante el período de nuestro trabajo de campo, por ejemplo, los mercados campesinos de La Habana nunca mostraron la abundancia de frutas y vegetales que se esperaría de una isla en el Caribe.

Existe un amplio debate y controversia sobre la actual dependencia alimentaria de Cuba. Mientras Dennis Avery alega (Avery, 2009) que Cuba necesita importar más del 80% de sus productos alimenticios, Miguel A. Altieri y Fernando R. Funes-Monzote en un reciente artículo (2012) asegura que la dependencia es del 16%. Sin embargo, los autores admiten que cuando Cuba fue golpeada por los

destructivos huracanes en el año 2008, “Cuba suplió las necesidades nacionales importando el 55 por ciento del total de sus alimentos, equivalente aproximadamente a \$2.8 billones de dólares (Altieri y Funes- Monzote, 2012). A pesar de esta controversia sobre la suficiencia alimentaria es importante destacar que, en general, Cuba ha sido capaz de alimentar a su población ya sea con alimentos locales o importados a pesar de que la variedad de alimentos a menudo es muy limitada. El estricto control del gobierno en la agricultura ha permitido hasta hace poco muy poca iniciativa empresarial privada, aunque se espera que las reformas agrícolas bajo el régimen de Raúl Castro (a ser discutido más adelante en este capítulo) eventualmente reducirá la dependencia a las importaciones.

6.3. EL DISCURSO EDUCATIVO: CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL

Dado el enfoque de nuestra investigación y los desafíos metodológicos en el campo, la relación entre el discurso y las prácticas discursivas, y el poder y control, son particularmente importantes para los propósitos de este capítulo. Mientras que en los capítulos anteriores el énfasis ha sido en los sistemas de conocimiento, el enfoque de este capítulo sobre Cuba es un poco diferente ya que la población indígena en este país ha sido prácticamente aniquilada. A pesar de esto, es interesante observar que Cuba sea una de las sociedades más sostenibles del planeta (de acuerdo a sus propios datos), en parte por el uso de soluciones locales y a veces indígenas para alcanzar sus metas. Lo importante en este contexto es explorar hasta qué punto los Cubanos experimentan la imposición de un discurso educativo extranjero como el presenciado en África del Sur y Sudán, o si Castro ha logrado imprimir un sello cubano, si no indígena, en el discurso educativo del país. También en el caso de Cuba, la relación entre el poder y el conocimiento y la importancia de controlar la producción del discurso educativo sustenta mi debate sobre la política educativa de Cuba desde sus inicios en 1959 hasta la nueva transformación de la educación en el siglo 21.

La reputación del sistema educativo cubano de una educación de calidad e igualdad de oportunidades obliga a preguntarse: ¿Cómo es esto posible en un país con enormes problemas económicos? La aparente historia de éxito de Cuba parece contradecir la lógica convencional de que solo los países con buen funcionamiento en el Norte pueden proveer una educación de calidad para la mayoría de sus estudiantes. Además, el papel del capital cultural definido por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1990) como un importante factor para explicar el éxito de un estudiante (cómo los valores de la élite intelectual y burocrática- la clase hegemónica - son reproducidos en

las escuelas, favoreciendo de este modo a los niños de la misma élite), no puede explicar de manera satisfactoria por qué a los estudiantes les va bien, aun cuando no pertenecen a la élite.

Martin Carnoy, Amber K. Gove, Jeffery H. Marshall (2007) admiten que, "hay tantas sugerencias para incrementar el aprendizaje en los estudiantes como hay analistas educativos, ejecutivos de negocios socialmente involucrados y políticos" (p.5). Aunque este capítulo no pretende brindar una explicación exhaustiva de la aparentemente exitosa historia de Cuba, explora cómo este país trata de neutralizar, o al menos reducir, la importancia de lo que tradicionalmente se entiende como capital cultural.

Carnoy *et al.* tratan de explicar la situación de Cuba en términos de lo que llaman capital social generado por el estado. Tomado de Coleman *et al.* (1966), el concepto de capital social, "a diferencia de otro tipo de capital, que es tangible y beneficia principalmente a sus dueños... está arraigado en las *relaciones entre individuos o entre instituciones* y beneficia a todos los individuos o instituciones relacionados con dichas relaciones haciéndolos trabajar de manera más productiva "(Carnoy *et al.*, 2007 p. 11).

El capital social relacionado a las familias y comunidades hace una diferencia en el desempeño escolar. Como afirma Carnoy (2007), "si una familia es particularmente cohesiva y solidaria, y tiene grandes expectativas para cada uno de sus miembros...este tipo de estructura familiar puede ser definido como capital social" (p.11).

Carnoy amplía la teoría del capital social de Coleman al incluir a los estados-naciones que sistemáticamente apoyan el sistema educativo a lo largo del tiempo y se enfocan en crear un clima de aprendizaje para los niños de las clases socioeconómicas media y baja, de ahí el concepto de "capital social generado por el estado." Mientras el concepto no recoge la complejidad de razones para el destacado papel educativo de Cuba, sí subraya la importancia de lo histórico y contemporáneo, así como el compromiso ideológico del gobierno cubano con la educación. El capítulo ahora gira en torno a este rol.

6.4. EL GÉNESIS DEL SISTEMA EDUCATIVO CUBANO

Aunque Cuba es un país Latinoamericano estructurado por una historia común de colonialismo y resistencia, neo-colonialismo y pobreza, es sorprendente que su sistema educativo tenga la reputación de estar entre los mejores de la región, sino en todo el hemisferio Sur. Ni siquiera los más ardientes críticos del sistema político Cubano pueden negar su impresionante record desde el principio de la revolución. A como James Wolfensohn, antiguo presidente del Banco Mundial, afirmó en 2001:

Cuba ha hecho un gran trabajo en educación y salud... No dudo en reconocer que han hecho un buen trabajo, y no me da pena decirlo... No tenemos nada que ver con ellos en ese sentido, y deberían de ser felicitados por lo que han hecho (Instituto Red Feather, 2001).

Wolfensohn estaba en lo cierto, ni el Banco Mundial ni el FMI le ha dado un centavo a Cuba desde la revolución de 1959.

Lo que es menos conocido es que antes de la revolución de 1959 la mayoría de los cubanos eran de hecho educados. En 1899, 43.2% de la población mayor a 10 años eran alfabetizados; en 1953 76% eran capaces de leer y escribir. Esta cifra solamente era superada por Argentina (87%), Chile (81%), y Costa Rica (79%) (Chepe, 2002). Lo que estas estadísticas no muestran es la distribución fundamentalmente desigual de los servicios sociales básicos. La educación no llegaba al pobre ni al marginado, no solo por los costos arancelarios de las escuelas sino porque la corrupción había penetrado todo el sistema educativo. El llamado periodo post-independiente de Cuba de 1902 a 1959 era visto por los revolucionarios como un periodo de degeneración, y la desenfrenada corrupción en la educación fue una de las importantes razones para la propia revolución en 1959.

LA REVOLUCIÓN RADICAL DE CASTRO

La generalizada corrupción de los distintos regímenes antes de 1959, la avaricia de la élite, la brutalidad de la policía y del ejército, la fragilidad de la democracia, y el abandono de los pobres y marginados, todo indicaba una degradación moral.

La moralidad se convirtió en un punto focal para las fuerzas de oposición, especialmente en el partido al cual pertenecía Castro, el partido Ortodoxo. En cierto sentido, entonces, la revolución Cubana fue una revolución moral, seguida más tarde por Ernesto Che Guevara, quien quería moldear al nuevo hombre de Cuba (Guevara, 1988; Beckford, 1986) basado en principios morales e idealistas más que económicos. (Para efectos de comparación, nótese la descripción del sistema político Islamita de Sudán). Aunque el imperativo moral fue uno de los ímpetus más importantes para derrocar a Fulgencio Batista, el resultado de la revolución trascendió una mera agenda moral. Fue una de las revoluciones más profundas en la historia de América Latina, “de muchas formas más profunda que las guerras del siglo XIX por la independencia... “Las cuales no derribaron las estructuras de la sociedad Latinoamericana” (Chomsky et. al., 2004, p. 333; Fagen, 1969). La política, la economía y la sociedad fueron totalmente transformadas, y la educación se concibió como la punta de lanza de la revolución Cubana.

“EL AÑO DE LA EDUCACIÓN”

El nuevo gobierno revolucionario (1959) tenía la educación y la salud como sus prioridades. Aquí vemos la visión de Fidel Castro sobre el rol de la educación y el rol de los maestros en su famoso discurso “La historia me absolverá”, seis años antes del triunfo de la revolución:

El pueblo más feliz es el que mejor haya educado a sus hijos, tanto en la formación del pensamiento como en la orientación de los sentimientos... El alma de la educación es el maestro... nadie es más dedicado que el maestro Cubano. ¿Quién entre nosotros no aprendió sus primeras letras en una escuelita pública? Es tiempo ya de dejar de estar pagando con migajas a estos jóvenes, hombres y mujeres, a quienes les ha sido confiada la sagrada misión de enseñar a nuestra juventud (Castro, 2004, p. 313).

“El Año de la Educación” fue 1961 y el objetivo era erradicar el analfabetismo de la isla. La campaña de alfabetización trascendía los meros objetivos educativos. La intención del gobierno revolucionario era usar la educación en su lucha contra el imperialismo y el neo-colonialismo. La campaña de alfabetización coincidió con la invasión de Bahía de Cochinos y con la ruptura de relaciones diplomáticas entre Cuba y los Estados Unidos. A como Castro afirmó, “La batalla a ganar en contra de la ignorancia dará a nuestro país más gloria que las batallas militares ya luchadas o todavía por lucharse” (Castro, 2004, p. 386). La campaña de alfabetización movilizó a más de 200,000 “facilitadores”, jóvenes y adultos, y rompió la brecha urbano-rural, en la medida en que el campo fue particularmente focalizado. Sin embargo, la campaña de alfabetización no estuvo exenta de oposición, y algunos brigadistas hasta fueron asesinados durante la campaña por fuerzas contra-revolucionarias.

LA INCLUSIVIDAD DE LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN

La campaña de alfabetización fue, no obstante, un tremendo éxito; después de un año, todo el país fue declarado como “territorio libre de analfabetismo” por la UNESCO.

La campaña de alfabetización y el establecimiento de la educación y salud universal y gratuita fueron factores que contribuyeron positivamente al mejoramiento de la calidad de vida de aquellas personas que habían sido oprimidas por el régimen de Batista. Sin duda, no solamente los negros, quienes figuraban en los niveles más bajos de la escala socio-económica, se beneficiaron de estas reformas. Una encuesta de 1962 encontró que el 80% de los Afro-Cubanos y poblaciones mestizas estaban, sin reservas, a favor de la revolución, contrario

al 67% entre los blancos (Saney, 2004, p. 100). Claramente, la priorización de los marginalizados y el fin de todo tipo de discriminación en términos de etnia y género – la cual era desenfrenada en Cuba desde los tiempos coloniales, y todavía dominante durante el régimen de Batista – fue uno de los objetivos importantes de la campaña.

Tanto Castro como el Che Guevara abordaron la discriminación en contra de los negros en sus discursos. El Che Guevara discutió el 28 de Diciembre de 1959, el rol de las universidades en este respecto:

Tengo que decirlo [la universidad] debería de pintarse de negro, debería de pintarse de mulato, no solo sus estudiantes, pero también sus profesores; que se pinte de gente, porque la universidad no es herencia de nadie, pertenece al pueblo de Cuba... la universidad debe ser flexible y pintarse de negro, mulato, trabajador y campesino, o no tendrá puertas, la gente las derrumbará y pintará la universidad de los colores que quieran (citado en Saney, 2004, p. 101).

Hasta finales de los años 80 el gobierno Cubano inyectó una enorme cantidad de recursos financieros en el sistema educativo Cubano, y fue reforzado por la masiva asistencia del bloque Oriental y la Unión Soviética en particular. De acuerdo al Comité Económico para Latinoamérica (CEPAL) y el Comité Económico del Caribe, 1989 fue el año con mayor financiamiento en educación en Cuba (Chepe, 2002). El compromiso de Fidel Castro con la educación era indisputable. Ideológicamente el sistema Cubano estaba fuertemente arraigado en el Marxismo, con un enfoque en el empirismo y el materialismo. Esta fe en la ciencia como la verdad objetiva de la realidad y la fuente de conocimientos se refleja en el planteamiento de Vladimir Lenin (1927), “La característica fundamental del materialismo surge de la objetividad de la ciencia, del reconocimiento de la realidad objetiva, reflejada por la ciencia” (p. 252). Por tanto, sin romper con la producción de conocimiento hegemónico Occidental, la epistemología Marxista se enraizó en la isla Caribeña y se introdujo en el sistema escolar. Mientras el fundamento epistémico del discurso educativo era parte del conocimiento hegemónico Occidental, su fundamento ideológico era claramente anti-capitalista y anti-Occidental, similar a lo que uno encontraba en ese tiempo en el bloque Oriental. No obstante su fundamento epistémico e ideológico, los Cubanos experimentaron dramáticos avances en términos de habilidades básicas de lectura y escritura, lo cual fue reconocido internacionalmente y comparado favorablemente con la mayoría de los países del Tercer Mundo.

LOS DUROS AÑOS 90: SOCIALISMO Y CAPITALISMO MANO A MANO

Poco después, con la caída de la Unión Soviética a principios de los 90's, la situación económica del estado Cubano cambió dramáticamente para lo peor. Castro respondió a la crisis llamando a 'un periodo especial en tiempo de paz,' el cual aún no ha sido suspendido. El 'periodo especial' significaba que Cuba tendría, en mayor medida, que depender de sus propios recursos para sobrevivir. La situación de los problemas económicos tuvo un efecto inmediato en todas las esferas de la vida.

La introducción del régimen de dólares por turismo para compensar por las pérdidas económicas significó una mayor integración dentro de la economía del mundo capitalista y un éxodo de maestros de la profesión docente hacia el turismo donde los salarios eran más altos. El sistema educativo, por ende, retrocedió a un estado de emergencia, si no de crisis, donde los maestros de repente comenzaron a escasear. El presupuesto de educación en 1998 disminuyó en un 45% comparado a 1989 (Chepe, 2002). Mientras que las estadísticas oficiales también confirmaban que los gastos en educación del gobierno declinaron durante los años 90 en términos de pesos, "Castro se enorgullecía en sus discursos por no cerrar una sola escuela, guardería u hospital, y por no dejar una sola persona cesante" (Eckstein, en Chomsky *et al.*, 2004, p. 610).

Como era de esperarse, la introducción de una economía capitalista dentro de un estado socialista llevó a una falta gradual de compromiso con la revolución y con los valores que acompañaban a la revolución, como la solidaridad, la equidad y el internacionalismo. Para el régimen esta alarmante tendencia debía ser detenida.

LA BATALLA DE LAS IDEAS

El régimen "redescubrió" que la juventud podía ser usada en la lucha ideológica y en Diciembre de 1999 las autoridades lanzaron una campaña llamada "La Batalla de las Ideas" para movilizar a la nueva generación por la defensa de la revolución. Esta campaña fue primeramente dirigida hacia la juventud dentro y fuera de la escuela y seguido a raíz del caso de Elián González.³ La historia de Elián había movilizado a jóvenes, "la mayoría de los movilizados y manifestantes eran jóvenes Cubanos, y organizaciones de jóvenes – notablemente los Jóvenes Comunistas (UJC: Unión de Jóvenes Comunistas), estudiantes de universidades (FEU: Federación de Estudiantes Universitarios) y los estudiantes de secundaria (FEEM: Federación de Estudiantes de Educación Media)" (Kapica, 2005, p. 400). Castro capitalizó esta movilización en su intento de atraer nuevamente a la juventud hacia las ideas de la revolución. Paradójicamente, Castro

estaba intentando montar dos caballos al mismo tiempo permitiendo al sector capitalista crecer. Consecuentemente, el rol transformador de las escuelas fue cuestionado, y “La Batalla de las Ideas” se convirtió en una importante plataforma para la transformación de estas. Sin embargo, sin maestros calificados, el mensaje era difícil de vender en las aulas de clase.

Un paso para traer a los maestros de regreso (o retener a algunos de ellos) fue incrementar el salario en un 30% en 1999, como un reconocimiento a su dedicación y esfuerzo en la educación para la nueva generación.

Desafortunadamente, el incremento salarial no fue suficiente para competir con la industria turística. En el año académico 2005 - 2006 (durante nuestro trabajo de campo) los salarios de los maestros nunca excedieron los 20 pesos convertibles (500 pesos *nacionales*) por mes. Esto es equivalente a un poco más de 20 dólares Americanos. Un profesor de universidad de tiempo completo podría llegar hasta 1000 pesos *nacionales* (40 pesos convertibles) al mes, también una cantidad irrisoriamente inadecuada. Con el alto costo de la vida esto significaba, y todavía significa (2012), que ningún maestro o doctor puede arreglárselas para sobrevivir con ese salario; los ingresos adicionales se volvieron un imperativo, ya sea a través de un trabajo extra o a través de medios menos legales. La medida sobre los incentivos no logró revertir la marea. Esto se confirmó a través de los muchos taxistas con quienes platicamos. A como uno de ellos afirmaba: “Yo dejé mi profesión de maestro porque mi salario no podía alimentar a la familia. Manejar un taxi turístico es mucho más rentable debido a las propinas que recibo de los extranjeros. Ser taxista me da menos dolor de cabeza financieramente. Pero mi educación está más o menos desperdiciada” (2005).

LA NUEVA TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Conscientes de que debían tomarse otras medidas si querían que las escuelas no fueran despojadas de sus maestros, las autoridades introdujeron un nuevo programa de transformación educativa en 2001 (Ministerio de Educación, 2001). La justificación oficial para la nueva transformación en la educación fue una preocupación por la calidad *per se*, pero la escasez de maestros no figuró de manera prominente en la retórica oficial que rodeó la reforma. En conversaciones privadas con personas de las universidades involucradas en el proceso, sin embargo, se admitió que el éxodo dramático de maestros fuera de la profesión y la falta de espíritu revolucionario entre la juventud eran importantes factores de cara a la reestructuración del sistema.

A la vez que las consideraciones pragmáticas e ideológicas jugaban un rol importante en la transformación, el nuevo sistema educativo introdujo un número de medidas que perseguían el incremento de la calidad:

1. Un televisor en cada aula de clase.
2. La universalización del manejo de la computación.
3. Electrificación de todas las escuelas (muchas escuelas rurales a través de energía solar).
4. Educación primaria con 20 alumnos por aula de clase.
5. Educación secundaria con 15 alumnos por aula.

Además, las autoridades introdujeron:

6. Universidad para Todos. Transmisión de clases televisadas a nivel de títulos en asignaturas seleccionadas, dirigidas a jóvenes y adultos fuera de horas laborales.
7. Micro-universidades. Expandir la provisión de universidades más allá de los pocos centros existentes a todos los municipios de Cuba. El principio subyacente de las micro- universidades es la educación para todos y la participación local.
8. La creación de escuelas especiales para trabajadores desempleados para rescatar la escolaridad perdida. Se tomó esta medida debido a la decisión en el 2003 de cerrar la mitad de los ingenios de azúcar, quedando miles de trabajadores en el desempleo.

En el sistema de educación ordinario el impacto de la nueva transformación fue particularmente sentido en la escuela primaria y secundaria. A las clases de primaria con más de 20 estudiantes se les dieron dos maestros. Como antes, el profesor era el responsable de todo el portafolio de temas pero era asistido en una manera más comprehensiva con este equipo tecnológico.

LA NUEVAS ESCUELAS PREPARATORIAS DE SECUNDARIA: LA IDEA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA

Aparte de la reducción en el tamaño de las clases (¿Qué país en desarrollo puede jactarse de tales grupos reducidos?), los cambios fueron sentidos mucho más en las escuelas preparatorias de secundaria (con cobertura de los Grados 7, 8 y 9) donde se introdujo un nuevo concepto, el profesor integral general. En contraste con el sistema anterior para estos grados, donde los maestros enseñaban sus materias especializadas, ahora se esperaba que los maestros enseñaran todas las asignaturas, con la excepción de idiomas extranjeros, computación, y

artes. La especialización de materias fue reemplazada por una mayor atención en la enseñanza y los métodos de enseñanza (incluyendo TV, video, y computación) y conocimientos generales en varias asignaturas. El enfoque era en enseñanza multidisciplinaria, esperando de esta manera evitar la anterior fragmentación de las materias escolares. También se le dio atención al aspecto social del aprendizaje donde la idea de inclusión jugó un importante rol en la retórica alrededor de la nueva reforma. El objetivo era que el profesor integral general fuera capaz de atender al grupo de estudiantes en su conjunto y sus necesidades individuales en una mayor medida que antes, cuando la enseñanza era fragmentada por diferentes maestros especializados. Como el límite superior de estudiantes en las clases preparatorias de secundaria era 15, se aseguraba una interacción más activa entre estudiante y maestro. Esto fue confirmado en nuestras discusiones con varios maestros, y en observaciones de aulas de clase nosotros presenciamos una población estudiantil muy activa. Mientras que al maestro se le facilita darle un seguimiento más de cerca a cada estudiante, está también el aspecto del “control” ideológico, el cual encaja muy bien con la campaña de la Batalla de las Ideas.

La reducción de la relación maestro-estudiante en una época de escasez de maestros requería de una completa reingeniería del sistema de formación docente tanto para escuelas primarias como secundarias.

Mientras que anteriormente el alumno-maestro pasaba toda su formación en la universidad (cuatro a cinco años), en el nuevo sistema los estudiantes solamente pasaban un año. Un intenso primer año introductorio a la universidad enfocado en la consecución de un título, a como lo puso el Ministro de Educación Cubano en 2004, “en desarrollo personal y participación en clase, asegurándose de esta manera que los estudiantes estén bien preparados para el resto del curso y permitiéndoles mejorar sus habilidades de aprendizaje” (Gutiérrez. 2004, p. 9).

Del segundo al quinto año a los estudiantes se les enseña a través de un sistema que combina estudio y trabajo en escuelas transformadas en (micro-) universidades municipales. Los estudiantes imparten una clase ordinaria y tienen un maestro experimentado como supervisor y tutor personal. Además, asisten a las extensiones de las universidades municipales una vez a la semana donde profesores asistentes los guían en sus estudios.

Este cambio en la formación de los maestros tuvo varias consecuencias, y fue particularmente dramático para los maestros de las escuelas preparatorias de secundaria. Un problema fue el factor edad, ya que significaba, por ejemplo, que el alumno-maestro muchas

veces tenía solamente 19 años cuando empezaba a enseñarles a estudiantes de 17 años. Hay una preocupación, especialmente entre los educadores Cubanos, que el profesor podría ser demasiado inexperimentado para enseñar a sus compañeros. A como un profesor de educación lo dijo: “Estoy preocupado por la corta edad de muchos alumnos-maestros. Muchas veces me pregunto si son suficientemente maduros como para manejar la situación del aula de clase” (2005). También algunos padres de familia expresaron su escepticismo respecto a los maestros jóvenes.

Otro factor es el conocimiento. ¿Tienen los alumnos-maestros suficientes conocimientos como para enseñar en una escuela secundaria, cuando solamente han pasado un año en la universidad? Además, ¿qué tipo de valores transmite el maestro cuando es tan joven? ¿Qué tipo de experiencia de vida puede traer al aula de clases? ¿Es el maestro capaz de hacer preguntas críticas cuando se es tan joven? La última pregunta puede ser de mayor interés a los investigadores que a las autoridades Cubanas.

La transformación significó que la carga de trabajo de los maestros de las escuelas preparatorias de secundaria y para los maestros con extensa experiencia incrementó, ya que ahora tenían que enseñar múltiples asignaturas. Una consecuencia era que muchos maestros experimentados o se rehusaban a enseñar de acuerdo al nuevo programa de transformación o renunciaban. Esto significaba que no era posible proveer de personal a todas las escuelas con el número de maestros que el nuevo sistema requería.

Un importante principio para Cuba es la educación para todos. Fue reconocido, aún por algunas personas de alto rango en el sistema educativo, que la preocupación por la calidad, una de las razones oficiales para embarcarse en la nueva transformación, no había sido priorizada suficientemente debido a la gran cantidad de demandas. Una cosa era el problema con los maestros generalista; otra era que algunas áreas rurales podían ser incapaces de proveer la misma calidad de educación que en la Habana. Además, el acceso no era, y no lo es aún, necesariamente el mismo para negros y blancos. Muchas familias negras todavía viven en pobres condiciones de vivienda y trabajo, y a pesar de la búsqueda por la igualdad y la equidad, la marginación no ha desaparecido, ya que todavía tiene una tendencia a reproducirse, aunque deba reconocerse, en menor grado que muchos países en el hemisferio Sur.

Habiendo dicho esto, Cuba probablemente ha tenido más éxito que cualquier otro país en el Sur global en hacer accesible una educación de calidad para su población rural (un objetivo expresado desde los primeros años de la revolución). Por otra parte, la capital, Habana,

tiene sus propios problemas con el reclutamiento de buenos maestros debido a la atracción de la industria turística, haciendo una dicotomía urbano-rural demasiado simplista en términos de calidad de la educación.

La idea generalista del nuevo programa de transformación no ha llegado a los maestros de secundaria superior (pre-universidad) donde estos se mantienen más especializados. Algunos maestros enseñan física, matemáticas, y computación mientras otros enseñan un bloque [de materias] de química, biología, y geografía, o un bloque de materias de humanidades, como español, historia, y cívica. La mayoría de las escuelas de secundaria superior son internados en el campo (escuelas de campo) donde los estudiantes dividen su tiempo entre el trabajo teórico y las labores manuales en terrenos de tierras arables pertenecientes al internado, a tono con el eslogan del héroe ideológico, el nacionalista Cubano del siglo XIX, José Martí: “En la mañana la pluma, pero en la tarde el arado.” Claramente, la idea de concentrar a casi todos los estudiantes de las escuelas de secundaria en internados lejos de sus padres tiene implicaciones sociales e ideológicas, creando un espacio ideológico relativamente imperturbado por otras influencias y un sentido de solidaridad entre los estudiantes.

Una característica impresionante del sistema educativo es lo bien organizado que está, desde el Ministerio hasta el nivel del aula de clases. Las razones pueden estar indudablemente vinculadas a la necesidad del régimen de tener el completo control ideológico; no obstante, hay una o dos lecciones que aprender tanto por otros países en el Sur global como por el Norte.

LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO EN LAS ESCUELAS

En línea con la Batalla de las Ideas referida anteriormente, en Cuba hay una fuerte creencia en el poder liberador o hasta revolucionario de la educación. Además, hay una creencia igualmente fuerte en promover discursos educativos específicos a expensas de otros discursos. A pesar que el discurso educativo Cubano está basado en la epistemología Cartesiana, no obstante, este se sitúa en un contexto de Cubanización y nacionalismo, previniendo de esta manera una importación indiferenciada y acrítica de las ideas educativas de Occidente. El conocimiento “oficial” implica “la decisión para definir el conocimiento de algunos grupos como el más legítimo, como el conocimiento oficial, mientras el conocimiento de otros grupos apenas ve la luz del día, lo que revela algo extremadamente importante acerca de quién tiene el poder en la sociedad” (Apple, 1993, p. 222). Aparte de Fidel Castro, el dominante o hegemónico discurso educativo en Cuba está influenciado en particular por dos héroes y mártires,

José Martí, y el Che Guevara. Basados en la afirmación de Martí que “Ninguna igualdad social es posible sin igualdad en educación y cultura,” la educación en Cuba refleja la orientación comunista e igualitaria del régimen de Fidel Castro. Además, como Noah W. Sobe y Renee N. Timberlake (2010) afirman, la posición de Martí se ha elevado significativamente en años recientes, posiblemente para reforzar el carácter nacional y auténtico de la educación Cubana. La influencia de Martí también puede indicar cómo “la educación se ha posicionado y navegado en aguas revueltas entre las presiones locales y globales desde la caída de la Unión Soviética” (p. 352). Cuando los niños, antes de empezar la jornada escolar, hacen juramento ante la bandera Cubana, también veneran al Che Guevara enunciando la siguiente promesa de los Jóvenes pioneros: “Seremos como el Che.”

Una fuerte ráfaga de moralismo e idealismo permea las escuelas, con la visión del Che Guevara de “el nuevo hombre” como punto focal. Guevara discutía que una adopción del comunismo requería la eliminación de incentivos materiales de los trabajadores. En su lugar, él señalaba la importancia de crear una nueva y radical conciencia entre la gente y adoptar incentivos morales en vez de materiales. Fidel Castro avalaba esta visión:

El Che se oponía radicalmente a usar y desarrollar leyes y categorías económicas capitalistas en la construcción del socialismo. El defendía algo que yo varias veces he insistido: La construcción del socialismo y el comunismo no es solo cuestión de producir y distribuir riquezas sino que también es un asunto de educación y conciencia (2003, p. 39).

Concientización y conciencia a través de la educación eran los principios fundamentales en el pensamiento socialista del Che Guevara, implicando con ello que la “concientización y la educación eran de primordial importancia en el estudio de las relaciones de producción y economía transicional, incluyendo la construcción del comunismo” (Martínez, 2005). El Che Guevara abogaba por la elevación de la concientización y la conciencia, “Sin esta concientización, la cual adopta su conciencia como un ser social, no puede haber comunismo” (Guevara, 1973, p. 124).

Por lo tanto, el Che Guevara parte del Marxismo convencional al insistir en la concientización y la educación como el motor primario para alcanzar formas más elevadas de organización económica. Como Rafael Martínez (2005) afirma, “En el sistema de Guevara, el desarrollo económico socialista no es realmente un motor de concientización, sino todo lo contrario, la conciencia es la fuente del desarrollo económico socialista.”⁴ Si por una parte el rol asignado a la concientización y la educación, y su reversión del rol de base y

superestructura, era una desviación fundamental del Marxismo, el enfoque del Che Guevara en la solidaridad y lo comunitario no lo era.

Más bien percibido como un distanciamiento radical de la ideología Occidental del individualismo, la moralidad comunitaria promovía en las escuelas fuerte solidaridad, auto-sacrificio, y honestidad asociada con otras palabras claves como nacionalismo e internacionalismo (por ejemplo, solidaridad internacional). En un nivel específico de la escuela había un intento de crear una atmósfera de compromiso, esfuerzo colectivo, y apoyo mutuo.

La posición ideológica anti-Occidental y anti-capitalista del Che Guevara, unida a su comprensión de la concientización y la educación como agente primario del cambio, es reminiscente de las ideas de Freire sobre concientización, aunque difiere de maneras importantes de la filosofía del educador Brasileño. Freire sugería que todo ser humano es un repositorio de conocimientos, no un “recipiente vacío” desprovisto de conocimientos, y tiene valiosos conocimientos experienciales para ser aplicados en diálogos sobre planteamiento de problemas. El empoderamiento y el pensamiento crítico son posibles a través del diálogo donde ninguna “solución” es adelantada de previo. Freire (1998) argumenta, “No hay temas ni valores sobre los que uno no pueda hablar, ni áreas en las que uno debe callar. Podemos hablar sobre cualquier cosa, y podemos dar testimonio sobre todas las cosas” (p. 58). Esto implica que no solo el conocimiento hegemónico Occidental está invitado a estos diálogos. Por el contrario, los conocimientos indígenas y locales son importantes conocimientos experienciales que cuestionan la hegemonía del conocimiento Occidental.

El pensamiento crítico significa un pensamiento “que reconoce una indivisible solidaridad entre el mundo y las personas y no admite dicotomía alguna entre ellos – un pensamiento el cual percibe la realidad como un proceso, una transformación” (Freire 1995, p. 73). Tal pensamiento es crucial en el desafío de la producción de conocimiento hegemónico legitimada por las prácticas pedagógicas coloniales (Freire y Faundez, 1989). Como McLaren (2000) acertadamente afirma, “La crítica epistemológica implica más que desempacar representaciones, sino también explorar el cómo y el porqué de su producción histórica” (p. 122).

Mientras que conciencia es una palabra importante en el vocabulario político y económico del Che Guevara, hay poco o ningún interrogante sobre la producción de conocimiento hegemónico Occidental. Además, el Che Guevara sugiere un cierre ideológico donde las respuestas son adelantadas y ningún diálogo “real” es necesario o permitido.

De acuerdo a muchos de nuestros informantes, opiniones y visiones diferentes eran, al menos en teoría, aceptadas en las discusiones en el aula de clase. Sin embargo, fue subrayado que las visiones no-conformistas tenían que ser bien argumentadas, probablemente dándole a los profesores una tarea fácil de imponer “consenso,” es decir, enseñar de acuerdo con las políticas oficiales. No solo en el aula de clases era importante la idea de consenso; nos contaron de incidentes donde los estudiantes tuvieron que abandonar la universidad debido al frecuente acoso por parte de los maestros. A como uno de los informantes reveló, “Un estudiante se retiró porque sus opiniones hostiles en contra del régimen no eran toleradas (2005).” Quedó la duda de que si el estudiante fue expulsado o decidió retirarse por su propia cuenta.

Cuando se les preguntó acerca de la diversidad ideológica en una escuela de campo que visitamos, uno de los estudiantes respondió, “Sí, nosotros discutimos una diversidad de sistemas políticos como el socialismo, el Marxismo, y el Leninismo (2005).” Claramente existía, y existe aún, a como Tom G. Griffiths (2009) afirma, una “consistente y abierta politización de la educación, con algunas reformas curriculares y pedagógicas claves para inducir la formación socialista de las nuevas generaciones” (p. 51).

Mientras que la respuesta del estudiante en el párrafo anterior no sorprende, y más bien corrobora los prejuicios del discurso educativo, no obstante, el mismo está arraigado en experiencias históricas y contemporáneas y puede ser comprendido, al menos parcialmente, en términos psicológicos y socio-psicológicos. Baste aquí referirse al embargo impuesto por los Estados Unidos y el plan comprehensivo de la administración de Bush para derrocar al régimen actual, creando paranoia y una inoportuna histeria que son explotadas al máximo.

La relación de pares entre el discurso educativo del país y el discurso político hegemónico es, a como he señalado en capítulos anteriores, no un fenómeno exclusivo de Cuba. El vínculo inseparable entre el conocimiento y el poder es subrayado por John Fiske (1989):

El conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación empirista y objetiva con lo real. El conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder (pp. 149-150).

La mayoría de las naciones usan, ya sea explícita o implícitamente, el sistema educativo como medio para promover objetivos ideológicos. Aún en los llamados países democráticos, el conocimiento hegemónico circula más libre y comprehensivamente que los conocimientos no-oficiales. En los Estados Unidos, la ideología de mercado parece

penetrar más y más el sistema educativo (Giroux, 2003b; Apple, 1997), y en Noruega el rol hegemónico del sistema de educación mono-cultural Noruego, a pesar de su gran afluencia de inmigrantes, no tiene competencia (Pihl, 2001).

El sistema educativo es una herramienta hegemónica en la construcción y consolidación del estado-nación; por tanto, las relaciones de poder existentes son bien conocidas en la mayoría de los países. Como Sobe y Timberlake (2010) afirman, “todas las formas de educación inscriben principios normativos y regulan modos de razonamiento y opciones para el comportamiento ‘racional’ y ‘aceptable’ – independientemente de la orientación política del régimen” (p. 364).

Sin embargo, uno de los aspectos más problemáticos del sistema Cubano - en principio, no distinto a la situación en el Sudán contemporáneo – es la imposición del discurso hegemónico, sin dejar ningún espacio para discursos alternativos. Se ha observado, por referencia a la filosofía política del Che Guevara, cómo el discurso oficial es básicamente un discurso indisputado, no-postmoderno donde solo una verdad, una versión de la historia, está siendo transmitida, dejando sin espacio para el dialogo pedagógico de Freire y difícilmente algún espacio para el pensamiento crítico fuera del paradigma anti-capitalista y anti-Occidental.

La existencia del Internet ilustra la necesidad del régimen de ejercer el control hegemónico. Mientras la explicación oficial del porqué el Internet no es accesible al hombre común es porque es demasiado costoso, las regulaciones previenen aún a aquellos con dinero de tener acceso. El Internet es usado en algunas instituciones de aprendizaje superiores, como universidades, etc., y en varias otras instituciones y compañías, pero el uso regular del Internet desde casa es básicamente restringido a extranjeros o a cubanos con la correcta afiliación política. A como un informante nos dijo durante nuestra reciente visita a Cuba: “Es extremadamente frustrante saber que el mundo tiene acceso a internet, mientras aquí el gobierno pone todo tipo de restricciones en nuestro acceso a noticias internacionales. La situación no ha cambiado para mejor desde que Raúl (Castro) llegó al poder” (2012).

Cuba era oficialmente un estado ateo desde la victoria de la revolución en 1959 hasta 1992 cuando el ateísmo (y por tanto el Marxismo-Leninismo) como credo de estado fue abolido. La eliminación del Marxismo-Leninismo de la constitución y las visitas del Papa en 1999 y en 2012 han calmado la situación de alguna manera para estudiantes y maestros religiosos. De acuerdo a uno de nuestros informantes, un disidente: “Yo no pertenezco a la iglesia Católica, pero es bastante claro que la iglesia Católica representa la única institución alternativa

al actual gobierno Cubano, y en muchas ocasiones ha entrado en negociaciones con el gobierno para liberar prisioneros y atenuar la opresión política. La iglesia Católica está haciendo un fabuloso trabajo bajo circunstancias muy difíciles” (2012).

Ni la religión Cristiana ni la Santería, una mezcla de religiones nativas Africanas y Catolicismo Romano es, sin embargo, parte del currículo, pero de acuerdo a algunos de nuestros informantes el ateísmo no está siendo enseñado. Los creyentes religiosos son tolerados en las escuelas, y los Mormones, por ejemplo, no están obligados a jurar alianza a la bandera a como la gran mayoría de estudiantes hacen todas las mañanas.

Los cristianos pueden ahora convertirse en miembros del Partido Comunista y la religión Santera es ahora promovida para atraer turistas a la isla. La Cuba revolucionaria tomó medidas drásticas contra la Santería al comienzo, pero a través de los últimos 15 años o más, el gobierno la ha tolerado más y más y ahora permite que esta florezca. Los cínicos dicen que esto es porque la Santería trae fuertes divisas a la isla, no porque la espiritualidad indígena o Afro-Cubana sea parte del repertorio epistémico del gobierno.

6.5. UN DISCURSO ALTERNATIVO: INDEPENDENCIA, INDIGENIZACIÓN E INCLUSIÓN

A pesar que la producción del discurso educativo en Cuba es de muchas formas problemática, sus méritos no deben ser subestimados. La cuestión es, sin embargo, si el discurso educativo en Cuba es sistemáticamente tan diferente a los discursos educativos en los países capitalistas.

INSTRUMENTALIDAD

A pesar del enfoque en las ideas, la moral y la solidaridad a lo cual se hace referencia anteriormente, el aparente carácter instrumental del sistema educativo cubano ha sido criticado interna y externamente. Un aspecto importante de la educación cubana es la implementación del estudio-trabajo en donde “los estudiantes debían superar actitudes discriminatorias y jerárquicas heredadas hacia la división del trabajo intelectual y el trabajo manual” (Griffiths, 2009, p. 52). Esto ostensiblemente significaba que la lógica de la escolarización era prepararlos para el trabajo a expensas de los valores ideológicos y políticos mencionados arriba.

Por ejemplo, Juan Marí Lois, un antiguo Decano de Educación, planteaba que la escolarización como una preparación para el trabajo no era nada exclusivo de Cuba y proponía en su lugar un énfasis en los principios ideológicos mencionados anteriormente, como la

solidaridad. Otro estudioso Cubano argumentó que el enfoque instrumental no diferenciaba el sistema Cubano de la educación en las sociedades capitalistas (extracto de Griffiths, 2009, p. 62.)

Es debatible, sin embargo, si el “sistema educativo instrumental” necesariamente lo coloca en el campo del capitalismo o si tal etiqueta resulta muy útil. ¿Es preparar a los niños para la mano de obra un valor típico del capitalismo? Dada la importancia de José Martí y su metáfora sobre la pluma y el arado mencionado anteriormente, el enfoque de preparar niños para el trabajo resulta lógico, aun cuando el balance entre la pluma y el arado es un tema controvertido (y evoca la política educativa de Nyerere para la auto-dependencia). Solo preparar a los estudiantes para las ideas e ideología en un país en donde se invierte tanto de su presupuesto nacional en educación, sería difícil de justificar, y resulta aún más inconcebible de cara a las reformas económicas de Raúl Castro que se discutirán al final de este capítulo.

Es cierto, sin embargo, que las ideas del Che sobre los incentivos morales y la sensibilización han sido invocadas por temporadas por las autoridades; han desaparecido en su mayoría, por ejemplo, en los 70's y los 80's cuando las autoridades hicieron hincapié en los “principios socialistas” sobre las diferencias en los incrementos salariales basados en la productividad y los incentivos materiales. El Che Guevara ha sido invocado a menudo en tiempos de austeridad, y de manera particular durante la campaña de la Batalla de las Ideas.

La estrategia del estudio-trabajo fue parte integral de la formación política que se perseguía (ver MacDonald, 1996), pero los resultados de esta estrategia fueron mixtos, en la medida en que la gran mayoría de los estudiantes optaron por carreras profesionales de cuello-blanco en vez del trabajo manual (Griffiths, 2004). Durante nuestra visita a las escuelas de campo observamos cómo los estudiantes trabajaban la tierra con muy poco entusiasmo. A como uno de los estudiantes dijo “realmente odio este trabajo agrícola. No entiendo por qué lo hacemos, y produce muy poco para la escuela” (2005). La opción de los estudiantes por el trabajo teórico, no-manual resultó en una sobre-producción de profesionales (doctores y maestros); las autoridades repetidamente han tratado de corregir esto reduciendo el número de plazas universitarias en humanidades a favor de plazas en, por ejemplo, agricultura. Sin embargo, el sobre-empleo ha sido agudo; las personas fueron empleadas en profesiones que no coincidían con su formación académica, causando amargura y frustración.

La Batalla de las Ideas fue por lo tanto iniciada para inculcar en la juventud una actitud revolucionaria para servir al país como un todo, no primordialmente a sus intereses individuales. La estrategia de estudio-trabajo pretendía preparar a los estudiantes para los

trabajos dirigidos al bien nacional y al desarrollo, más que a la movilidad ascendente del individuo. Sin embargo, aún en Cuba, las campañas de altruismo y conciencia nacional enfrentan una ardua lucha ascendente ante la difícil realidad socio-económica.

¿EDUCACIÓN EN EL CAMPO CAPITALISTA?

Desde los años 90's y la caída de la Unión Soviética se ha notado cómo el gobierno Cubano ha priorizado el desarrollo económico para construir una Cuba más independiente económicamente enfocándose en la industria del turismo, la industria del azúcar y el sector bio-técnico (Reid-Henry, 2007). Se ha observado que particularmente debido a la industria del turismo con sus dólares, la economía cubana ha desarrollado un sistema de dos niveles, atrayendo personas de la profesión docente al turismo. Basado en el análisis de sistemas mundiales de Wallerstein, Griffiths (2009) declara que " la Revolución Cubana en sí forma parte del sistema capitalista mundial, compartiendo su énfasis en la teoría del capital humano y los sistemas educativos instrumentales; estructuras y prácticas para lograr un crecimiento económico nacional y un desarrollo científicamente calculado y racionalmente planificado "(p. 54). Por ello es una ilusión creer que sea posible la creación del socialismo dentro de una economía mundial capitalista.

Si bien es cierto que parte del sistema económico cubano tuvo que someterse al capitalismo del dólar luego del colapso de Europa del Este, tanto el terreno macro económicos como el educativo son complejos, y no se prestan a simples etiquetados. Sobe y Timberlake (2010) afirman, por ejemplo, que:

El antiguo empuje anti- colonialista del proyecto de identidad nacional Cubano indica que se puede afirmar con certeza que ambos, el socialismo y el compromiso con el capitalismo global, son reconciliables en el contexto Cubano, en el sentido en que ambos pueden ser vistos como promotores de la independencia Cubana y del fortalecimiento de la nación. (p. 358).

La campaña de la Batalla de las Ideas fue una reacción consciente para evitar que las ideas del capitalismo se filtraran dentro del sistema educativo. Verdaderamente, aquí existía una contradicción teórico-práctica difícil de reconciliar, ya que la campaña ideológica fue obstaculizada por las señales económicas contradictorias sobre el terreno (el turismo del dólar y el empleo vs. el empleo de los pesos). Ideológicamente el discurso educativo mantuvo *en principio* su perfil anti- hegemónico anti- capitalista con un enfoque en el desarrollo sostenible, situado en una isla rodeada de más elementos pro- capitalistas.

6.6. LOS CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y LA SOSTENIBILIDAD

Curiosamente, los conocimientos indígenas ahora parecen estarse filtrando en las escuelas. Los niños Cubanos de las escuelas primarias son entrenados en remedios herbarios, los cuales pueden ser preparados en casa como emplastos, tinturas, ungüentos y tés. En los jardines de los colegios, el enfoque es en los conocimientos locales y ecológicos, agricultura sostenible sin el uso de fertilizantes e insecticidas. En los colegios, los estudiantes también son introducidos a la energía solar, y varias escuelas en el campo son alimentadas con energía solar. El nuevo plan de estudios de física para el curso 8 se enfoca en la energía y la renovación de recursos de energía renovable y su relación con el medio ambiente. En la escuela secundaria a los estudiantes se les enseña diferentes tecnologías sobre energía renovable. A los maestros se les enseña cómo incorporar las tecnologías de energía renovable en la enseñanza (Avia y Guevara-Stone, 2010).

¿UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE?

La incorporación en Cuba de los conocimientos indígenas y sostenibles en el currículo nacional se debe al enfoque de sostenibilidad en la agricultura y el medio ambiente, así como a la necesidad de incrementar el conocimiento y el compromiso de la población en estos temas. Destaca, además, el inextricable vínculo en Cuba entre los discursos políticos, ideológicos y educativos. El ascenso al poder por Raúl Castro en 2008 significó un cambio en las políticas económicas del país. Es demasiado pronto para decir si esto impactará o no el discurso educativo del país. El gobierno Cubano, tratando de incrementar la productividad, permite en el nuevo programa de reforma económica (desde el año 2011) que más Cubanos trabajen para sí mismos y puedan contratar sus propios trabajadores. De manera simultánea, dentro de los próximos tres años el gobierno planea recortar más de un millón de empleos gubernamentales, o el 20% del total de la fuerza laboral. La reforma económica de Raúl Castro obligará a muchos estudiantes graduados, a trabajar por cuenta propia; así que el prepararse para el trabajo autónomo será también una importante tarea educativa en el futuro. Esto está en consonancia con el *dictum* de Martí.

El resultado de las nuevas reformas económicas podría significar que el balance entre la pluma y el arado en las escuelas se inclinará aún más a favor del segundo. A como es bien sabido por las autoridades cubanas, predicar solidaridad, comunitarismo y desarrollo sostenible en tiempos de escases económica y pérdida de empleos no es tarea fácil. Un incremento en el desequilibrio entre la ideología y la práctica podría poner en riesgo el esfuerzo del gobierno Cubano de

aferrarse a su posición ideológica independiente y al mismo tiempo mantener bajo control las tendencias consumistas.

La puesta en marcha de los nuevos programas agrícolas de Raúl Castro (Decreto Ley 259) el 18 de Julio, 2008, abre en arriendo 100 acres de terreno estatal baldío a agricultores privados, a fin de incrementar la producción (en total, 1.69 millones de hectáreas, o 4 millones de acres). Más importante aún, el programa está basado en la sostenibilidad agraria “arraigado en una racionalidad ecológica” (Penn, 2008) y es, por tanto, la continuación de una política agrícola sostenible de la década pasada. Según Melissa Penn (2008) esta política:

Fue dirigida al uso de fertilizantes orgánicos, procedimientos de conservación del suelo y la creación de cooperativas locales, programas medio-ambientales comunitarios, estrategias de re-distribución de la tierra, así como la descentralización del control gubernamental.⁵

Los agricultores privados ahora controlan, a través del arriendo, el 85% de la superficie de cultivo; antes de la reforma agrícola, el estado poseía el 80% de la tierra (Penn, 2008). El asunto es si el programa de reformas económicas de Raúl Castro puede contribuir a mejorar la eficiencia de la producción alimentaria y reducir la importación de alimentos, y si tal programa es compatible con una mayor dependencia de Cuba en los mecanismos de mercado y en los precios determinados por el mercado. Las reformas agrícolas han sido etiquetadas de maquillaje de fachada por algunos escépticos, pero de acuerdo a economistas disidentes con quienes conversamos (2012) las reformas fueron reales, pero fueron obstaculizadas por trámites burocráticos intrincados.

En términos de la agricultura urbana, sin embargo, se han tenido logros impresionantes. De acuerdo a Altieri y Funes-Monzote (2012), “hay 383,000 granjas urbanas, cubriendo 50,000 hectáreas de tierra no utilizada para otros propósitos y produciendo más de 1.5 millones de toneladas de vegetales con las principales granjas urbanas alcanzando un rendimiento anual de 20 kg/m² de productos vegetales comestibles- equivalente a cien toneladas por hectárea -usando químicos no- sintéticos.”

El descubrimiento de depósitos de petróleo en alta mar sin duda impulsará la economía cubana (los cálculos indican que los depósitos podrían convertir a Cuba en una de las 20 potencias petroleras más grandes del mundo [Jamison, 2009]). La producción de petróleo desde estos depósitos hará de Cuba un exportador neto de petróleo, financieramente independiente por primera vez desde la revolución

en 1959. Aún con lo emocionante de esta noticia para la tirantez financiera del gobierno, esto podría poner en riesgo la política de sostenibilidad de Cuba. Vale la pena mencionar que el cambio de Cuba de una sociedad basada en la industria petrolera a una sociedad sostenible enfocada en las granjas orgánicas y semi- orgánicas, no fue el resultado de una política bien planeada basada en argumentos de sostenibilidad, sino consecuencia del desplome de las importaciones petroleras de la Unión Soviética (USSR por sus siglas en inglés) a inicios de los 90's's. Queda por ver si Cuba es tentada a volver a una sociedad basada más en el petróleo cuando llegue a su autosuficiencia petrolera.

¿INDEPENDENCIA EDUCATIVA?

Después de la caída de la Unión Soviética y la introducción de la Batalla de las Ideas, el discurso educativo surgió como un discurso híbrido navegando en un complejo y contradictorio terreno al tomar un curso que trascendió la dependencia y la ideología colonial de muchos otros países de Latinoamérica, África y Asia. A la vez que conservaba su naturaleza anti- colonial y anti- imperialista, el discurso educativo también articulaba una nueva orientación epistemológica suplementaria que se desviaba dramáticamente de los días de la influencia soviética, la cual abordaba con seriedad temas de sostenibilidad que la actual arquitectura global de la educación no aborda.

En términos de formación ideológica, legado histórico y medios de enseñanza, el sistema educativo de Cuba se apoya en gran medida en principios domésticos. Los libros de textos de todas las materias de las escuelas primarias son elaborados en Cuba y distribuidos a todos los estudiantes de todas las escuelas del país. Los libros de historia y de ciencias sociales contienen una clara inclinación anti- colonialista pero intentan explorar la historia de diferentes personajes del país, y todos están desarrollados para dar un sentido a la identidad histórica de Cuba y su cultura. La indigenización del discurso está muy lejos de los discursos educativos Occidentales en la mayoría de los países del África Sahariana, a menudo desprovistos de cualquier enlace con las otras culturas y contextos de los estudiantes en las escuelas. La indigenización está, por supuesto, vinculada al discurso nacionalista mencionado antes, así como al enfoque anti- capitalista del currículo, sirviendo a los intereses políticos e ideológicos del régimen. Sin embargo, es también un discurso educativo público que en gran medida incluye a todos los cubanos, independientemente de su etnia, género o su ubicación geográfica.

INCLUSIÓN: NOSOTROS Y EL OTRO

La inclusión del sistema educativo Cubano se destaca por el hecho de que la educación es gratuita desde el jardín de infantes hasta la universidad, implicando con ello que el éxito en el sistema no depende completamente del origen de los padres. Esto significa que los estudiantes en el sistema Cubano no están en desventaja debido a “las actuales formas de racismo, las actuales formas de desigualdades estructurales” (Gundara, 2000, p. 53). A como afirma Jagdish S. Gundara (2000) en referencia a las sociedades Occidentales, “Hasta que las formas de desigualdad institucionales sean removidas, la educación de aquellos considerados desprotegidos, no mejorará” (p. 53). Indudablemente que el sistema Cubano ha puesto fin a muchas formas de desigualdad institucional en comparación con la mayoría de los países del Primer y Tercer Mundo. Las autoridades Cubanas han hecho el intento de erradicar el “despojo cultural” y la “pobreza cultural,” reduciendo el déficit medio ambiental de grupos previamente desposeídos.

En países de habla inglesa, se han realizado considerables investigaciones para apoyar la tesis de la inferioridad funcional de niños negros y de la clase trabajadora pero, hasta donde yo tengo conocimiento, no se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre este tema en Cuba. Probablemente sería difícil publicar investigaciones en Cuba si se llegara a detectar que la inferioridad funcional fuese un aspecto importante en la educación Cubana. Oficialmente el sistema Cubano fomenta un espíritu comunitario en el sentido de que ningún grupo es dramáticamente alienado en el sistema escolar, aun cuando se ha observado que el acceso de los negros a la educación no es tan fácil como para los blancos. No obstante, muchos negros han ascendido socialmente debido al sistema educativo bajo Castro. Un catedrático universitario negro habla sin rodeos al respecto: “Sin el gobierno actual, yo como un hombre negro y con mi origen humilde, nunca hubiera recibido la educación ni el cargo que tengo actualmente” (2012). El carácter inclusivo del sistema, aparte de su importante mérito social, también es un medio para absorber el desempleo y remediar una falta de competencias. Además, al aprovechar la reserva de la juventud, los regímenes tratan de contener el descontento potencial entre la nueva generación. Esto, sin embargo, podría cambiar con el nuevo programa económico.

Tal inclusión en todo caso nunca es completa. La imposición de un discurso hegemónico deja fuera a personas principalmente por motivos ideológicos. La represión ideológica significa que todo aquel que cuestione al régimen de una manera fundamental es básicamente dejado en la oscuridad. Hay una creación de fronteras entre el Yo y

el Otro que deja muy poco espacio para la crítica esencial. De este modo, el modelo de inclusión es contradictorio o conflictivo: su inclusión social es contrarrestada por una exclusividad ideológica que es dolorosa para aquellos que son afectados. La creación de estas fronteras entre el Yo y los Otros es vista por las autoridades de la Habana como algo más que una forma de apuntalar la premisa de solidaridad nacional en un discurso. Está igualmente basada en el mundo exterior, cimentada en experiencias históricas y contemporáneas, representadas por el gran enemigo de al lado, los Estados Unidos. La exclusividad en casa puede por lo tanto comprenderse en términos psicológicos y socio- psicológicos, donde el enfoque es en “actitudes y opiniones que los grupos involucrados podrían tener el uno del otro” (Smith, 1988, p. 199).

Aquí hay una dicotomía del Yo/intruso, el cual enfatiza la nacionalidad a expensas del extranjero/intruso, pero el concepto de nacionalidad y solidaridad raras veces está abierta al debate. Surge una pregunta básica: ¿Es la implementación material de la distinción hecha aquí entre la inclusión social y la exclusión ideológica un fenómeno exclusivo atribuido a los denominados países no- democráticos como Cuba? Claramente, existe una diferencia en el sentido de que en países donde existe la libertad de expresión, al menos en principio, la diferencia de opiniones no es penalizada abiertamente, y la represión política no es tan descarada. Sin embargo, en las denominadas democracias Occidentales las opiniones anti-hegemónicas son a menudo controladas, excluidas o mitigadas por el discurso hegemónico. Como señala Raymond Williams acerca de la educación británica:

Sin embargo, siempre el punto es la selectividad; la forma en que de un área total posible de presente y pasado y ciertas definiciones y prácticas son ignoradas o excluidas. Más crucial aún, algunos de los significados son reinterpretados, diluidos, o puestos de forma tal que apoyen, o por lo menos no contradigan, otros elementos dentro de la efectiva cultura dominante (en Sarup, 1996, p. 53).

SIN ASISTENCIA DEL BANCO MUNDIAL O DEL FMI

A pesar de los problemáticos aspectos ideológicos, los méritos del sistema educativo parecen estar bastante bien documentados, aun cuando es un desafío obtener datos confiables (ver nota final 1). Esto ha llevado a algún desacuerdo entre los investigadores acerca del éxito contemporáneo del sistema educativo (ver Cruz-Taura, 2003 y Carnoy, 2007 para puntos de vista contradictorios). Sin embargo, Cuba ha resistido el impulso globalizado de la privatización,⁶ y sus méritos han sido logrados –como se ha señalado– sin ninguna asistencia del

Banco Mundial o del FMI. Esto solo ha sido posible debido al compromiso total del régimen de una educación para todos, manteniendo el presupuesto educativo en un alto nivel a pesar de la crítica situación de la economía nacional. Abajo (Figura 6.1) se encuentran las inversiones de recursos para la educación en Cuba en el año 2009.

Todos los gastos para la educación, ya sea corrientes o de capital (inversiones en obras de construcción o equipamiento para la educación, etc.) son pagados con fondos del estado y la educación es gratuita en todo el sistema. Se ha observado que Cuba tiene, en comparación con la mayoría de los países, un sistema extremadamente bien organizado en términos de formación, enseñanza, y administración escolar, así como una gran capacidad en materia de investigación, la cual se enfoca de manera particular en las reformas educativas del país.

En contraste con la mayoría de los países en el Sur global, los objetivos de desarrollo del milenio de la educación primaria universal a ser alcanzados en el 2015 ya han sido alcanzados, y la capacidad de Cuba en el trabajo de alfabetización y su colaboración internacional en el campo de la alfabetización no tiene rival. El compromiso de Cuba con la educación, independiente de sus problemas actuales, resuena en una población que podría estar en desacuerdo con el gobierno Cubano sobre varios temas, pero se sienten orgullosos de los logros de Cuba y de su reputación en la educación.

6.7. LO QUE DICEN LOS DEMÁS ACERCA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CUBA

Muchos observadores de fuera han explorado la calidad de la educación en Cuba, a pesar que la nueva transformación no ha sido evaluada de manera comprensiva debido al corto lapso de tiempo desde su comienzo.

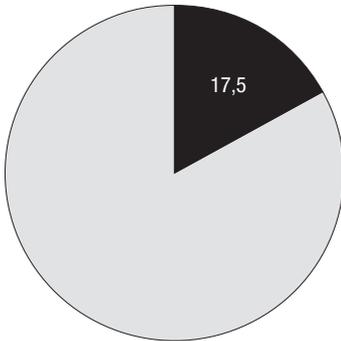
Cuba participó en una encuesta conducida por OREALC, la oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe en 1998 y 2001, la cual clasificó a Cuba en primer lugar en la región (UNESCO, 2005, p. 51). El nivel de desempeño promedio de sus estudiantes fue remarcablemente elevado en comparación con el de otros países en la región. De acuerdo a Saney (2004), los resultados fueron impresionantes, “El nivel promedio educativo alcanzado por los Cubanos es del 10° Grado sobrepasando el 5° Grado promedio regional” (p. 36).

LOS REPORTE GLOBALES DE MONITOREO EFA

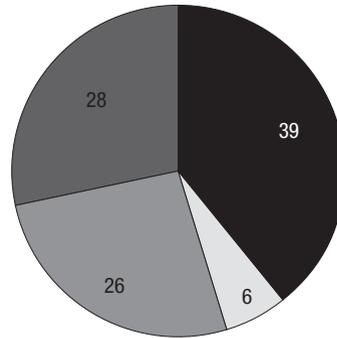
En el Reporte Global de Monitoreo Educación Para Todos (EFA, por sus siglas en inglés) de 2005 llamado “El Imperativo de la Calidad,” Cuba es uno de los cuatro países mencionados que “han alcanzado elevados estándares en la calidad de la educación.” (UNESCO, 2005,

Figura 6.1
Gastos Educativos en Cuba

2009	
Estudiantes/Maestro ratio (primaria)	9
<i>Gastos públicos en educación:</i>	
al % del PIB	13,4
al % del total de gastos del gobierno	17,5
<i>Distribución de los gastos públicos por nivel (%) - 2009</i>	
□ pre-primaria	6
■ primaria	26
■ secundaria	28
■ terciaria	39
desconocida	-



17,5% de los gastos del gobierno
son destinados a Educación



Distribución de los gastos
públicos por nivel (%) - 2009

Fuente: Instituto de Estadísticas UNESCO, 2009

p. 49). El reporte llega a afirmar que, “Cuba y la República de Corea han alcanzado altos estándares en las pasadas dos o tres décadas, el primero inspirado por una fuerte creencia de que la educación ayuda a alcanzar los objetivos de su revolución de 1959...” (UNESCO, 2005 b, p. 49).

El reporte describe el sistema educativo Cubano de manera bastante entusiasta:

En una etapa anterior a la República de Corea, Cuba enfatizaba el rol de la educación en el desarrollo del individuo como un todo (incluyendo edu-

cación física, deportes, recreación y educación artística) mientras ligaba la educación con la vida, el trabajo y la producción. A raíz de la revolución cubana, la educación y la salud fueron fuertemente priorizadas... para apoyar al desarrollo humano. Ambas fueron vistas como fines deseables en sí mismos y como medios para asegurar la independencia económica y política del país (UNESCO, 2005b, pp. 50-51).

El reporte además afirma cómo Cuba redujo su analfabetismo del 40% al cero por ciento en diez años, y cita un estudio de OREALC/UNESCO mostrando que

"el rendimiento promedio del cuartil inferior de los estudiantes muestreados fue superior a la media del cuartil superior de cualquier otro país en la encuesta" (UNESCO, 2005b, p. 51).

En vista de estos impresionantes logros el reporte también pregunta si otros países pueden emular las políticas de Cuba. A manera de respuesta sugiere que el componente único y probablemente catalítico podría ser el "espíritu revolucionario" "que inspira a maestros, estudiantes y padres de familia a hacer grandes esfuerzos por el beneficio de las escuelas podría probar ser único" (UNESCO, 2005b, p. 51). Además, la alta estima por la profesión docente puede ser un factor importante para su éxito. El reporte admite, sin embargo, que la introducción del turismo puede restar popularidad a la profesión docente, una afirmación confirmada por nuestra investigación en Cuba en 2005.

Comparando cuatro países exitosos (Canadá, Cuba, Finlandia y la República de Corea), emergen tres características comunes: (1) la alta estima por la profesión docente, (2) una política de continuidad, y (3) el alto nivel de compromiso público con la educación. Otra característica para Corea y Cuba "es un nivel de energía extremadamente alto entre estudiantes, maestros y padres de familia. En ambos países se asocia con una atmósfera de competencia, aunque en muy diferentes formas y desde muy diferentes perspectivas. Ya sea que esto pueda o no ser reflejado en otros contextos en el Sur global, y cómo, es una pregunta abierta" (UNESCO, 2005b, p. 52). En el Reporte Global de Monitoreo del 2011, bajo la sección de Logros de Aprendizaje, se señala que "Más de la mitad de los estudiantes de 3er. Grado en Cuba se desempeñaban en 4to. Nivel – más de tres veces que la proporción en Argentina y Chile, por ejemplo. Cuba registró por mucho la más alta proporción de estudiantes con las calificaciones más altas al punto de referencia, y por mucho, la menor proporción de calificaciones a nivel 1 o menor" (UNESCO, 2011^a, p. 85).

CAPITAL SOCIAL GENERADO POR EL ESTADO: ¿DESCIFRANDO EL CÓDIGO?

Carnoy *et al.* (2007) usan el concepto de capital social generado por el estado, referido en el principio de este capítulo, para explicar por qué a Cuba le va mejor educativamente que a los otros dos países en su estudio comparativo (Brasil y Chile). El estado Cubano es mucho más proactivo en tratar de crear un buen ambiente de aprendizaje para todos, sin tomar en cuenta la etnicidad y clase, comparado a los otros dos países. La masiva inversión material, ideológica, y psicológica del gobierno en la educación, es decir, educación libre para todos, prohibición de escuelas privadas (con la excepción de las escuelas internacionales), y un esfuerzo consciente y (al menos) éxito parcial en cerrar la brecha educativa urbano-rural, son solo algunos de los factores que dan credibilidad a la teoría de que el capital social generado por el estado (capital social colectivo) parece reducir la importancia de lo que tradicionalmente se percibe como capital cultural. Cuba es un buen ejemplo de las ventajas del capital social, donde familias de entornos desfavorecidos pueden acumular capital social a través de un ambiente de aprendizaje favorable. Además, debido a que generaciones de cubanos han sido socializados en entender los méritos de la educación a través del alfabetismo general y la escolaridad hasta cierto nivel, estas han interiorizado una actitud hacia la educación que, hasta cierto punto, cubre la potencial brecha cultural entre la casa y la escuela.

Canoy *et al.* (2007) enfatizan que la noción de Coleman sobre el capital social contrasta radicalmente con el concepto de capital cultural, ya que el capital social, en contraste con el capital cultural, es independiente de clase (p. 12). La drástica distinción de Carnoy entre los dos tipos de capital resulta bastante engañosa en el caso de Cuba. Hay un sentido de que el capital cultural, tan arraigado en la clase hegemónica en países capitalistas, ha sido desligado del trasfondo socio-económico de los cubanos. El capital social inyectado en las comunidades a través de generaciones ha pavimentado el camino para la posesión de capital cultural, no solo para la pequeña elite, sino también para la mayoría de la población. Si este análisis es correcto, el concepto de Bourdieu y Passerdon (1991) de capital cultural toma un nuevo significado en la Cuba socialista. El reto de Cuba ha sido, y sigue siendo, la discrepancia entre su democráticamente distribuido capital cultural/social por un lado y, por el otro, la carencia de incentivos económicos y recompensas para la población bien educada. El resultado de una encuesta Gallup en 2006 muestra que mientras la población estaba muy satisfecha con el acceso a la educación (98%) y la calidad de escuelas en sus comunidades (78%), la satisfacción laboral de los entrevistados fue considerablemente más baja que otros

países de América Latina, pero aun relativamente alta (68%) (Rios y Crabtree, 2006).

6.8. CONCLUSIÓN

Estos predominantemente positivos reportes de Cuba reflejan, en muchas formas, los descubrimientos de nuestra propia investigación (también con investigación en sitios de nuestra propia elección). Solo el más reciente reporte de EFA [Educación Para Todos] (UNESCO, 2011) ha logrado incorporar algunos datos después de la introducción de la nueva transformación en educación del 2001. El estudio de Carnoy no trata a profundidad los serios problemas que enfrenta Cuba en términos de educación, a pesar de que su estudio fue publicado en 2007. Tanto los reportes de la UNESCO del 2005 como el de Carnoy se refieren al turismo como potencial amenaza al sistema educativo. Sin embargo, no se abordan sus serias y negativas consecuencias. La primera caracterización de la UNESCO acerca de la educación Cubana como de “alta estima por la profesión docente” también está implícita en la afirmación de Carnoy (2007) al afirmar que “Cuba tiene una destacada ventaja sobre Brasil y Chile en que es capaz de reclutar para la profesión docente a estudiantes de secundaria de mayores rendimientos” (p. 91). Esto no refleja la situación actual en el terreno. La profesión docente, y en menor escala la profesión médica, han declinado dramáticamente en estima después de la caída de la Unión Soviética. El éxodo de maestros confirma esta disminución y está estrechamente relacionado con lo que se ha discutido anteriormente, el pago extremadamente bajo comparado a los salarios en la industria turística (véase también la película *Suite Habana*, que se enfoca en la crisis económica Cubana con sus implicaciones de la vida diaria [Pérez, 2003]). La competencia de parte de la industria turística significa que el reclutamiento de estudiantes de alto calibre para la profesión docente no es tan fácil a como lo fue en un tiempo.

Los nuevos alumnos-maestros que entrevistamos parecían, sin embargo, estar muy comprometidos con la visión del Che Guevara de un nuevo hombre y con la defensa de la revolución. Una estudiante mujer dijo, “La profesión docente es la más importante profesión en Cuba, y yo quiero hacer una diferencia” (2005). Está por verse, si este compromiso está todavía presente cuando se enfrente con las duras realidades de la vida diaria de un maestro. Además, sus habilidades académicas y pedagógicas en la nueva exención es, como se ha mencionado, tema de cierta preocupación.

Aunque los reportes son unánimes en reconocer los logros de Cuba y su alto nivel de compromiso público (aquí es importante

destacar el capital social colectivo de Carnoy), es esencial preguntarse si el discurso educativo híbrido de Cuba es sostenible a largo plazo en una situación donde el sector capitalista compite por los corazones y las mentes de la fuerza de trabajo requerida tanto en educación como en salud. Es demasiado pronto para decir si la respuesta del gobierno a este dilema con la introducción de la nueva transformación educativa será exitosa. Los dilemas de ser una llamada isla socialista, siguiendo un curso diferente en un vecindario de adversarios hostiles, son múltiples. Las concesiones son necesarias pero difíciles de lograr con una clase gobernante bastante dogmática.

El gobierno Cubano probablemente tiene pocas concesiones que ofrecer de cara a los principios fundamentales del discurso educativo. Su carácter único en la perspectiva global, su capital cultural más o menos distribuido universalmente, y su enfoque en la sostenibilidad representan una alternativa educativa y, hasta cierto punto, una ruta epistemológica distinta. Es difícil de predecir si el programa de reforma económica de Raúl Castro vaya a cambiar la situación en el futuro. A pesar de las dificultades actuales en el sistema educativo, la trayectoria de Cuba en educación debe ser de interés para otros países en la región, así como para países de África y Asia (y el Norte). Sin embargo, mientras exista un estigma político ligado a Cuba, el país permanecerá aislado de las áreas internacionales más importantes del debate educativo, con la excepción de la UNESCO.

La política económica y de educación de Cuba para el desarrollo sostenible es reminiscencia del enfoque de los pueblos indígenas en la sacralidad de la tierra y su manejo sostenible. Sin embargo, a pesar de que Cuba hace uso de plantas indígenas de los Indios Taínos en su industria farmacéutica alternativa, el nexo entre las políticas Cubanas y los conocimientos indígenas es aparentemente tenue. Las razones para esta situación son múltiples. Una de ellas es el hecho de que la población indígena en Cuba, los Indios Taínos, constituyen una minoría tan pequeña que hacen difícil su visibilidad epistemológica. Otra razón es que a pesar de que la campaña de alfabetización de Cuba a los pueblos indígenas es implementada en muchos países en el Sur global, el método de alfabetización “Yo Si Puedo” y “Yo Si Puedo Continuar” es tan básico que las consideraciones epistemológicas son muy poco prominentes. Tercera [razón], el régimen comunista es escéptico de cualquier cosa que huelga a espiritualidad (“la preferencia general Latinoamericana por las formas de conocimientos tradicionales, fatalistas, y místicas” [Paulston, 1973, p. 168]). Debido a que la base ideológica misma del estado Cubano es “racional” y no-espiritual en naturaleza, se tiene la impresión de que la fuerte influencia del Marxismo dogmático, mezclado con una

filosofía nacionalista Martiana, proveen poco espacio para los llamados sistemas de creencias no-científicos.

Todavía existe en la práctica esta afinidad entre la política Cubana y los conocimientos indígenas en términos de sostenibilidad. En cierta manera el gobierno Cubano ha “entendido la necesidad de nuevas imágenes de la naturaleza en la civilización post-moderna... [y] la necesidad de un nuevo contrato social que se preocupe no solo por la justicia social de las relaciones entre seres humanos, sino de las relaciones entre seres humanos y el mundo no-humano” (Devall, 1990, p. 27).

La historia Cubana después de 1959 es una historia de resistencia y lucha por la soberanía e independencia política y educativa, así como una historia de fuerte represión doméstica (la cual no ha disminuido con el régimen de Raúl Castro).

En las dos últimas décadas la resistencia ha tomado un nuevo rumbo: La creación de un modelo de desarrollo sostenible que desafía, de una manera fundamental, la explotación epistémica Europea de la Madre Tierra. Cualquiera que sea la lógica pragmática y/o epistemológica del modelo (y a pesar de la resistencia de algunos cuadros del partido Comunista), tal desafío no puede ser ignorado en un mundo de insostenibilidad ecológica. En la Cumbre de la Tierra de 1992, Fidel Castro advirtió en un discurso que “Mañana será demasiado tarde.” De acuerdo al reporte de Perspectiva Mundial de Energía de 2011 de la Agencia Internacional de Energía (IEA, por sus siglas en inglés), el año 2017 es el punto del no retorno si queremos limitar el calentamiento global por debajo de los dos grados Celsius (“para no arriesgar los más peligrosos e impredecibles impactos”) (IEA, 2011). El miedo es que el mañana ya está aquí.

A raíz de la publicación de este libro en inglés (2013) la situación en Cuba ha experimentado varios cambios. El más significativo para la mayoría de las personas podría ser la tan esperada nueva Ley de Inmigración Cubana (2013), la cual atenúa las restricciones para salir y entrar a Cuba. Esto significa que ya no es necesario obtener una visa de salida o una carta de invitación para viajar al exterior. Es más, la mayoría de los Cubanos pueden quedarse en el exterior por 24 meses, a diferencia de la ley anterior que limitada la estadía fuera de Cuba a 11 meses. Los cubanos que residen en el exterior ahora pueden permanecer en Cuba por 90 días, en vez de 30.

Otra señal de cambio fue la reanudación de las relaciones Cuba – Estados Unidos, cuando la Embajada Americana en Cuba fue abierta el 20 de Julio del 2015 (Oppmann, 2015), y luego la visita del Presidente Obama a Cuba el 20 de Marzo del 2016. Sin embargo, el embargo norteamericano en contra de Cuba todavía no ha sido

levantado, un embargo con serias consecuencias para la economía Cubana. De acuerdo al gobierno el daño al comercio exterior cubano de Abril 2013 a Junio 2014 fue de \$3.9 billones de dólares.

Aunque la educación aún es gratuita desde pre- escolar hasta la universidad, se han dado algunos cambios. Por ejemplo, en las escuelas secundarias, en donde los maestros todavía son llamados profesores generales integrales, estos ya no son responsables de impartir la mayoría de las materias, debido a lo que se denomina agotamiento del maestro.

Bajo el régimen de Raúl Castro, la educación cívica ha sido fortalecida a fin de reforzar la responsabilidad política y la conciencia ideológica, y ahora se enseña no solamente en 9no. Grado (como se hacía anteriormente) sino que también en el 6to. Además, la historia Cubana que anteriormente solo se enseñaba durante la escolarización de los niños, ahora se enseña en todos los grados desde el 5to. al 12avo. Una seria preocupación en las escuelas primarias es que la discrepancia entre la tasa de graduación entre las escuelas urbanas y rurales es todavía amplia a favor de los graduados urbanos, desafiando así la idea de la igualdad de oportunidades educativas a través de todo el país.

Mientras que la matrícula universitaria del 2008 al 2009 se incrementó en un 167% por ciento en comparación a 1987-1990, las tasas de matrículas de 2012 -13 decayeron en un 27% por ciento (véase también *New York Times*, 2012). Uno de los motivos de este descenso podría ser que los estudiantes son alentados a escoger estudios más prácticos en vez de teóricos. Otra de las razones son las nuevas regulaciones universitarias que requieren que todos los estudiantes tomen exámenes de historia, lenguaje y geografía para entrar a las universidades. En la realidad estas regulaciones significan que el eslogan de igualdad de oportunidades en la educación ha sido desechado, aun cuando los reglamentos podrían prevenir que la tasa de abandono decaiga aún más. La pregunta es que si las nuevas leyes de inmigración y la apertura al mundo también impactará la educación en el país, o si el proyecto político- ideológico de Raúl en las escuelas será capaz de detener la oleada de influencia Occidental, no solo de la industria turística, sino también (aunque sea en menor escala) de Cubanos que han estado en el exterior por un largo período de tiempo y que han saboreado los frutos de las ideas Occidentales.

VIOLENCIA COGNITIVA EN CONTRA DE LOS GRUPOS MINORITARIOS EL CASO DE LOS MAPUCHE EN CHILE

7.1. INTRODUCCIÓN

Tiraron nuestros frutos, arrancaron nuestras ramas, incendiaron nuestro tronco, pero no podrán matar nuestras raíces.

—Un viejo proverbio Indio

EL CONTEXTO

Un estudio comparativo de los sistemas educativos de Cuba, Chile, y Brazil (Carnoy *et al.* 2007) encontró que Cuba tuvo un mejor desempeño que los otros dos países basado en una serie de criterios, que van desde los resultados de los estudiantes de la escuela primaria y los materiales de enseñanza, hasta la calidad del desempeño de los maestros. En Chile, Carnoy *et al.* (2007) afirman, “nuestros videos de las aulas de clases y las entrevistas mostraron por qué: cuando se les deja a sus propias iniciativas, las escuelas, ya sean públicas o privadas, no logran superar los bajos estándares y expectativas, la inadecuada preparación de los maestros y el ambiente social de sus estudiantes” (p.40).

Esta es la situación educativa en un país que se precia ser uno de los más ricos de Latinoamérica (catalogado como el más rico en el año 2009 y como el segundo más rico en el año 2010 [the *Latin Business Chronicle*, 2010]). Si por una parte la calidad de la educación en Chile en términos generales es inadecuada, el argumento de este capítulo es que la situación educativa de los Mapuche, el grupo indígena más grande del país, es aún más grave en términos de calidad, contenido y orientación epistemológica.

Los Mapuche fueron el único grupo indígena en Latinoamérica en resistir exitosamente la invasión Española del siglo 19 y sus

derechos territoriales fueron reconocidos por los Españoles. Además de tener una digna historia de resistencia, los Mapuche aun hoy en día mantienen disputas y a veces violentas confrontaciones con la sociedad mayoritaria resistiendo de muchas maneras las imposiciones de las autoridades Chilenas. “Mapuche” significa gente de la tierra. El profundo apego de los Mapuche a la tierra y su visión de esta como algo sagrado es la causa subyacente de muchos de sus conflictos con el estado Chileno. Igual como los Xhosa en Sudáfrica, la cosmovisión y la orientación epistemológica de los Mapuche está inextricablemente unida a la relación holística entre el hombre, la naturaleza y lo sobrenatural.¹ Dado que la cosmovisión y la epistemología de los Mapuche son marcadamente diferentes a las de la sociedad convencional Chilena, hay preocupación entre los primeros de que el sistema educativo debería ser inclusivo en cuanto a los conocimientos y cosmovisiones indígenas. Para los propósitos de este libro, una discusión sobre los Mapuche como minoría que lucha por la justicia epistemológica y educativa, así como por el desarrollo sostenible, se propone contribuir a una mayor comprensión de cómo los indígenas se posicionan en la aldea global y cómo, en muchas maneras, son socios esenciales en nuevas conversaciones sobre el futuro del planeta.

El capítulo procede al análisis de cómo el sistema educativo en Chile aborda los conocimientos indígenas y epistemológicos, primero ubicando a los Mapuche demográfica, judicial, política y culturalmente. El capítulo discute el contenido ideológico y epistemológico del principal plan de estudios del país, Marco Curricular (MINEDUC, 2001 a), así como el currículo suplementario Programa Educación Intercultural Bilingüe, EIB (MINEDUC, sin fecha), el cual está diseñado para responder de manera particular a las necesidades de los diferentes grupos indígenas del país. Dado el hecho que el gobierno Chileno ha abierto espacio a un currículo complementario para los grupos minoritarios, el punto central en el capítulo es que si un currículo suplementario aborda las cuestiones fundamentales de los Mapuche, tanto en términos de construcción de identidad, conocimientos, y multiculturalidad, como en cuanto a los temas más amplios relacionados a los asuntos de la tierra y al desarrollo sostenible.²

7.2. LA SITUACIÓN DE LOS MAPUCHE

EL JUEGO DE NÚMEROS

Aunque la población indígena en Chile es claramente una minoría, el tema sobre el número actual de personas indígenas se discutirá en esta sub- sección ya que hay una clara correlación entre el peso

político y el tamaño de la población. No obstante, el número real, principalmente de Mapuches, no es fácil de estimar; los dos censos de 1992 y 2002 publicaron diferentes cifras sobre la población Mapuche.

De acuerdo al censo de 1992, los Mapuche constituían 928,060 personas, mientras que el censo del 2002 estipula que el número es de 604,349; un dramático descenso del 30% (Instituto Nacional de Estadísticas, 1993, 2003). Este aparente descenso en el censo del año 2002 fue denunciado por varias organizaciones como un “genocidio estadístico”, ya que las preguntas hechas en ambos censos fueron diferentes.³

No se sabe si esto fue un intento deliberado del gobierno Chileno para reducir el número de indígenas pero, en todo caso, ambos censos son inútiles si se desea comparar los grupos poblacionales desde 1992 a 2002.

Lo que empaña aún más la situación de las cifras es que el censo del año 2006 elaborado por CASEN (Caracterización Socioeconómica Nacional) encontró que 1,060,786 de personas se identificaron como pertenecientes a grupos nativos, equivalentes al 6.6% de la población Chilena, donde los Mapuche constituyen el 87.2% de los indígenas del país (CASEN, 2006a, 2006b). Estas cifras están cerca de las cifras del censo de 1992.

Tradicionalmente los Mapuche han vivido en zonas rurales, pero el censo de 1992 reveló que alrededor de 400,000 Mapuches (el 44% de las 930,000 personas de 14 años o más que se identificaron como Mapuches) viven en Santiago (ver Jara, 1997). A pesar de la urbanización de este pueblo, el tema de los Mapuche está tradicionalmente relacionado con la población rural de la región de la Araucanía, donde la tierra y los recursos hídricos son temas de controversia. Sin embargo, a como afirma Gustavo Quilaqueo:

No hay familia Mapuche que viva en el campo que no tenga un pariente en la ciudad y viceversa. Los lazos con aquellos que migraron es muy fuerte y las personas en las ciudades se movilizan y luchan al lado de las comunidades rurales (en Morrisey, 2010).

LA SITUACIÓN SOCIO ECONÓMICA Y LEGAL DE LOS MAPUCHE

De acuerdo a las más recientes estadísticas, la pobreza en Chile está conformada por el 22.7% de la población, mientras que entre los indígenas el nivel de pobreza es del 35.6%. Las familias indígenas reciben casi la mitad del ingreso que las familias no indígenas. La tasa de mortalidad infantil en algunas municipalidades indígenas

son mayores al 50% del promedio nacional (Calbucura y Le Bonniec, 2009). Las condiciones sociales y económicas de la Araucanía, en donde los disturbios Mapuche han sido más agudos, están entre las peores del país. De todas las regiones Chilenas, la Araucanía recibe la puntuación más baja en el Índice de Desarrollo Humano del Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004). Las mujeres Mapuche de la región, quienes a menudo se colocan al frente de las protestas, reciben el puntaje más bajo de todos (Instituto de Estudios Indígenas, 2003, pp. 265–274).

Un tema central en la discusión sobre pueblos indígenas en Chile y en nuestro caso particular, sobre el grupo mayoritario, los Mapuche - es sobre si puede decirse que los indígenas están protegidos por los derechos otorgados a los demás ciudadanos Chilenos y si las medidas de protección más allá de estos derechos son legítimas. En muchos otros países de Latinoamérica se reconoce que a algunos tipos de diferencias culturales solo pueden dárseles respuesta a través de medidas constitucionales especiales, más allá de los derechos comunes de la ciudadanía (Kymlicka, 1995, p. 26).

En las siguientes secciones, discutiré hasta qué punto los derechos especiales de los Mapuche deberían ser reconocidos, o si “puede decirse que los derechos individuales universales responden a las diferencias culturales” (Kymlicka, 1995, p. 107).

Aunque al parecer el estado Chileno tiende a divulgar muy poco sobre la multietnicidad y/o multiculturalidad del país, el solo hecho de que existan varios grupos étnicos que ocupan territorios específicos, significa que Chile puede ser definido como un país multinacional y multicultural. De acuerdo a Will Kymlicka (1995) una ‘nación’ en “este sentido sociológico está estrechamente relacionada a la idea de ‘ciudadano’ o ‘cultura’ – conceptos que a menudo son definidos en términos del otro” (p.11). Sin embargo, a como veremos más adelante en esta sub- sección, el concepto de ‘ciudadano’ no ha sido, sino hasta hace poco, aceptado como un término que defina a los indígenas en Chile.

Es un hecho histórico que los indígenas en Chile han sido invadidos en sus territorios y que se les ha arrebatao una gran parte de su territorio. La reforma agraria bajo el régimen de Allende, en la cual muchas de las tierras se les habían devuelto a los Mapuche, fue revertida bajo el régimen de Pinochet: los Mapuche retuvieron solo el 16% de la tierra que se les devolvió entre 1962 y 1973 (Correra, Molina, y Yáñez, 2003). Como la población indígena es relativamente pequeña, hasta la mera existencia de estos grupos indígenas ha sido a menudo ignorada y cualquier tema relacionado con su autonomía ha sido rechazado.

El discurso de una “negligencia benigna” (García-Alix y Hitchcock, 2009) considera que un grupo étnico minoritario es atendido adecuadamente con el hecho de ser ciudadanos del país, y que no hay necesidad de derechos especiales para protegerlos, es decir que los derechos individuales universales responden a las diferencias culturales. La opinión de separar estrictamente el estado y el origen étnico no significa necesariamente un menosprecio a las culturas étnicas. Al contrario se sugiere que “los miembros de la cultura la mantienen por una decisión propia. Si la cultura está decayendo, seguramente es debido a que algunas personas ya no la consideran merecedora de su lealtad” (Kymlicka, 1995, p. 108). Esta idea de ‘negligencia benigna’ “no es de ninguna manera un discurso dominante en Chile, ni es una opinión apoyada por la comunidad mundial a través de las Naciones Unidas. En Chile la población indígena es vista como merecedora de un tratamiento especial, lo cual se manifiesta a través de varias medidas legales.

Existen básicamente tres leyes o disposiciones que definen la posición de los pueblos indígenas en Chile, *viz*, la Constitución, las leyes indígenas y la Organización Internacional del Trabajo, OIT (ILO por sus siglas en inglés). La Constitución Chilena no reconoce las distintas identidades políticas y culturales de los indígenas en Chile, al insistir en Chile como una nación mono cultural y mono étnica.

Las leyes indígenas fueron aprobadas en 1993⁴ para reconocer, proteger y apoyar a los pueblos indígenas. Enfocándose en cinco aspectos (participación política, educación, derechos territoriales, derechos culturales y derechos para el desarrollo), la ley está concebida para abordar los derechos y libertades de los indígenas de acuerdo a la Convención de la Organización Internacional del Trabajo, OIT No. 169.⁵ La ley estableció la CONADI (Corporación Nacional para el Desarrollo Indígena), la cual fue creada para asesorar y dirigir los programas gubernamentales a fin de apoyar el desarrollo cultural y económico de los pueblos indígenas. De acuerdo al primer líder de la CONADI (un Mapuche), la CONADI tiene buenas ideas, pero ha carecido de fuerza desde el inicio, ya que “el gobierno nunca proporcionó los recursos necesarios y esta nunca ha tenido el apoyo político adecuado. Cuando yo, como el primer líder de la CONADI solicité recursos, el gobierno no escuchó. CONADI le advirtió al gobierno que si no les daban los recursos habría confrontaciones. Es una práctica común que los líderes de la CONADI sean despedidos cuando surge un conflicto” (2008).

Aunque la ley definitivamente fue un paso en la dirección correcta, los líderes Mapuche estaban escépticos. Esto es lo que un

líder, José Santos Millao, de la comunidad Mapuche de Lafkenche dijo cuando la ley fue promulgada:

Debemos estar absolutamente claros y ser responsables con nuestra gente, la sociedad Chilena y con la historia, de que la ley que hoy fue aprobada por el Congreso no está de conformidad con los pueblos indígenas de este país, por la simple razón de que no responde a nuestras demandas históricas fundamentales, las que de acuerdo a nosotros, incluyen el reconocimiento constitucional como nación y como pueblo con un espacio territorial y autonomía... esta es una ley que no reconoce nuestra participación política en nuestros propios asuntos (en Ortiz, 2007, pp.43-44).

Dado que la ley reconoce a las poblaciones indígenas como “etnias” y no como “individuos”, los Mapuche (y otros pueblos indígenas en Chile) no tuvieron fácil acceso a las Naciones Unidas, NU (UN por sus siglas en inglés) o a la Organización de Estados Americanos, OEA (OAU por sus siglas en inglés) ya que las declaraciones sobre derechos indígenas emitidas por estos Organismos solo se refiere a individuos, no a grupos étnicos. Además, el problema es que no existía en Chile un órgano gubernamental encargado de controlar la ejecución de las leyes indígenas.⁶ Adicionalmente, otras leyes, como la Ley de Energía del 2008, y el Decreto Ley sobre electricidad del año 1982 tienen más prestigio e influencia.

La presión Internacional se incrementó para que Chile ratificara la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los derechos de los pueblos tribales. El obstáculo fue el Senado pero finalmente éste cedió y ratificó la convención de la OIT el 4 de Marzo del 2008. El 15 de septiembre del mismo año, la OIT anunció que la ratificación había sido completada. Chile es el país más reciente en firmar la ley internacional clave sobre pueblos tribales (OIT, 2008).

La convención de la OIT incluye una serie de derechos a favor de los pueblos indígenas, que no estaban reflejados en las leyes indígenas. Un ejemplo es que la palabra “pueblo” es reconocida. Otro es el uso del término “territorio”, que se refiere al lugar donde viven los indígenas. La Convención No.169 también asume que los pueblos indígenas y tribales son capaces de hablar por sí mismos, y también tienen derecho a participar en este proceso de toma de decisiones en su propio país. Sin embargo, la implementación de la convención de la OIT ha sido un largo y alargado proceso, aun cuando las cortes Chilenas han empezado a tomar en consideración las estipulaciones de la Convención en algunas de sus resoluciones.

De acuerdo a nuestros informantes, los diferentes gobiernos después de Pinochet, ya sean de derecha o de izquierda, se han abstenido

en la práctica de abordar con seriedad los desafíos indígenas: “No importa si el gobierno es socialista o conservador, los asuntos indígenas son muy escasos en la agenda política. El gobierno Chileno es inmoral ya que no respetan sus propias leyes” (ex líder del CONADI, 2008).

Parece que siempre ha habido una discrepancia entre la retórica y la realidad, o una ambigüedad hacia los Mapuche y otros grupos indígenas, lo que hace que el cumplimiento de sus derechos legales sea difícil o a medias tintas. Por un lado Chile no ha adoptado un institucionalismo multicultural en la constitución; por el otro, han firmado el tratado de la OIT el cual reconoce a los grupos étnicos como indígenas.

EL TEMA DE LA TIERRA

Se ha observado que los temas territoriales de los más polémicos en muchos conflictos entre los grupos indígenas y la sociedad mayoritaria en varias partes del mundo. Probablemente es justo decir que si las culturas indígenas van a sobrevivir, sus bases territoriales deben ser protegidas. De acuerdo a Kymlicka, las luchas indígenas por la tierra son la causa principal de los conflictos étnicos en el mundo (Kymlicka, 1995; Muehlebach, 2003). Este también es el caso de Chile. Aplicar la justicia compensatoria, que consiste en que toda tierra usurpada de sus dueños originales debe ser devuelta, no es una solución viable. Esto significaría que los chilenos de origen no indígena tendrían que dejar el país, y esto, a su vez, provocaría otra injusticia. Kymlicka afirma, “El sufrir una injusticia histórica no es ni necesaria ni suficiente para reclamar los derechos de autonomía. Esto implica que todas las tierras tomadas de los indígenas en las Américas, deberían serles devueltas. Esto crearía una injusticia masiva” (Kymlicka, 1995, p. 220).

Mientras se desestima el concepto de justicia compensatoria por injusta y poco viable, el concepto de justicia distributiva navega entre la justicia compensatoria y la negligencia benigna. El concepto, el cual está intrínsecamente basado en un argumento de equidad, tiene como objetivo proveer suficiente territorio para los grupos indígenas a fin de que éstos puedan sostener una existencia viable. Mientras que el argumento de la equidad parece ser más apropiado que el argumento de la justicia compensatoria en el abordaje de los derechos de las minorías, este último también es un tanto problemático, ya que el argumento es un poco vago y abierto a interpretaciones. ¿Qué se entiende por igualdad? ¿El bajo estándar de vida de los Mapuche se debe al hecho de que éstos se niegan a aceptar un estilo de vida moderno? ¿Cuánto debería ser lo compensado? ¿Cuáles son las implicaciones prácticas del argumento de la equidad? Estas preguntas son

fundamentales en los temas debatidos correspondientes al territorio en la región de la Araucanía en donde los Mapuche están reclamando las tierras que originalmente eran suyas. Mucho de los territorios que reclaman los Mapuche pertenecen actualmente a corporaciones nacionales y transnacionales (estas corporaciones poseen el triple del territorio de los Mapuche [HRW y ODPI, 2004]). Las corporaciones han sido fuertemente subsidiadas por los diferentes gobiernos, y la lucha de los Mapuche por los derechos territoriales y los derechos a decidir en los territorios Mapuche se perciben como un obstáculo para la expansión territorial del capitalismo y el acceso a los recursos que son tan importantes para la globalización capitalista.

La respuesta de los Mapuche a la globalización es implacable. El foro Mapuche (2004) declara:

Contrario a los reclamos hechos por los gobiernos, empresas y corporaciones transnacionales acerca de la globalización económica, nosotros NO concebimos la globalización como un mundo de oportunidades. Lo entendemos como un mundo de exclusión, marginalización, opresión, expropiación; un mundo en donde los indígenas son desplazados y sus tierras y sus recursos naturales sobre-explotados; un mundo en el cual las grandes corporaciones usan sus instrumentos, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, el Área de Libre Comercio de las Américas, el Acuerdo de Libre Comercio y el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico para ejercer el poder imperialista – un poder que en muchos casos trasciende al gobierno y al estado en el control de los mercados y el comercio. La actual globalización de libre comercio promueve el neo colonialismo, el cual, en contraste con el colonialismo de ayer, afecta no solo a los pueblos indígenas y a las naciones, sino a amplios sectores de la población mundial.

Después de que fue aprobada la ley indígena en 1993, el gobierno Chileno a través de la CONADI readquirió las tierras para los Mapuche; pero solo hasta cierto punto, debido a consideraciones ideológicas y a la falta de capacidad financiera para hacerlo. A como lo expresa el primer líder de la CONADI: “La CONADI ha sido muy lenta en términos de readquirir las tierras, pero algunas tierras no son ‘legalmente’ suyas, sino que pertenecen a las compañías. En realidad son las tierras de los Mapuche” (2008).

Además, para recobrar más tierras, los Mapuche deben demostrar que los títulos les fueron otorgados a finales del siglo 19 (Economista, 2009), al momento en que fueron conquistados por el gobierno independiente Chileno, luego de una guerra de exterminio en el año 1883 (la “Pacificación de la Araucanía”). Hasta qué punto

puede decirse que tal arreglo cumple con los principios de justicia redistributiva, cuando en esencia es polémico, ya que los títulos también fueron entregados a personas que les habían robado sus tierras a los Mapuche. Aunque aquí no tenemos espacio para entrar a un debate exhaustivo sobre el tema de la tierra, lo contencioso del tema ha forzado al gobierno a emprender un estudio sobre el tema de la tenencia de tierra en la Araucanía. Algunos críticos dirían que esto lleva ya plazos vencidos.

Pareciera que el incremento de la globalización ha avivado la oposición del gobierno a los derechos indígenas y le ha dado a las corporaciones transnacionales más o menos rienda suelta para explotar los recursos naturales en las tierras indígenas. Las corporaciones transnacionales como los conglomerados familiares de Angelini y Matte-Larrain construyen presas, se dedican a la tala de los bosques y exportan madera preciosa a expensas de las tierras sagradas y derechos de los Mapuche (Motaung, 2009). Además, estos conglomerados no regalarán sus tierras de gratis, ni las venderán por menos del precio actual del mercado.

Lo que hace que esta situación sea todavía más complicada, es que el regreso a sus tierras no necesariamente hace a los Mapuche más prósperos. El regreso a la tierra es a menudo un asunto de identificación cultural y religiosa más que la aspiración a un mejor nivel de vida. El argumento de la justicia distributiva es por lo tanto problemática ya que el reclamo de la tierra está más relacionado a asuntos cosmológicos/epistemológicos, y no necesariamente a una ganancia material.⁷

La ratificación de la convención de la OIT significa, de igual modo, que la comunidad internacional mantendrá sus ojos sobre la implementación de las políticas de Chile, lo que significa que el estado Chileno debe tomarse más en serio que en el pasado, los reclamos territoriales de los pueblos indígenas.

LA COSMOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LOS MAPUCHE

Como se ha observado, una de las razones más importantes para reclamar la devolución del territorio que les fue robado es la cosmología y epistemología de los Mapuche. Los Mapuche son, e históricamente han sido, personas muy religiosas con una serie de creencias bien definidas y prácticas ceremoniales ligadas a sitios específicos. Sus creencias cosmológicas se enfocan en el carácter sagrado de la tierra, los elementos naturales y la espiritualidad. Se ha observado cómo ambos, la actitud de no explotación de la Madre Tierra y el énfasis en la espiritualidad de los pueblos indígenas chocan con las formas Occidentales de secularismo en la era del imperialismo y del

colonialismo (ver también Barker, 2000). Toda la lucha por los derechos territoriales está vinculada al respeto a la tierra y al lugar, y a los sitios de los ancestros. El concepto *comunalidad* (comunidad) resume esta cosmología como “un colectivo...que incluye al mundo más allá de los humanos, es decir, naturaleza y deidades” (Vasquez, 2010, p. 277). Es esta dislocación epistémica de las creencias indígenas a las que se oponen los Mapuche en su lucha por la tierra y por su legitimidad epistemológica. El reclamo de la espiritualidad significa, de manera explícita, el restablecimiento de las identidades indígenas y el llamado a la acción para resistir y luchar contra la represión de la sociedad hegemónica con sus bases seculares. A como afirma Andrea Muehlebach (2003), “la noción de identidad cultural indígena se ha entrelazado estrechamente con lo que... se denomina una relación material y espiritual ‘distintiva’ con la tierra” (p.251).

Las divergentes posiciones epistemológicas que abarcan los Mapuche *Kimün* (conocimientos indígenas) y las cosmovisiones seculares Occidentales tienen importantes consecuencias políticas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas, separadas por las discrepancias. En las palabras de Grimaldo Rengifo Vásquez (2010), “el mundo viviente” de los indígenas en donde todo se percibe como un ser viviente, imbuido de personalidad y un “mundo mecánico”, un mundo de objetos que vive y proyecta la modernidad” (p. 280). Aunque el conocimiento Occidental ha sido compartimentado en temas claramente definidos (por ejemplo, matemática, ciencia, música y lenguas), que se considera tienen su propia lógica, hay una interrelación holística entre todos los aspectos del Mapuche *Kimün*. Dicha conceptualización es semejante a la cosmología de los Xhosa discutida en el Capítulo 4.

La cosmología Mapuche se delimita geográfica y culturalmente en el sentido de que el énfasis es en el lugar y el territorio, lo cual, en el conflicto Mapuche, no puede ser subestimado. Es imposible, insisto, en el caso de los Mapuche hablar de autodeterminación como un derecho fuera del contexto de un territorio. La lucha Mapuche por el reclamo de sus tierras es por lo tanto una lucha por la identidad Mapuche y la demanda de ser reconocidos como personas con una cosmología y epistemología específicas (ver también Bammer, 1994). La importancia de la convención de la OIT es el reconocimiento de que los pueblos indígenas tienen derecho a hablar por sí mismos y que igualmente tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones que conciernen a los pueblos indígenas. Es desde esta perspectiva de identificación cultural y epistemológica que debe ser vista la lucha sobre la educación.

7.3. EDUCACIÓN EN CHILE: MARCO CURRICULAR

Mientras que la educación en algunos círculos de Chile es percibida como un equalizador social (Carnoy *et al.*, 2007, p. 35), los datos estadísticos no parecen corroborar tal optimista escenario. Por el contrario, en Chile al parecer se reproduce la desigualdad. Además, a como se demostrará con los datos a continuación, los Mapuche no tienen los mismos niveles de educación que los Chilenos no minoritarios.

Aunque la Ley Obligatoria de Educación Primaria de 1926 requería que todos los niños asistieran a la escuela hasta el 8vo. Grado, los estudios de Berlung en 1977 indicaron que la mayoría de los Mapuche no completaron más que tres o cuatro años de estudio, especialmente en las áreas rurales de la Araucanía (Ortiz, 2007, p. 101).

Una nueva Ley de enseñanza obligatoria fue aprobada por el Congreso en el año 2004, en la cual el 12vo. Grado se ha vuelto obligatorio. La educación primaria en Chile es del 1ro. al 8vo. Grado. El sistema educativo Chileno es un sistema mixto entre el privado (que no recibe apoyo económico estatal), el público subsidiado (de dueños privados pero que recibe apoyo económico del estado Chileno), y el municipal de propiedad estatal (escuelas públicas) (Carnoy, 2007).

De acuerdo al último censo nacional (INE, 2002) la población Mapuche mayor de 10 años de edad posee una tasa de alfabetismo del 91.8%; contrario a la población no Mapuche, la cual posee el 96%. La educación entre los pueblos Indígenas es de 2.2 años menos que el promedio nacional de 9.5 años, y solo el 3% de la población *rural* Mapuche ha recibido una educación secundaria a la edad de 15 años. Hay una diferencia notoria entre los hombres y las mujeres Mapuche, especialmente en las áreas rurales, donde el nivel de escolarización de las mujeres es claramente más bajo que el de los hombres. También existe una diferencia generacional; el promedio de escolaridad de los Mapuche entre 16 y 29 años de edad es de 11 años en comparación a los mayores de 50 años, quienes poseen un promedio de escolaridad de solamente 7 años.

La calidad de las escuelas en las áreas de alta concentración Mapuche, sin embargo, se mantiene muy baja, de acuerdo a un examen estandarizado anual, *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* (SIMCE) (Ortiz, 2007, p. 105).

Aunque la aparente baja calidad de las escuelas Mapuche constituye un problema, el tema más controvertido es el contenido del currículo de la escuela primaria. La razón es el penetrante discurso educativo mono cultural en el Marco Curricular (currículo básico), que ha tenido como consecuencias la marginalización de la historia y cultura indígenas. La naturaleza hegemónica, mono cultural del sistema educativo coincide con la falta de reconocimiento en la

Constitución de la sociedad multiétnica y multicultural de Chile. Claramente, las escuelas han jugado un papel crucial en las políticas nacionales de mono-culturalidad, a como lo expresa Benjamín Maldonado Alvarado (2010), a través de un ejército intervencionista de “maestros y currícula” (p. 375).

Mientras el sistema educativo Chileno posee un currículo descentralizado en el cual cada escuela elabora un detallado plan para sí misma usando el *Marco Curricular* como base, el *Marco Curricular* habla de la historia y situación de los pueblos indígenas ‘de la boca a los labios’, carente de toda sinceridad. Cabe destacar que hasta hace poco, los libros de textos sobre la historia Chilena discutían la guerra de exterminio contra los Mapuche (Pacificación) como una victoria de la civilización contra la barbarie (Bengoa, 1985).

Existen, sin embargo, secciones que se refieren a las tradiciones indígenas, por ejemplo en Lenguaje y Comunicación, Octavo Año Básico/Nivel Básico 6: Las múltiples tradiciones culturales de Chile, con enfoque en la diversidad étnica y cultural. El objetivo es:

- Promover la conciencia cultural, descubriendo evidencia de ello. Desarrollar el respeto por su carácter único; tomar contacto con sus costumbres, creencias y vocabulario.
 - Rescatar y preservar sus valores, diseminando lo que aprenden y conocen.
 - Compartir su mundo y sus formas de expresión.
- (MINEDUC, 2004, p. 107)

En otra sección del *Marco Curricular* se menciona la música y la literatura de los grupos indígenas, así como los pueblos indígenas en periodos pre y post Colombinos. Además, el plan sugiere que los estudiantes organicen un foro para discutir la importancia y validación de los grupos indígenas chilenos.

A pesar de estas referencias, los Mapuche nunca se sintieron satisfechos con estas inclusiones debido a su naturaleza folclórica y su abordaje superficial. El discurso hegemónico del *Marco Curricular* nunca es cuestionado de una manera comprehensiva y fundamental. Tampoco merecen un abordaje apropiado las causas arraigadas para la marginalización socio-económica de los grupos indígenas ni sus hipótesis epistemológicas. Por el contrario, los conocimientos indígenas de las comunidades son cuestionados a diario en las aulas de clases, conscientemente o no, como “obsoletos, retrógrados, y carentes de una base racional” (Alvarado, 2010, p. 376). Esto podría crear, igual que en Sudáfrica, el aislamiento y el desencanto cultural y epistemológico entre los niños de origen indígena.

Esta política curricular puede entenderse como un paso natural del gobierno para tratar de asimilar a los grupos indígenas en la sociedad dominante Chilena. El desacuerdo entre aquellos que creen que los derechos universales individuales son suficientes, presuntamente una opinión minoritaria, y aquellos que favorecen la justicia distributiva en distintos grados, tiene que ver con que si un currículo predominantemente mono cultural y la marginalización de los conocimientos indígenas, y las prácticas culturales locales, tienen consecuencias importantes para los Mapuche, y si dichas consecuencias son relevantes al contexto nacional y en términos de desarrollo. Claramente, la priorización de los conocimientos no indígenas significa una subutilización de los recursos y conocimientos indígenas en el desarrollo de determinada sociedad. Sin embargo, esto podría verse como un paso necesario hacia la modernización de la sociedad Chilena.

Sin embargo, los Mapuche, que son un pueblo políticamente activo, consideran que el *Marco Curricular* es contraproducente a la lucha por la recuperación del idioma, la cultura y la identidad Mapuche. Aseguran que no es suficiente el canalizar suficientes recursos dentro de las escuelas Mapuche para que estén a la par de las escuelas no indígenas. Los activistas Mapuche argumentan que los contenidos de los currículos deben cambiar. Ellos exigen un *Marco Curricular* para todos los estudiantes que también represente las epistemologías y culturas indígenas y que se adapten a las diferencias culturales.

De acuerdo a una representante de *Orígenes* “la población Chilena está preparada para incorporar aspectos de las cultura indígena en el currículo. He recibido varios mensajes de los maestros que desean saber más acerca de los pueblos indígenas. Ya hay algunos aspectos de la cultura indígena en el currículo, pero no lo suficientes- es importante crear conciencia entre los estudiantes sobre el hecho de que Chile es una nación multicultural” (2008).

Básicamente, la demanda de un currículo diferente es un requerimiento para un reconocimiento apropiado, en parte porque el reconocimiento está estrechamente ligado a la construcción de la identidad, en donde, a como sugiere Charles Taylor (1992), éste último término designa lo que la persona percibe sobre quién es, sobre las características fundamentales que la definen como ser humano. (p.25). Si se niega este reconocimiento por otras personas significantes podría, a como declara Taylor (1992), “causar daño a aquellos a quienes se les niega” (p.36). Esto va en línea con el concepto de Ngũgĩ sobre la colonización de la mente y la percepción de Fanon sobre lo subalterno como los “condenados de la tierra” sin historia. A como afirma Fanon (1963):

El colonialismo no está contento con imponer sus reglas sobre el presente y futuro de un país dominado. El colonialismo no está contento con retener a un pueblo, atarlo y vaciar su cerebro nativo de toda forma de contenido. Por una especie de lógica perversa, se retorna al pasado de los pueblos oprimidos y lo distorsiona, desfigura y destruye. La labor de devaluación de la historia colonial adquiere un significado dialéctico hoy en día (p-210.)

El solo hecho de que el idioma, las culturas y las cosmovisiones de los Mapuche solamente son abordados de manera esporádica en el *Marco Curricular* afectan la autoestima y la confianza de los Mapuche, sin mencionar los potenciales desafíos de aprendizaje que se crean en las escuelas. Como el *Marco Curricular* parece indicar que todo lo que vale la pena narrar es de herencia Europea, la dislocación de los conocimientos y culturas indígenas representan una especie de identicidio.

Por lo tanto se trata de una descolonización de la mente, la que engloba “la resistencia contra la dominación del pasado, contaminación del presente y el robo del futuro de los pueblos” (Dei, 2006, p. 11). Lo que piden los Mapuche políticamente activos es una política de diferencia en donde la mayoría de la sociedad “reconozca...la identidad única de los individuos y los grupos, las peculiaridades de todos los demás” (Taylor, 1992, p. 38).

7.4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Se puede argumentar que esta falta de reconocimiento y referencia a lo indígena en el Marco Curricular ha sido hasta cierto punto reconocida por el gobierno Chileno desde la reforma educativa en los años 90, cuando este intentó abordar los problemas indígenas. En particular, la introducción del concepto de equidad implicaba que todos deberían recibir la misma calidad de educación, pero que grupos con necesidades especiales deberían ser atendidos en programas especiales (Brunner y Cox, 1995). Grupos especiales se refería aquí particularmente a los grupos indígenas. Promovida por la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (1990) y la Ley Indígena (1993), la EIB fue introducida en escuelas primarias seleccionadas en 1995. Aunque la introducción de la EIB fue un paso significativo en la historia educativa Chilena, cabe señalar que esta es un currículo suplementario al currículo nacional, o Marco Curricular.

En una inusualmente fuerte declaración del primer director de la EIB en el Ministerio de Educación, Guillermo Williamson, se subraya el fracaso del currículo nacional de dar cabida a los pueblos indígenas:

Para nosotros está muy claro que el marco hegemónico de enseñanza para los pueblos indígenas nunca ha funcionado, y lo que queda de él tampoco funciona. No importa cuántos millones en recursos y tiempo se inviertan en el modelo actual, no va a funcionar, porque hay factores que tengan que ver con valores, enfoques de aprendizaje, patrones de interacción comunitarios y vínculos al desarrollo local que son fundamentales para las culturas indígenas, y que simplemente no están presentes en la actual enseñanza moderna centrada en Europa, la cual está dominando actualmente en este país (en Ortiz, 2007, p. 106). Es precisamente la violencia cognitiva sobre las epistemologías indígenas que, de acuerdo a Williamson, quería abordar el nuevo currículo. Desde este punto de vista, asegurar los derechos básicos de propiedad de los Mapuche es inadecuado mientras la base de conocimientos no esté protegida.

Al criticar los fundamentos ideológicos básicos del currículo Chileno como mono-culturales, mono-nacionales y asimilacionistas, Williamson propuso un modelo educativo totalmente nuevo que se desviaba del discurso educativo asimilacionista hegemónico Occidental. La pregunta es, hasta qué punto el llamado de Williamson por el cambio hacia un nuevo modelo de enseñanza ha sido materializado en la EIB.

¿QUÉ ES EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)?

A pesar de las escépticas opiniones ideológicas de varios grupos dentro de la comunidad Mapuche, y de la ambivalencia del Gobierno de Concertación (el gobierno de coalición de centro-izquierda), la EIB fue lanzada, basada en las leyes (1990, 1993) referidas anteriormente en el *Programa Orígenes*. La ley, aprobada durante la presidencia de Patricio Aylwin, el primer presidente después del final de la dictadura de Pinochet, quien planteaba que:

La CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), en áreas con alta densidad de población indígena y en coordinación con los departamentos del estado o agencias interesadas, deberían desarrollar un sistema educativo intercultural bilingüe a fin de preparar a los estudiantes indígenas para que actúen de manera apropiada, tanto en la sociedad del hogar como en la sociedad en general... La Ley... también provee un programa de ayudas para estudiantes indígenas y estudiantes de escasos recursos llamado Becas... la selección de beneficiarios debería ser considerada por la CONADI (Ley Indígena, 1993).

El programa de EIB se limita a una relativamente pequeña selección de escuelas debido a que pocas de ellas se inscribieron para el

Programa Orígenes, el cual es el programa sombrilla para la EIB. El *Programa Orígenes* aborda las necesidades indígenas urgentes en las tres áreas educación, salud, y desarrollo comunitario (*Programa Orígenes*, 2006). Las estadísticas divulgadas por el gobierno muestran que hay 160 escuelas de EIB en cinco regiones (Huenchullán y Millacura, 2007), mientras que el Ministerio de Educación afirma que son siete regiones: 1ª, 2ª, Metropolitana, 8ª, 9ª, 10ª, y 12ª región (Jakobsen, 2009). De acuerdo con Carolina Huenchullá y Claudia Millacura (2007) la 9ª región, Araucanía, tiene la mayoría de las escuelas EIB (100 escuelas del total de 160).

Es importante reiterar que la EIB no es un currículo completamente nuevo; es un suplemento al currículo nacional para abordar temas de culturas, cosmologías, historias, y cosmovisiones entre los pueblos indígenas. A como un director de un programa de EIB explicaba, “Nosotros todos seguimos el programa Occidental y algunas actividades Mapuche son a veces incorporadas a las actividades curriculares ordinarias” (2008).

Hoy en día, los programas EIB se mantienen como Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Curriculares (PC) (Huenchullán y Millacura, 2007), es decir, proyectos curriculares que permiten a las escuelas o comunidades incorporar parte de su herencia cultural y lingüística en los programas escolares de sus hijos. Estos no son parte del currículo obligatorio, no se les reconocen los créditos de los cursos regulares, y generalmente no reciben notas o evaluaciones.

Dado que la EIB atiende sólo a escuelas con una población indígena, uno esperaría que la enseñanza fuera en la lengua de los pueblos indígenas. Sin embargo, ni siquiera este programa suplementario logra proveer enseñanza en la lengua materna, debido fundamentalmente a la falta de maestros bilingües. Por consiguiente, el término EIB es engañoso, ya que no atiende los aspectos bilingües del programa.⁸

Mientras la EIB es un currículo periférico comparado al Currículo Básico Nacional, su enfoque es *per definitionem* diferente, al enfatizar la lengua, las costumbres culturales, y la identidad de los Mapuche. La EIB está supuesta a ayudar a los niños a alcanzar su potencial, donde la cosmovisión y la lengua indígenas jueguen un rol importante.

Los objetivos de la EIB son bastante impresionantes (extractos a continuación):

- Diseñar, implementar, y evaluar una alternativa pedagógica para el mejoramiento del acceso y la calidad del aprendizaje.

- Avanzar significativamente en la adquisición de conocimientos, comprensión, capacidad de discernir, valores, disposición para la coexistencia social. De esta manera, los niños indígenas podrán alcanzar su desarrollo personal máximo en el contexto de su cultura de origen.
- Contar con la participación de las comunidades indígenas en el proceso de elaboración de las actividades curriculares de las escuelas, a efectos de que puedan integrar los conocimientos tradicionales, técnicas, y cosmovisiones al currículo y la administración escolar.
- Facilitar el acceso y promover la retención en la educación básica, secundaria y terciaria.
- Preparar recursos humanos calificados que promuevan la valoración y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas en todas las instancias de la vida nacional (EIB, sin fecha).

La EIB en Chile es parcialmente financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo, pero no tiene los recursos para hacer de este programa una alternativa viable para los Mapuche u otros pueblos indígenas, ya que el currículo de la EIB no es acreditado dentro de la política educativa estatal Chilena. Una vez que los requerimientos mínimos del currículo nacional han sido cubiertos, las escuelas *Orígenes* pueden incluir la EIB, pero hasta ahora los cursos de EIB en las escuelas Chilenas se ofrecen principalmente en la categoría de “talleres,” muchas veces realizados una vez por semana por un asesor cultural, y como horas de enriquecimiento opcional fuera de los cursos principales del currículo básico. Cuando se preguntó cómo buscan promover la identidad Mapuche, un director dijo, “A través de la comida Mapuche, entrevistas con los ancianos Mapuche, así como narración de historias. Los viernes un Mapuche visita la escuela para un taller y se habla el Mapundugun” (2008). Otro maestro dijo: “El facilitador trabaja en coordinación con el maestro en el aula de clases. Viene tres veces por semana. Es una persona de la comunidad, elegida por la comunidad. En el comienzo del año hay una reunión, y una persona es elegida. Es una persona respetada, responsable y tiene valores bien definidos. Él se encarga de las ceremonias Mapuche y representa el machi (pero él no es en sí un machi). En una fecha especial el machi viene. Él toca el kultrun, y los estudiantes hacen instrumentos que todos pueden tocar” (2008).

Otro director respondió acerca del rol del facilitador, en que, “Él involucra a los estudiantes en ceremonias Mapuche y trata de enseñarles respeto por la naturaleza. Por ejemplo, si los estudiantes necesitan ramas especiales de árboles en su trabajo escolar – ellos tendrán que pedir permiso” (2008).

En otra escuela donde aproximadamente 50% de los estudiantes son Mapuche los maestros principales afirmaban: “Nosotros celebramos el año nuevo Mapuche, una celebración que dura 24 horas y el Día del Estudiante Mapuche, en conmemoración a un estudiante que fue asesinado por la policía hace algunos años” (2008).

LENGUA INDÍGENA

Aunque la enseñanza en el programa de Educación Intercultural Bilingüe se da fundamentalmente en el idioma colonial, español, la EIB se enfoca en el valor de la lengua indígena, con sus tradiciones y culturas orales como un enriquecimiento personal y social para el niño indígena. También está supuesto a promover la diversidad cultural. Aunque la intención es buena, aquí hay por lo menos dos problemas, la transcripción de la tradición oral a texto, y la traducción de la oralidad del Mapudungun al español. Las tradiciones orales son, a como afirma Marcela Tovar Gómez (2010):

“Rescatadas” (es decir, escritas) en tareas asignadas a los niños indígenas... a menudo, cuando estas son escritas en Español, la estructura narrativa es “ajustada” a la del Español. Estas historias, descontextualizadas de su significado o importancia cultural, son aceptadas como testimonios que revelan el pensamiento o cosmovisión de los pueblos indígenas... interpretadas en base a esquemas y estructuras culturales foráneas a aquellos que auténticamente organizan tanto su contenido como su profundo significado (p. 183).

Las metas para la enseñanza de la lengua indígena no son impresionantes. De acuerdo al currículo, los estudiantes deben aprender vocabulario y leer textos en una lengua indígena, además de reproducir saludos en la lengua indígena, por ejemplo, Mapudungun. En la materia de ciencias sociales se sugiere que los estudiantes “Exhiban una figura del cuerpo humano (por ejemplo un poster), ubiquen los diferentes órganos y sentidos (olfato, tacto, etcétera) [...], partes (ojos, brazo, mano, pierna y demás) [...] y los escriban en Español y en la lengua indígena [Mapudungun]” (MINEDUC. Estudio y Comprensión de la Sociedad (Ciencias sociales), 2001, p. 210).

HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA INDÍGENA: EPISTEMOLOGÍAS INDÍGENAS

En la EIB, también se subraya la importancia de la historia social y económica indígena y las prácticas culturales. Además, las formas de vida tradicionales deben ser incluidas en la enseñanza. El

currículo presenta elementos de epistemologías indígenas relacionadas con la vida, la muerte y la naturaleza, así como tradiciones, fábulas, historias, leyendas, música y poesía, recalcando al mismo tiempo que la cultura indígena no debe ser enseñada como una pieza de artefacto en un museo. (MINEDUC, 2005. *Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*). De acuerdo al currículo, una EIB exitosa solamente puede lograrse mediante una estrecha cooperación con las familias y la comunidad, por ejemplo, a través de eventos culturales (MINEDUC, 2004, Lenguaje y Comunicación).

En las asignaturas de ciencias sociales, los estudiantes son introducidos a temas de medicina indígena, preferiblemente por una *machi*, ya que en la comunidad Mapuche esta funciona como una doctora indígena.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INDÍGENA

Una preocupación de la EIB es la construcción de la identidad de los niños indígenas. Conceptos fundamentales aquí son el respeto, conocimiento, y consideración. Además, las características que el currículo espera desarrollar en los estudiantes son la generosidad, la compasión, el respeto por el cuerpo humano, el desarrollo cognitivo e intelectual, y la habilidad de expresar sus propios pensamientos. Además, se subraya la importancia de la posición social y espiritual de la familia, así como el desarrollo de una identidad personal y nacional. Igualmente se enfatiza la importancia de adquirir competencia intercultural, interactuando con la sociedad en general y fortaleciendo su identidad y antecedentes culturales.

Aunque a los estudiantes se les pide comparar las vidas de comunidades indígenas en el pasado y el presente, y también analizar las consecuencias de cara a la vida futura en estas comunidades, hay poca información acerca de cómo la EIB puede usarse como una herramienta para desarrollar y liberar a los pueblos indígenas de la dominación, discriminación, y pobreza.

La importancia de muchos de los objetivos de la EIB discutidos anteriormente es incuestionable para el auto-reconocimiento y renacimiento cultural entre los Mapuche. El punto es remarcado por Patricio Rodolfo Ortiz (2007), quien afirma que:

Reconocer el conocimiento indígena Mapuche (Kimün), como una legítima interpretación filosófica, política, religiosa y científica del mundo, dándole un lugar entre otras disciplinas respetadas en el diálogo de la escuela, es de gran importancia para la autoestima de los niños Mapuche, quienes

como jóvenes indígenas, ven la validación de sus valores ancestrales como algo que se respeta y se le da consideración a una parte fundamental de quiénes son (p.206).

La pregunta obligada es, sin embargo, hasta qué punto la construcción de la identidad indígena es posible cuando el mayor empuje del Marco Curricular, el enfoque de todos los días en la escuela, es por naturaleza asimilacionista y consolida el objetivo epistemológicamente determinado de la epistemología hegemónica. A pesar de que la intención detrás de la EIB es claramente proveer conocimientos más relevantes acerca de la cultura Mapuche, la pregunta que surgió durante la investigación de campo fue de que si dicha vía educativa es realmente una buena herramienta, no solo para preservar, sino también para desarrollar la identidad y cultura Mapuche, para promover entendimiento intercultural, y para mejorar el estatus de los Mapuche como ciudadanos ordinarios, no de segunda clase. ¿O es la EIB, a como algunos escépticos afirman, solamente como una píldora tranquilizante para esos grupos que están preocupados por la potencial extinción cultural, lingüística y epistemológica de los Mapuche? Un maestro Mapuche en una escuela Católica estaba preocupado acerca del futuro para el pueblo Mapuche: “El futuro va a ser difícil, porque la Educación Intercultural Bilingüe se ha enfocado solamente en los Mapuches, no en el resto de Chile (2008)”.

LA EIB EN LAS ESCUELAS

Los cuestionamientos al significado de las culturas y conocimientos indígenas en la EIB no solo están relacionados a cómo la EIB es percibida en documentos sobre políticas y por políticos y líderes indígenas, sino también la manera cómo la EIB está siendo implementada en el contexto de las escuelas. De acuerdo a la información recabada en nuestro trabajo de campo en la Araucanía, los problemas en la implementación de la EIB eran múltiples; además de la carencia de maestros bilingües en la lengua Mapudungun (de acuerdo a un representante de *Orígenes*: “Muchos de los facilitadores ni siquiera conocen la lengua indígena” (2008), no había suficientes facilitadores, el material de enseñanza era inadecuado, el financiamiento era insuficiente y, a menudo, también había desacuerdos entre los maestros acerca del rol de la EIB. Claramente se observa que la EIB juega un rol marginal en la vida diaria de los estudiantes Mapuche en la escuela. Esto no significa necesariamente que la EIB sea superflua, ya que toca la vida y cultura Mapuche. Lo que no es fácil de medir, sin embargo, es si su marginalidad y el limitado espacio que ocupa en

la escuela contribuyen a acentuar el exotismo de la cultura Mapuche en lugar de su singularidad y características fundamentales en términos de cosmovisión y epistemologías. Nuestro trabajo de campo parece generar múltiples respuestas, dependiendo de qué tan bien y sistemáticamente la EIB es desarrollada y del clima multicultural en la escuela. Algunos estudiantes expresaron orgullo de su herencia Mapuche y mostraron entusiasmo por aprender Mapudungun. El espacio de aprendizaje de la EIB permitía a algunos estudiantes reflexionar sobre su herencia indígena y apreciar las ceremonias culturales y religiosas de la comunidad enseñadas por los Kimches (sabios Mapuche). Otros estudiantes, sin embargo, no querían exteriorizar su origen Mapuche en el contexto de la escuela, tan avergonzados estaban de sus antecedentes étnicos.

Si la EIB va a significar un impulso al auto-reconocimiento y a la construcción de la identidad Mapuche, el gobierno necesita, a como afirma Ortiz (2007):

Tratar los programas de la EIB en el contexto Mapuche con mayor consideración y reconocerles un estatus más elevado como asignaturas importantes, las cuales abordan importantes problemas culturales y lingüísticos sobre una cultura tradicional y de gente que lucha por su supervivencia cultural y lingüística. El estado debe reconocer que los programas de la EIB en las escuelas deberían ir más allá de los talleres opcionales de desarrollo de conciencia cultural llevados a cabo como actividades escolares sin créditos, para convertirse en cursos serios basados en el currículo, organizados sistemáticamente, los cuales cuenten como parte de la carga académica de los estudiantes que los reciban (p. 207).

Las respuestas de la mayoría de informantes, principalmente directores y maestros, nos indicaron que era difícil imaginarse cómo la EIB en su forma actual podría lograr ir más allá de lo exótico para identificarse con el dinamismo y cambio de los conocimientos indígenas y la diversidad cultural entre los grupos indígenas. La importancia de esto está relacionada con la necesidad de trascender un modelo estático de pasado y presente y proveer un marco conceptual para la diversidad social, cultural, epistemológica, y lingüística. Hay una necesidad (la cual la EIB con costo está supuesta a cumplir) “de situar la herencia cultural en una perspectiva histórica y vencer la tendencia... de tratar la cultura como un fenómeno estático y restringido...” (Aikman, 1999, p. 165).

A pesar que algunos maestros y estudiantes le tienen cariño al programa de EIB, su naturaleza extra-curricular y marginal, excepto

en casos excepcionales, no parece dar a los Mapuche la sustancia cultural y epistemológica necesaria para el auto-reconocimiento y la construcción de identidad indígena. Además, el enfoque exclusivo de la EIB en las escuelas Mapuche significa que queda excluida la necesaria interacción con la sociedad mayoritaria. El programa *Orígenes* (donde la EIB está incluida) es por tanto reconocido entre los líderes indígenas como una estrategia para reducir conflictos tirando dinero a las comunidades indígenas. A como Patricia Richards afirma: “Incluso el lema del programa: *Mira el futuro desde tu origen* parece animar a los indígenas a mantener sus tradiciones pero olvidar sus reclamos ancestrales” (Richards, 2010, p. 70). La EIB, por tanto, no provee un tercer espacio, referido en capítulos anteriores, donde las negociaciones entre sistemas de conocimiento Occidentales e indígenas pueden ocurrir, o donde los conocimientos indígenas son excavados del estado de olvido de una manera significativa. Por el contrario, en vez de proveer la posibilidad de generar conocimientos culturalmente centrados en el tercer espacio, la EIB parece en la mayoría de los casos consolidar la dislocación de los conocimientos indígenas en el discurso educativo Chileno.

Un representante del Ministerio de Educación y líder del programa *Orígenes* fue muy explícito acerca de la necesidad de integrar las culturas y epistemologías indígenas de manera más comprehensiva en el Marco Curricular:

El Marco Curricular contiene algunos aspectos de cultura indígena, pero no los suficientes. Es necesario reforzar la parte indígena del currículo para que los estudiantes desarrollen conciencia del hecho de que Chile es un país multicultural. Muchos profesores están interesados, pero los recursos no son suficientes (2008).

Los comentarios anteriores son interesantes por su distanciamiento radical de las políticas educativas tradicionales del gobierno de Pinochet. Aunque el perfil mono-cultural del Marco Curricular tenía poco que ofrecer a los grupos indígenas, la introducción de la EIB a finales de los 90 fue solamente, a como se ha señalado, un impulso a medias para el auto-reconocimiento indígena, ya que el carácter suplementario de la EIB satisfacía únicamente a unos pocos y no podía remediar los agravios pasados. Además, la falta de un perfil multicultural de la EIB significaba en esencia que su discurso “intercultural” era más que todo de efectos asimilacionistas.

De hecho, Chile no adoptó la multiculturalidad y una política multicultural hasta el 2008, cuando la Presidenta Bachelet propuso un nuevo acuerdo social y político con los pueblos indígenas:

Es tiempo que nos asumamos como diversos y es justo que esta diversidad deba tener representación política. Quiero ver representación indígena en el Congreso... Pero llamemos las cosas por su nombre; no ha sido fácil dejar atrás los viejos prejuicios racistas y la falta de comprensión del mundo indígena por parte de algunos sectores de la sociedad Chilena (en Grant y Portera, 2011, p. 327).

Sin embargo, aún la acogida de la Presidenta Bachelet del multiculturalismo fue ensombrecida por la ambigüedad y las contradicciones. Mientras proclamaban el reconocimiento de los Mapuche en una nación multicultural, el Gobierno de Concertación simultáneamente usaba leyes anti-terroristas en contra de activistas Mapuche quienes querían justicia territorial y cognitiva.⁹ Habiendo construido imágenes de los Mapuche ya sea como integracionistas o como terroristas, los diferentes gobiernos han mantenido el control social al apoyar a los integracionistas y reprimir con medidas punitivas a aquellos que no accedían a lo que el gobierno tenía que ofrecer. Se deduce por tanto que el “multiculturalismo” de Bachelet era más simbólico y retórico que sustantivo y tenía poco poder redistributivo y territorial. Su adopción del multiculturalismo es “equivalente a reconocer la diversidad sin hacer nada acerca de las desigualdades de poder que implican las estructuras raciales” (Richards, 2010, p. 65).

El estatus extracurricular de la EIB en el sistema educativo y la marginalización de los problemas indígenas en el Marco Curricular parece deberse al hecho de que reconocer epistemologías que trascienden o contradicen la hegemonía Occidental puede tener, desde un punto de vista mayoritario, consecuencias políticas y culturales imprevistas. La actitud ambigua del gobierno Chileno hacia la población indígena debe entenderse dentro de este escenario. Obviamente la pregunta sobre un Marco Curricular más balanceado en términos de representación étnica trasciende las meras consideraciones educativas. Lo que está en juego es una comprensión de Chile como nación y los fundamentos en los cuales está basado el estado Chileno. El fortalecimiento de la parte indígena y la diversidad epistemológica del Marco Curricular significaría una traducción a la práctica del multiculturalismo retórico del gobierno, lo que a su vez, invocaría controversia política y desconfianza.¹⁰ A como Santos (2007) afirma: “El reconocimiento de la diversidad epistemológica es un terreno altamente controversial porque en él convergen no solo concepciones epistemológicas y culturales contradictorias, sino también intereses políticos y económicos contradictorios” (p. xli).

La batalla en las escuelas es claramente una lucha social acerca de todo el tejido de la sociedad. Aunque la escuela es un importante

punto de contacto en cualquier conflicto entre culturas y epistemologías dominantes e indígenas, la escuela no puede jugar el rol de reductor en un sistema que promueve la desigualdad. Por el contrario, la escuela a menudo perpetúa la desigualdad al sancionar el capital cultural que es transmitido de una generación a otra. Dentro de un orden político y social relativamente estático (sea la izquierda/centro o la derecha que esté en el poder), el sistema educativo ha sido hasta ahora muy resistente al cambio. Una de las acusaciones en contra del gobierno de Piñera es que el sistema educativo contemporáneo en Chile mantiene creencias culturalmente sancionadas al defender privilegios sociales, culturales, éticos, económicos, y políticos pre-establecidos.

Por tanto, la lucha por la justicia epistémica no solo puede tener lugar en el terreno de juego cultural y educativo; la lucha por la justicia epistémica nos lleva al reducto de la hegemonía económica y política, y es dudoso, dado el íntimo e inextricable vínculo entre los discursos políticos y educativos, si una subversión del sistema educativo sea posible sin una transformación política.

Una transformación del sistema educativo en Chile se basa en la premisa del espacio cedido por las autoridades políticas o apropiadas (lo más probable por la fuerza) por fuerzas contra-hegemónicas. Debido a que un discurso educativo con una perspectiva multicultural debe cuestionar las relaciones de poder asimétricas, así como identificar y reconocer la existencia de varios sistemas de conocimiento en la sociedad Chilena, se tiene la impresión de que dicho discurso es demasiado reto para la estructura misma de poder en la cual está construido el gobierno Chileno. De ahí que la lucha por la justicia epistémica no sea solo una lucha por la concientización de aquellos que son marginalizados (Freire, 1970); es una lucha por de-construir las estructuras de poder actuales en la educación y la sociedad en general. La posición hegemónica del conocimiento Occidental expresada en el Marco Curricular refleja la posición de la élite gobernante en todas las esferas de la vida, y cualquier inclusión de epistemologías impugnadas en la escuela o la sociedad es vista por la élite como inapropiada y considerada como una desviación del camino de Chile hacia la modernización y la modernidad. A pesar de la presión de la comunidad internacional, los diferentes gobiernos han venido arrastrando los pies en el reconocimiento de la diversidad epistémica y cultural. A como correctamente afirma Richards (2010), Chile se ha quedado atrás de la mayoría de los países de Latinoamérica, “en el reconocimiento formal de los derechos indígenas” (pp. 70-71). El repetido fracaso de incluir los derechos indígenas en la Constitución es un caso revelador, a como lo es la tardía firma de la Convención OIT

169. Es demasiado temprano para decir si las masivas protestas de los estudiantes en Chile a través del 2011 (las cuales también atrajeron a muchos otros segmentos de la sociedad Chilena, incluyendo los Mapuche) resultarán en una resistencia más comprehensiva y estable en contra de las estructuras de poder hegemónicas en el país.

LOS MAPUCHE ESTÁN DIVIDIDOS

Cuando Dei (2006) afirma que los “sujetos dominados/colonizados sobreviven a pesar de los intentos de negar su existencia” (p.11) es, en el caso de los Mapuche, un tema bajo estado de sitio frente a fuerzas políticas y culturales colosales, tanto nacional como globalmente. Esto se demuestra en la división de la comunidad Mapuche, tanto en el aspecto de la EIB como en otros temas, un reflejo de la división entre los Mapuche sobre el tema de identidad y re-etnificación. A como expresó el primer líder de la CONADI: “Existen muchas organizaciones políticas (entre los Mapuche). Los Mapuche están divididos política y culturalmente. Lo más importante en este momento es la unificación del pueblo Mapuche” (2008).

Las divisiones hacen la situación difícil para los activistas Mapuche y más fácil para las autoridades reacias. En una declaración de la CONADI de 1990 se plantea:

Da la impresión de que las comunidades Mapuche no creen que una educación que valora su lengua y su cultura pueda aliviar la depresión dentro de la sociedad Mapuche. Algunos padres de familia han dicho: “la lengua Mapuche y su cultura no tienen futuro. Están agonizando. Ya es demasiado tarde...un sector de la comunidad incluso se opone a la EIB, viéndola como un retroceso, como una educación inútil, ya que no tiene valor para interactuar dentro del mundo Winka [la sociedad Chilena dominante]. Es vista por algunos como una educación, que a largo plazo obstaculiza la buena adquisición de las habilidades lingüísticas del idioma Español, del cálculo y de la ciencia (en Ortiz 2007, p. 13).

Para el desaliento de los activistas Mapuche, la ambigüedad en las comunidades Mapuche aún hoy día hacia los valores Mapuche en el currículo de las escuelas (tanto en la EIB como en el *Marco Curricular*) apoya de manera indirecta la política del *laissez-faire* del gobierno y consolida una posición de hegemonía epistémica y de objetivos asimilacionistas. Esta es la ambigüedad que los activistas Mapuche esperan cambiar.

Indudablemente que existen complejas razones sociopolíticas por las cuales muchas comunidades Mapuche no hayan apoyado los proyectos de re-etnificación propuestos por el liderazgo intelectual

Mapuche. Mientras uno debe ser cuidadoso en no sobre interpretar las razones del escepticismo de muchos Mapuche, no está de más sugerir que la baja estimación que muchos Mapuche tienen de su propia lengua y cultura se remonta al contexto histórico del colonialismo y a la muy larga historia de opresión a la que los Mapuche han sido sometidos. Los líderes Mapuche atribuyen esta actitud a la feroz política de asimilación que por décadas ha permeado la política educativa Chilena. Como afirma Wane (2006), “La mayoría de los indígenas que han sido sometidos a la educación Occidental se han convertido en producto de la ideología Occidental” (p.98). La situación en Chile es bastante similar a la situación en África, en donde los padres anal-fabetas desafían sus propias tradiciones a fin de “ayudar” a que sus hijos tengan éxito en las escuelas. Además, muchos en sus propias comunidades Mapuche se preguntan si la enseñanza de conocimientos indígenas en las escuelas es el foro idóneo, y se preguntan si los Kimches [Sabios portadores del conocimiento social y cultural] poseen la apropiada educación y antecedentes para enseñarles a sus hijos en la escuela.

Muchos Mapuche han leído las advertencias en las paredes y perciben que la única manera de tener éxito en la sociedad Chilena es desechando su identidad indígena, adoptando nombres Españoles, y escondiendo sus raíces ancestrales bajo la alfombra. Debido a que el gobierno Chileno ha apoyado de manera poco entusiasta el renacimiento cultural de los Mapuche y otros grupos indígenas, la percepción entre muchos Mapuche ha sido de que una estrategia asimilacionista podría ser profesional y económicamente más satisfactoria. La estrategia de los diferentes gobiernos en los asuntos indígenas de *divide y vencerás* (adoptando y apoyando a los integracionistas y asimilacionistas, y marginalizando a los Mapuche que insisten en una justicia redistributiva, territorial y cognitiva), ha hecho el terreno difícil para las políticas de resistencia.

En términos de escolaridad, las políticas gubernamentales, por lo tanto, han significado que muchos Mapuche desean la misma educación que la mayoría, a fin de tener éxito en la sociedad, con la creencia de que la incorporación de la cultura y la lengua indígenas impedirán el éxito de sus hijos en la sociedad Chilena. Ellos creen que solo interiorizando los valores de la cultura dominante podrán eliminar su marginalización o, como Fanon (1967) manifiesta, su “estatus en la jungla”:

Toda persona en cuya alma se haya creado un complejo de inferioridad por la muerte y sepultura de su origen cultural se encuentra a sí misma cara a cara...con la cultura dominante de la madre patria. La persona co-

lonizada se eleva por encima de su estatus en la jungla en proporción a su apropiación de la cultura estándar de la madre patria (p.18).

La construcción de una consciente identidad Mapuche ha sido, por ende, obstaculizada por la sociedad dominante y promovida por la deprimente situación socioeconómica entre los Mapuche. Es una colonización del pensamiento, sistemáticamente respaldada por los sistemas educativos. Freire (1970) afirma que, “La educación como ejercicio de dominación estimula la ingenuidad de los estudiantes, con la intención ideológica (a menudo no percibida por los educadores) de adoctrinarlos para adaptarlos al mundo de la opresión” (p.78).

7.5. LA LUCHA MAPUCHE POR SUS DERECHOS TERRITORIALES Y COGNITIVOS

La lucha Mapuche por sus derechos territoriales y cognitivos/epistémicos debe entenderse como una lucha por el reclamo de su identidad indígena en confrontación con el enorme poder de las corporaciones nacionales e internacionales, la mayoría de las veces respaldadas por el gobierno Chileno. Dicha lucha constituye el *sine qua non* en la comprensión Mapuche de quiénes son.

SN POWER

El caso de Norwegian SN Power development en tierras Mapuche es de interés aquí. SN Power es una compañía de desarrollo hidroeléctrico que opera exclusivamente en mercados emergentes. SN Power planeaba construir cuatro plantas hidroeléctricas en *Coñaripe*, en la región sur de la Araucanía, el centro de las tierras tradicionales Mapuche. Cuando visitamos la región en el año 2008, nos encontramos con gran hostilidad por parte de los Mapuche por el hecho de que éramos de Noruega. Muchos Mapuche se negaron a hablar con nosotros, mientras que afiches en oposición al proyecto colgaban a lo largo de todo los caminos del área.

Nuestras conversaciones con el director de SN Power en el área y con los Mapuche confirmaron un conflicto sobre los derechos de SN Power de construir las plantas hidroeléctricas en tierras ancestrales y hacer uso de los ríos y arroyos Mapuche. Interesantemente, la gerencia del proyecto de SN Power (llamado Hidroeléctrica Trayenko, en *Coñaripe*), insistía en que no seguirían adelante con sus planes hasta que se lograra un acuerdo negociado con los Mapuche. A como expresó el director de Trayenko, un chileno: “Es importante para nosotros tener un buen diálogo con los Mapuche. Esperamos llegar a un acuerdo con ellos sobre nuestros planes. No creemos que esto afecte mucho el territorio Mapuche “(2008).

En un artículo que escribí sobre Chile dije:

A diferencia de otras compañías extranjeras, SN Power entró en un extenso diálogo con los Mapuche. En una conversación con los líderes del proyecto SN Power (Trayenko) nos informaron que esta no procedería a la construcción de las plantas de energía hasta que se lograra un cierto grado de consenso con los Mapuche. Sin embargo, el problema es que, independientemente del tiempo utilizado en las negociaciones con los Mapuches conscientes de su identidad, hay poca razón para creer que llegarán a un consenso. La razón es que la percepción Mapuche del mundo es totalmente diferente a la manera de pensar Occidental (Breidlid, 2009).

También escribí que el diálogo con los Mapuche era un reconocimiento de que el mundo puede ser visto a través de diferentes lentes epistemológicos, y que vale la pena escuchar sobre su cosmovisión. Sin embargo, el dilema de SN Power era que, tan difícil resultaba tomar en serio la resistencia Mapuche, como proceder con la construcción de las plantas de acuerdo a los deseos de la sociedad hegemónica Chilena.

Desafortunadamente, mis predicciones sobre el estancamiento entre las dos partes parecen haberse confirmado. A inicios del 2011, el proyecto SN Power Noruego vendió el 80% de su participación en Trayenko a su socio Centinela, quien ya poseía el resto de las acciones. La razón de esta “reorganización” fue ensombrecida por la propaganda (“SN Power reorganiza su portafolio”), pero existen motivos para creer que las negociaciones no habían alcanzado un final satisfactorio. Esto plantea la interrogante de si otra estrategia, relacionada con el tercer espacio de Bhabha podría haber resuelto este estancamiento. Aunque las diferencias entre los sistemas de conocimientos fueron sin duda activadas, hay razones para creer que era imposible llegar a un consenso sobre un marco para la descolonización de los conocimientos tradicionales que hegemonizan la epistemología Occidental. Da la impresión de que la generación de un marco común es casi inconcebible cuando están en juego los intereses tecnológicos avanzados con potencial para generar grandes ganancias, al menos mientras no se encuentre otra salida. Ciertamente, hay una diferencia entre combatir el VIH/SIDA en Zambia (Carm, 2012) referido anteriormente, en donde la colaboración entre los sistemas de conocimiento es fructífero, y en donde se llegó a un acuerdo sobre los resultados finales, y la situación de Trayenko, carente de este tipo de acuerdos. Aunque Trayenko puede ser sostenible en términos de emisión de H_2O , el proyecto sin embargo forma parte de una larga historia de despojo de la tierra Mapuche tanto por compañías nacionales como internacionales. La

resistencia contra Trayenko y SN Power es por lo tanto una continuación de la resistencia contra la imposición hegemónica y colonial.

PROTESTAS EN CONTRA DE LAS PLANTAS HIDROELÉCTRICAS EN LA PATAGONIA

Un reciente acontecimiento en Chile es la controversia en relación al proyecto de energía hidroeléctrica HidroAysen que planea construir y operar cinco plantas de energía hidroeléctrica en la región de la Patagonia Chilena. La construcción de este proyecto tendrá un impacto en “seis parques nacionales y once reservas nacionales, veintiséis sitios de conservación priorizados, dieciséis áreas de humedales y treinta y dos áreas de propiedad privadas protegidas para la conservación” (Futurechallenges, 2011). Además, seis comunidades tribales del pueblo Mapuche serán afectadas. Las manifestaciones en 2011 en contra de la aprobación de este proyecto fueron masivas y pronto se fusionaron con inmensas protestas estudiantiles en todo el país acerca de los costos, beneficios y equidad de la educación superior, logrando un masivo apoyo público. La Federación de Estudiantes Mapuche tuvo una participación activa en estas manifestaciones.

Las manifestaciones Chilenas, las cuales se extendieron a diferentes sectores de la sociedad Chilena, claramente demuestran la profunda insatisfacción con las consecuencias sociales y económicas de las políticas capitalistas neo liberales que los gobiernos Chilenos han puesto en marcha después de Salvador Allende. Lo que estas demostraciones significarán a largo plazo es difícil de predecir, pero sugieren la posibilidad de una verdadera transformación política de las estructuras de poder en Chile. Claramente, las manifestaciones en 2011 en contra de las políticas de opresión de las autoridades han ampliado la base de lucha anti hegemónica de la cual los Mapuche forman parte desde hace mucho tiempo.

MEDICINA INDÍGENA Y BIOPIRATERÍA: OTRA IMPOSICIÓN NEO COLONIAL

La recuperación de la medicina indígena basada en plantas indígenas referido en el Capítulo 3 es un tremendo impulso para el auto-reconocimiento y la identidad de los Mapuche, ya que esta es usada entre la mayoría de la población como una alternativa o suplemento a la medicina clásica. El problema de este rescate medicinal es, sin embargo, que el interés en las plantas indígenas, ya sea para uso medicinal o agrícola, no ha sido solamente de los ciudadanos Chilenos, sino también de las grandes multi-corporaciones farmacéuticas y agrícolas. El asunto de la bio-piratería discutido en el Capítulo 3 ahora se vuelve una preocupación entre los grupos indígenas del país.

El Senado aprobó la Convención Internacional para la Protección de Nuevas Variedades de Plantas (UPOV 91, por sus siglas en inglés) en el año 2011. Esta “Ley Monsanto”¹¹ otorga derechos de patente sobre nuevas plantas a aquellos quienes las hayan descubierto, desarrollado o modificado (UPOV 91). Las organizaciones Mapuche y organizaciones ambientales se están movilizándose en contra de la ley y lo que denominan el “robo legal” de la herencia genética de los pueblos indígenas. Ellos advierten que la ley permite a las corporaciones multinacionales apropiarse de las plantas indígenas para propósitos agrícolas y medicinales e introducir cultivos transgénicos con el impacto negativo en la biodiversidad.¹² Los Mapuche están preocupados de que la ley podría impedirles guardar semillas, con lo que tendrían que adquirir costosas semillas transgénicas (GES, por su nombre en inglés), así como medicinas de corporaciones como Monsanto, incrementando con ello la pobreza en las comunidades indígenas. La Red de Salud Mapuche plantea que UPOV 91:

Lesiona seriamente nuestros derechos y herencia ancestral, particularmente en nuestro sistema cultural de salud, así como también nuestra soberanía alimentaria, la cual tradicionalmente ha sido la base de nuestra salud integral, holística y territorial... Esta Convención seriamente está en contra de nuestros agentes de salud, nuestras prácticas de curación, nuestros espacios sagrados, nuestro *lawen* medicina), realizando un “robo legal” para usurpar el patrimonio genético que nuestra gente ha estado desarrollando por milenios (Red de Salud Mapuche, 2011).

El apoyo a UPOV 91 por el conservador Piñera solo viene a reiterar la opresión sistemática y la explotación de los conocimientos indígenas en la sociedad Chilena. Perpetúa, a como manifiesta la Red de Salud Mapuche, nuestra “exclusión y marginalización.”

La historia se repite: solo cuando los conocimientos indígenas puedan ser explotados a cambio de ganancias es del interés del Norte. La principal diferencia desde las épocas coloniales es que los robos actuales, mientras continúan la apropiación de los territorios (también en las tierras Mapuche), colonizan la creación y la vida misma. El problema aquí no solo son los robos del “patrimonio genético”, sino la nueva habilidad para leer y manipular el código genético. Aunque hay diferentes opiniones en la comunidad científica Occidental sobre las semillas transgénicas, existe una preocupación general acerca de los daños ambientales, riesgos en la salud humana, y consecuencias económicas de tales semillas. Para los Mapuche, con su perspectiva espiritual de la vida, el asunto es sencillo: las plantas y semillas no deben ser manipuladas ni explotadas. El tema está claramente

relacionado con la sostenibilidad del planeta y con el choque de dos cosmovisiones. Aquí la preocupación nuevamente es la asimetría de las relaciones Norte/Sur y el poder del Norte para imponer su visión hegemónica. Mientras los Mapuche se movilizan en contra del robo de sus tierras, por las semillas genéticamente manipuladas, las prácticas mono culturales en sus territorios ancestrales (Pnyv, 2006), las confrontaciones con las autoridades se tornan a veces violentas, resultando en asesinatos, cargos por terrorismo y largos términos en prisión.

7.6. CONCLUSIÓN

Los Mapuche, como muchos indígenas y grupos marginados a nivel mundial, se han convertido en contendientes orales de la arquitectura global de la educación al denunciar “prácticas dominantes que niegan el poder de la espiritualidad y el indigenismo local...” (Dei, 2006, p. 15), así como aquellos aspectos de la globalización que imponen la homogeneidad en un escenario político e ideológico heterogéneo.

Desde la perspectiva de los Mapuche, la colonización física y epistemológica son dos caras de la misma moneda, y la urgencia de recuperar el futuro puede ser vista en las demandas de los activistas por un reconocimiento cognitivo en el sistema educativo, el cual niega la identidad propia de los Mapuche y la idea del reclamo de sus tierras.¹³

Un importante paso hacia la concientización es conocer la historia Mapuche, así como su pasado de opresión y subyugación colonial. Como ni el *Marco Curricular* ni la EIB cuestionan la masacre colonial sobre los Mapuche y otros pueblos indígenas desde una perspectiva no hegemónica, los espacios en las escuelas para entender cómo los Mapuche han sido sometidos a la conquista y a la violencia territorial y epistémica han estado cerrados hasta nuestros días. La denuncia de los discursos ocultos en la construcción de la nación, en donde las diferencias son camufladas, es una condición *sine qua non* para que la conciencia de la resistencia trascienda a un puñado de activistas.

Además, la ficción y retórica de la multiculturalidad en la construcción de la nación debe ser cuestionada y desenmarañada ya que, en efecto, niega el reconocimiento a aquellas personas fuera de la sociedad de poder, quienes no van “remolcadas al barco”. Solo sirve a los intereses de la sociedad hegemónica. Las manifestaciones masivas en el año 2011 por la justicia e igualdad educativa (con la participación de estudiantes Mapuche) podrían abrir un espacio educativo en donde los conocimientos anti-colonialistas se les dé legítimo reconocimiento, en el cual los estudiantes indígenas y no indígenas, de manera igualitaria, entren en negociaciones para establecer una base común de entendimiento e interés en la lucha contra la injusticia

epistémica y social. Se ha subrayado reiteradamente que la importancia de los conocimientos indígenas en el desarrollo sostenible no debe ser subestimada y, por el contrario, debe recibir un peso adicional en tiempos de incertidumbre ecológica.

La actual crisis económica en el Oeste podría acelerar una declinación hegemónica y afectar las relaciones entre las estructuras de poder hegemónico y los indígenas u otros pueblos marginados. En otras palabras, grupos marginados como los Mapuche podrían surgir en una nueva posición a partir del declive hegemónico, trayendo consigo cambios en la relación centro – periferia. No obstante, existe otro escenario, aún si aceptamos el análisis del declive hegemónico, en donde la opresión sobre los pueblos indígenas puede acentuarse, a como sugiere Stephanie Teixeira-Poit y Keri Iyall Smith (2008): “Aunque la declinación hegemónica de los estados-naciones representa oportunidades para los pueblos indígenas, estos podrían intensificar la opresión de los pueblos indígenas si se aprovechan de estas oportunidades” (p.42).

El sistema educativo en Chile ha experimentado cambios importantes durante los últimos años, dándose los más dramáticos en la educación superior. La EIB discutida anteriormente en este capítulo ha desafiado el diseño asimilacionista del sistema hegemónico educativo, pero al parecer, todavía no aborda el tema de los derechos indígenas y la diversidad cultural de una manera comprehensiva. El sistema educativo Chileno aún se caracteriza por su enfoque mono cultural y monolingüe, y la implementación de la EIB todavía está agobiada por la falta de recursos económicos, de maestros de EIB calificados, por la falta de compromiso por parte del gobierno, y por el fracaso de la mayoría de la población en reconocer los derechos de los pueblos indígenas en términos de lengua y cultura. Uno de los pocos reportes independientes escritos acerca de la situación de la EIB Chilena de los años recientes concluye que la misma está diseñada de una manera tan restringida que se ‘reduce únicamente a la incorporación de unas pocas prácticas artesanales improvisadas en las escuelas’. Además, la EIB a menudo es percibida [por los educadores] como un contenido específico definido, así como un curso o recurso de enseñanza, y no como una perspectiva o enfoque” (Organización de Estados Iberoamericanos 2009:135).

Los cambios en la educación superior han sido en gran medida impulsados por las protestas estudiantiles del 2011 y los años subsiguientes en donde han participado estudiantes indígenas. Por lo tanto, las demandas Mapuche han tenido importantes consecuencias para su visibilización en el escenario educativo, y su lucha común por una distribución menos sesgada de estudiantes en el campo de

la educación superior. Debido a su bajo estatus socio económico, los Mapuche se han visto seriamente afectados por las pasadas reformas de privatización de la educación superior.

De acuerdo a la líder estudiantil, Camilla Vallejo, la inclusión de representantes Mapuche en las demostraciones estudiantiles ha llevado a un conocimiento más profundo de la cosmovisión y valores Mapuche. “Cuando la cosmovisión Mapuche, su historia, sus valores y principios sean incorporados en la educación Chilena, pienso que estaremos más cerca de un nuevo tipo de sociedad la cual sea más justa y democrática” (Vallejo, 2011).

Es en este terreno incierto que los Mapuche luchan por el desarrollo sostenible y por la soberanía política y epistémica, y la autonomía. La justicia cognitiva es importante para la identidad y auto-reconocimiento de los Mapuche y otros pueblos indígenas. La lucha por un sistema educativo más inclusivo y epistemológicamente diverso no es solamente un asunto educativo; forma parte de una lucha más amplia por los derechos indígenas y un futuro más sostenible.

8

MÁS ALLÁ DE LA PROTESTA ¿UN CASO PARA EL OPTIMISMO?

“Pareciera imposible de imaginar que una sociedad tecnológicamente avanzada pudiera escoger, en esencia, el destruirse a sí misma, pero eso es lo que estamos en proceso de lograr.”

—Elizabeth Kolbert, *Field Notes from a Catastrophe: Man, Nature and Climate Change*, 2006, p. 189.

El libro hace un llamado a que los *sistemas de conocimientos alternativos* complementen el conocimiento hegemónico Occidental, el cual empuja a los sistemas educativos, las expresiones culturales y el pensamiento económico, ideológica y epistemológicamente, hacia un callejón sin salida. Se necesita reemplazar el enfoque mono lógico en la producción de conocimientos Occidentales con lo que Gregory Bateson llama dobles o múltiples descripciones (Bateson, 1979, p. 142). Tal abordaje permite la incorporación de varios discursos epistemológicos, tanto en el aula de clases como en las discusiones sobre un futuro sostenible.

Para los estudiantes en el Sur, quienes son marginados por el conocimiento Occidental, es esencial proveerles de un espacio alternativo que sea liberador en términos de historia, cultura, y orientación epistemológica, ya que el currículo y las prácticas de clase que se relacionan con las experiencias de los estudiantes tienden a maximizar los resultados de aprendizaje y a reducir la brecha hogar – escuela. Dada la urgencia de que la educación del siglo 21 sea una educación para el desarrollo sostenible, las decisiones apropiadas para un futuro sostenible solo pueden tomarse en base a conocimientos integral; por consiguiente, la escuela tiene un rol que jugar tanto en la concientización de los estudiantes como de los maestros. Dada la arquitectura

global de la educación, tal proceso de enseñanza aprendizaje requiere de la subversión del currículo hegemónico y la transformación del aula de clases en un espacio de descolonización. La experiencia de Bishop (2007) sobre los Maorí de Nueva Zelandia discutida anteriormente demuestra que esto es posible, pero nadie niega que en un contexto de educación empobrecido, como se da en algunos de nuestros países, esta no es una tarea fácil; requiere del respaldo no solamente del liderazgo de la escuela, pero también de las comunidades circunvecinas, así como de las autoridades nacionales.

Si bien por una parte la educación para el desarrollo sostenible necesita replantearse su enfoque epistemológico incorporando epistemologías alternativas, también tiene que navegar en un terreno donde el flujo de la información ha cambiado dramáticamente en la última década debido a los avances en la Tecnología de la Información y Comunicación- TICs (ICT, por sus siglas en inglés).

Aunque todavía existe una brecha digital entre el Norte y el Sur, la gente del Sur está accediendo más y más al internet y las redes sociales de formas nuevas y creativas comparado con algunos años atrás. Muchos estudiantes obtienen información de una variedad de fuentes fuera de la escuela, un hecho que hace el rol de esta *más* importante aún. Una de las tareas de la escuela en la era digital es contrarrestar la transmisión vertical de información del Norte hacia el Sur vía las TICs, la cual perpetúa la ancestral imposición de la epistemología hegemónica Occidental con una velocidad hasta ahora desconocida.

Ante tal situación el rol de las escuelas es proveer historias alternativas, y las TICs pueden facilitar este abordaje. Así como el conocimiento Occidental, que a menudo se transmite de manera descontextualizada en los libros para el Sur, la información vía TICs es a menudo extraña y fuera de contexto, de manera que el rol de la escuela es proveer un marco de referencia para entender y evaluar críticamente este flujo de información. Igualmente importante es el suministro de información y conocimientos desde el Sur, de abajo hacia arriba, culturalmente sensitiva y contextualizada. De acuerdo a Arvind Ranganathan (2004), "Un enfoque de abajo hacia arriba puede proveer una oportunidad más realista de capturar los ideales de un desarrollo sostenible basado en la gente y sus necesidades" (p. 1).

¿Cuál será el rol de la producción de conocimientos indígenas en el futuro con la invasión del Internet y los medios de comunicación? ¿Será que las TICs lleguen a homogenizar un terreno de conocimientos previamente heterogéneo? La revolución digital en cierto sentido elimina la diferencia entre lugar y espacio, ya que las TICs hacen posible la comunicación e interacción con personas que geográficamente

están en otra parte del mundo. ¿Cuáles serán, por ejemplo, las consecuencias en la construcción de la identidad Xhosa y su relación con el lugar discutido en el Capítulo 4? ¿Significa un adiós a los conocimientos indígenas la suspensión de la dicotomía espacio-lugar?

Aquí no hay respuestas simples, pero sí algunos puntos a considerar. En primer lugar, la suspensión del espacio-lugar es únicamente virtual, no geográfica. Como afirma Ranganathan (2004), las comunidades indígenas, están “sobre todo preocupadas por asuntos locales geográficamente determinados, tales como salud, agricultura, agua y manejo de la tierra” (p. 6). Esto probablemente signifique que los conocimientos de contextos similares, geográficamente cercanos, les sean de mayor interés y utilidad que los contextos lejanos. En segundo lugar, las experiencias de otros ambientes contra-hegemónicos parecen sugerir que, mientras la tecnología moderna se usa para la comunicación a través de las fronteras, no necesariamente significa que las identidades sean debilitadas. Los indígenas Mapuches de Chile y los Xhosa de Sudáfrica son ejemplos a citar. No obstante, los conocimientos indígenas están y han estado siempre en una posición liminal, la cual ha sido vigorizada por la revolución de las TICs.

Aunque en algunos contextos los conocimientos e identidades locales se mantienen, también están asediados y, a como se dijo anteriormente, son subordinados, Orientalizados y enajenados. Para muchas personas indígenas la estrategia para salir adelante en la sociedad es sucumbir a la presión del discurso hegemónico y adoptar identidades foráneas. Hay una situación de estira y encoge donde los conocimientos indígenas son relegados bajo la carpeta como irracionales, inútiles e improductivos. Paradójicamente, por el otro lado estos están siendo rescatados por los ambientalistas, quienes valoran el perfil conservacionista y sostenible de los conocimientos indígenas, y por las multinacionales que a su vez valoran el potencial de tales conocimientos para maximizar sus ganancias. Existe el temor de que la riqueza de los saberes indígenas del Sur pueda transmitirse de tal manera que fácilmente podría ser secuestrada por los gobiernos y las corporaciones multinacionales que residen en el Norte.

La discusión en capítulos anteriores sobre los derechos de propiedad intelectual y patentes ha demostrado que los conocimientos indígenas se han vuelto atractivos a los intereses comerciales de Occidente y que, por lo tanto, la información en línea sobre estos conocimientos puede ser objeto de biopiratería.¹ Existe aquí un inherente conflicto de intereses. Por otro lado, es vital diseminar la información sobre conocimientos indígenas específicos relacionados, por ejemplo, asuntos sobre conservación de la tierra, agricultura y medicinas indígenas. Sin embargo, es importante que las comunidades

del Sur protejan su derecho de propiedad sobre tales conocimientos. De otra manera, puede ser que las comunidades del Sur tengan que comprar productos derivados de estos conocimientos vía regímenes de patentes en el Norte, ejemplos los cuales hemos discutido tanto en el caso de Sudáfrica como el de Chile. Está claro que la biopiratería practicada por las grandes corporaciones farmacéuticas y gobiernos puede representar una amenaza para los conocimientos indígenas. Lo que se necesita es un sistema de propiedad que prevenga los monopolios y estimule la utilización compartida de los conocimientos indígenas. En el presente contexto del capitalismo global es difícil visualizar un sistema libre como este, pero la actual crisis económica y ecológica puede abrir espacios para un orden mundial alternativo y a prácticas de propiedad más democráticas.

Una de las principales diferencias entre los sistemas de conocimientos discutidos en este libro es que las epistemologías indígenas no establecen una línea clara de demarcación entre los seres humanos y la naturaleza, y que los seres humanos no están destinados para dominar y explotar la naturaleza. En contraste, la epistemología hegemónica Occidental, acompañada por el capitalismo, se centra en el ser humano y su relación de explotación e insostenibilidad con la naturaleza. Existe, por consiguiente, la necesidad de trascender la relación de dicotomía entre hombre y naturaleza y promover “un nuevo contrato social que se preocupe no únicamente por la justicia social en las relaciones entre seres humanos, pero también por las relaciones entre los humanos y el mundo no- humano” (Devall, 1990, p. 17).

Se ha señalado ya cómo las diferentes percepciones de la relación hombre-naturaleza nacen fundamentalmente del énfasis indígena en los aspectos espirituales de la existencia, y existe la percepción de que la falta de esta dimensión espiritual en la epistemología hegemónica Occidental es uno de los principales obstáculos a cualquier potencial acercamiento entre los dos sistemas de conocimientos. El conocimiento hegemónico Occidental precisa examinar críticamente no solo sus propias bases epistemológicas, sino también criticar su proyección de los conocimientos indígenas a las esferas del mito, la irracionalidad y la superstición.

Los aspectos problemáticos de la producción de conocimiento Occidental se observa en la presente crisis económica de los Estados Unidos y Europa, donde la única solución a la crisis parece ser estimular más crecimiento económico independientemente de sus fatales consecuencias al medio ambiente. En el contexto de la actual crisis económica no fue posible, durante la conferencia del COP 17 en Durban, llegar a un acuerdo con los Estados Unidos y los países industrializados emergentes, India y China, globalmente los peores

contaminadores. La gravedad de la situación se evidencia por el continuo “incremento anual global de las emisiones de CO₂, en un 6% hasta 33.51bn toneladas, en 2010. Los niveles de gases de efecto invernadero son más altos que el peor escenario descrito por los expertos del clima hace apenas cuatro años” (*The Independent*, 2011). A pesar de que la emisión de gases de efecto invernadero en África es pequeña, los efectos del calentamiento global sobre este Continente serán enormes. Un 2% de incremento en las temperaturas provocará una aguda disminución en las cosechas en áreas tropicales (de un 5 a un 10% en África), al tiempo que conducirá a un aumento en el número de las personas afectadas por el hambre y la desnutrición.

De igual manera el calentamiento global en Latinoamérica, además de conducir al deshielo de los glaciares Andinos, la muerte de porciones de la selva Amazónica y el incremento del nivel del mar, podría devastar la producción agrícola contribuyendo, por ende, a una crisis de hambruna global (*Inside Climate News*, 2009). No hay duda que la explotación de los recursos de la tierra a un nivel impropio ha conducido a la crisis actual, con las viejas y nuevas naciones industrializadas emergentes como los mayores culpables y más grandes contaminadores. Para mayor agravante, los asuntos relacionados al desarrollo sostenible son complejos y no hay una solución fácil a mano. Por consiguiente, existe la necesidad crítica de explorar el terreno contra-discursivo de los sistemas de conocimientos indígenas de manera más profunda en el futuro con el fin de valorar su viabilidad como principal vehículo de desarrollo sostenible y su adecuado rol en el currículo y en las aulas de clase en el Sur global.

Aunque el potencial de los conocimientos indígenas ha sido ostensiblemente subutilizado en el pasado, la contribución de los sistemas de conocimientos indígenas en relación a la sostenibilidad y al desarrollo sostenible no debería guiarnos a la tentación, a como nos recuerda Paulin J. Hountondji (2002), de “sobrevvalorar nuestra herencia” (p. 25). Esto concuerda con la advertencia de Sillitoe (1998) de que “debemos cuidarnos de cualquier tendencia romántica a idealizarlo” (p. 227).

Dada la actual situación global, en los capítulos precedentes he subrayado la necesidad de nuevas preguntas y discusiones acerca de los conocimientos, cómo se adquieren y cuáles son sus fuentes. Preguntas acerca de qué tipos de conocimientos existen en las escuelas raras veces se plantean y problematizan, a pesar de que es del dominio público que los conocimientos indígenas de millones de estudiantes son dislocados y desvalorizados. Preguntas relacionadas con el tipo de conocimientos para combatir la actual crisis ecológica raras veces trascienden el universo de conocimientos Occidentales y

la fe en las “soluciones” súper- tecnológicas. Por consiguiente, se necesita de un tercer espacio que genere nuevas posibilidades e incluso “soluciones”, al trascender las posiciones atrincheradas de los sistemas de conocimientos y abrir maneras alternativas en la producción de conocimientos.

Hay, sin embargo, un peligro al concebir un encuentro en el tercer espacio entre diferentes sistemas de conocimiento “consistentes en dos mundos separados frente a frente, en vez de mundos sociales que son parte uno del otro y, no obstante, constituidos de forma diferente” (Tucker, 1999, p. 16). Crear un tercer espacio implica superar estos antagonismos mediante la generación de nuevas posibilidades en base a la interacción entre los sistemas de conocimientos existentes y donde exista un intento de eliminar las asimétricas relaciones de poder. Tal encuentro requiere no solamente de la creación de espacios de descolonización, sino de la modificación y ajuste de posiciones previamente defendidas con el fin de generar nuevas posibilidades. Se ha sugerido, por consiguiente, que la visión alternativa de San Francisco de Asís de la relación del hombre con la naturaleza representa una respuesta no- hegemónica Occidental viable frente a los conocimientos indígenas, la que podría crear las bases para las negociaciones en el tercer espacio.

Se cree que las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TICs y las redes sociales pueden desempeñar un papel fundamental en las conversaciones sobre un futuro sostenible. Mientras vemos cómo los líderes de las naciones más poderosas del mundo han estado arrastrando los pies respecto a tomar medidas cruciales para evitar el aumento constante de los gases de efecto invernadero, los grupos de base y los académicos tanto del Norte como del Sur están perdiendo la paciencia. Con el desplome de los costos para contar historias a través de textos, sonidos e imágenes en los últimos años, el Internet y las redes sociales están también al alcance de los subordinados y desfavorecidos. Durante la Primavera Árabe, *Occupy Wall Street*, los eventos en Rusia y en Chile, las redes sociales movilizaron a gente de todas las esferas sociales para tomarse las calles. Instituciones poderosas que se aferran firmemente a las “viejas” soluciones ven como su base de poder se erosiona. En Santiago, una lideresa estudiantil, Camila Vallejo, solo necesitó “convocar por *tweeter* a miles de sus 320, 000 seguidores a tomarse las calles en protesta por los elevados costos de la educación” (Manning, 2011) para poner al Presidente Piñera bajo [estado de] sitio.

Los acontecimientos de 2011 han desafiado al núcleo hegemónico en nuevas formas. Puede que abran nuevas relaciones políticas, culturales y epistémicas entre la gente marginalizada globalmente

y traiga cambios comprehensivos a la relación centro/periferia. Con una pizca de ironía, las nuevas conversaciones sobre el futuro del planeta y el desafío a la epistemología hegemónica puede que se lleve a cabo a través de las redes sociales/Internet – el epítome de la tecnología Occidental. Tales conversaciones precisan abordar la inherente arrogancia en la posición del conocimiento Occidental sin romantizar ni idealizar los conocimientos indígenas, a la vez que se aceptan diversas maneras de pensar. Se necesita de-construir la obsesión de la ciencia Occidental por el control y explotación de la naturaleza. Dado los límites del crecimiento, debería enfocarse más bien en cómo la humanidad puede vivir en armonía con la naturaleza y el mundo que hemos heredado.

Es aquí donde los conocimientos indígenas pueden y deben desempeñar un rol importante en el intercambio de ideas sobre prácticas de sostenibilidad, sin esconder bajo la alfombra las contradicciones a lo interno. Y dado que a los líderes mundiales no parece importarles la educación del público acerca de las potenciales consecuencias de un colapso ecológico, el rol de la educación en el sentido más amplio de la palabra es hoy más importante que nunca. Lo que se necesita es una nueva alternativa de arquitectura global de la educación para el desarrollo sostenible. Además, el problemático nexo entre el capitalismo y la crisis ecológica requiere de discusiones e investigaciones más comprehensivas sobre alternativas económicamente viables al presente orden económico antes de que sea demasiado tarde. La movilización de una población concientizada² (por ejemplo, a través de las redes sociales o el Internet) acerca de las amenazas a nuestro planeta es quizás la única manera de forzar un cambio paradigmático en las estructuras de poder que no tienen la voluntad o la capacidad de sopesar la situación que enfrenta nuestra tierra común.

NOTAS

NOTAS DEL CAPÍTULO 1

1. A como se discutirá más adelante en el libro, la epistemología Occidental no es tan monolítica como se sugiere aquí; pero para los propósitos de este libro es importante subrayar el papel de una epistemología Occidental específica en términos de hegemonía global.

2. El término Sur se utiliza aquí de manera invariable para indicar naciones que se encuentran por debajo de determinada línea del PNB (Producto Nacional Bruto), anteriormente denominados países en desarrollo. A pesar de esta calificación, las diferencias entre las naciones en el Sur son enormes. El Este, tal como se emplea en Said's *Orientalism* (1979), está englobado en los conceptos del Sur; pero países como India y China, ambos en proceso de convertirse en las nuevas súper potencias económicas, son países liminales en este contexto. Sin embargo, el enfoque de este libro es sobre África y Latinoamérica, ya que los casos de estudio son sobre países de estos dos continentes. El Norte se refiere a los países previamente definidos como países desarrollados. Es más una división socio-económica y política que una descripción geográfica. Países como Australia, Nueva Zelandia, y Japón también se definen como pertenecientes al Norte, independientemente de su posición geográfica. Sin embargo, los términos “desarrollados” y “en desarrollo” son polémicos y no

existe en las Naciones Unidas un acuerdo establecido sobre los términos de países “desarrollados” y “en desarrollo”.

3. El término “arquitectura global de la educación” no debe confundirse con “la nueva arquitectura de la cooperación internacional: financiamiento innovador y alianzas creativas multipartidarias” que es un mecanismo de alianzas en la implementación de los objetivos de la Educación para Todos (UNESCO, 2010).

4. Por discurso aquí se entiende como “un campo de dominio total en el cual el lenguaje es usado de una manera particular” (Loomba, 1998, p. 38), y que tiene sus raíces en prácticas humanas, instituciones, y acciones. Es un conjunto de declaraciones que pertenecen a un sistema de formación único (Foucault, 1995). Un discurso hegemónico es un discurso que hace una interpretación particular de “un campo total de dominio” hegemónico.

5. La investigación fue hecha cuando Sudán era todavía un solo país.

NOTAS DEL CAPÍTULO 2

1. Esta declaración aparece en un pie de nota de una edición revisada de “*Of National Character*”, no en el original del año 1748.

2. Tucker rechaza por completo la polaridad entre tradiciones y modernidad: “Estas metáforas temporales utilizadas para conceptualizar alteridad y distancia entre los tiempos históricos son transpuestas a realidades espaciales y usadas para designar una trayectoria de desarrollo normativo. Sociedades que se apartan de los estándares tecno-económicos europeos y designadas como “tradicionales” o “primitivas”, a pesar del hecho de que son contemporáneas con aquellos que las etiquetan como tales” (1999, p. 8).

3. Por ejemplo, el mundo está más globalizado financieramente con la explosión de los mercados financieros mundiales e internacionales y la expansión de corporaciones multinacionales, lo que podría ser interpretado como una mayor expansión del capitalismo.

4. Al momento de someter este manuscrito, investigadores del CERN, La Organización Europea para la Investigación Nuclear fuera de Ginebra (uno de los principales laboratorios a nivel mundial), escribió sobre “el sorprendente hallazgo de una partícula subatómica que al parecer se movía más rápido que la velocidad de la luz, que tenía a los científicos alrededor de mundo repensando a Albert Einstein y una de las bases fundamentales de la física. Ahora están pensando someter el hallazgo a pruebas adicionales de alta velocidad para saber si se requiere de un cambio revolucionario para explicar el funcionamiento del universo- o si los científicos Europeos cometieron una equivocación” (france24.com). En febrero del 2012 el equipo de

científicos reconoció que encontraron problemas en las pruebas y que estas podrían haber afectado los resultados de las mismas. Pruebas adicionales se realizaron luego de Mayo del 2012 para saber hasta qué punto estos problemas afectan la velocidad medida.

5. La “Escuela Frankfurt” se refiere a un grupo de académicos Alemanes (como Max Horkheimer, T.W. Adorno, Herbert Marcuse, Leo Lowenthal, y Erich Fromm) quienes trabajaron en el Institut für Sozialforschung en Frankfurt, Alemania a finales de 1920 e inicios de 1930. La Escuela Frankfurt desarrolló la Teoría Crítica la cual criticaba el economicismo y el materialismo, y eran percibidos como “revisionistas” por el Marxismo ortodoxo.

NOTAS DEL CAPÍTULO 3

1. Appiah se refiere a Durkheim quien “no puede aceptar que las creencias religiosas sean falsas, ya que él considera que las creencias falsas no pueden sobrevivir. Si fuesen falsas no hubiesen sobrevivido por lo que se deduce que deben ser verdaderas: y ya que no son literalmente verdaderas, deben ser simbólicamente verdaderas (p.116).”

2. Esto por supuesto no implica que todos los científicos naturistas Occidentales no sean religiosos o completamente seculares. Hay muchos renombrados científicos, galardonados del Nobel entre ellos, quienes profesan una religión o fe cristiana. A lo que me refiero con esto es que su fe cristiana nunca influye en sus investigaciones como científicos naturistas. En su trabajo científico ellos tratan de describir, revelar y descubrir las leyes de la naturaleza, pero nunca pretenden explicar por qué la naturaleza se comporta de esta u otra manera. Dios no está en la ecuación científica. Lo que los científicos Cristianos alegan es que obviamente existe un Dios tras las leyes de la naturaleza, que hay un propósito en el universo y que existe un Creador personal responsable del universo. (Collins, 2006; Davies, 1992).

3. También hay otra cara de este asunto: en los casos en que las tierras han sido “compradas” por las grandes corporaciones internacionales, las personas indígenas a veces demandan regalías por parte de estas corporaciones internacionales que están explotando sus territorios, así como “ganancias” de las tierras que de otra manera podrían haber sido “inutilizadas.”

4. El retiro del caso por parte de las corporaciones farmacéuticas en contra de Sudáfrica, y el retiro de la disputa norteamericana en contra de Brasil en el caso de la producción de medicinas accesibles.

5. Los pensamientos e ideas de consagrados ecologistas evocan la visión de San Francisco sobre la relaciones hombre-naturaleza sin necesariamente estar de acuerdo en los aspectos espirituales de tales relaciones (ver Næss, 1973).

6. Ver Botha, 2011, para una discusión más detallada sobre la teoría de la actividad cultural-histórica.

7. Al recordar la teoría epistemológica de San Francisco, el humanismo abierto podría ser parte de dicho diálogo. Se percibe como humanista con “una completa sensibilidad por nuestras especies, planeta y vida” (Jones, 2012) el humanismo abierto que extiende su enfoque más allá del *homo sapiens* en donde ninguna vida humana y naturaleza (medioambiente) ha valorado la independencia de la humanidad.

8. En lo que es actualmente el Sur del Sudán, la élite Cristiana está gobernando el país. Sin embargo, muchas personas en el Sur creen en las religiones indígenas.

9. Una importante excepción al discurso educativo mundial se encuentra en los países Musulmanes, por ejemplo en el Sudán, uno de los países de estudios de caso en este libro.

10. Esta falta de reconocimiento no es algo que solo se relacione con grupos minoritarios u oprimidos—todos dependemos del reconocimiento en términos de la formación de la identidad, un punto a tomar en cuenta cuando se discute las políticas de las minorías. La construcción de nuestra identidad está siempre moldeada por el diálogo con otros, y si los otros significantes, como los modelos de conducta en los libros de texto, son ajenos al entorno familiar de los estudiantes, le hace algo a su autoestima y a la imagen que tienen de sí mismos, además de ser nocivo al proceso de aprendizaje.

11. De acuerdo a un reporte publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés), “la desigualdad de ingresos en Sudáfrica ha incrementado entre 1993 y el 2008, haciendo que los niveles de desigualdad en el país estén entre los mayores a nivel mundial” (OECD, 2010). Mientras que los datos para la nueva nación del Sur de Sudán son inciertos, este está clasificado entre los países más pobres de África. En particular, la brecha entre las áreas rurales y urbanas es enorme. Chile es uno de los países más ricos de Latinoamérica (PIB por habitante), pero la brecha entre ricos y pobres es una de las más grandes de Latinoamérica.

Chile se posiciona en el 16avo lugar como país más desigual del mundo, junto con El Salvador y Panamá (Red de Asambleas de los Pueblos, 2011). Cuba es pobre, pero es uno de los países más sostenibles del planeta (WWF, 2006; ver también Capítulo 6).

12. La UNESCO también es responsable del proyecto de sistemas de conocimientos indígenas locales (LINKS) (2002). En su página Web la UNESCO explica la importancia de LINKS: “el conocimiento del medio ambiente por los pobladores locales y los pueblos indígenas

actualmente es ampliamente reconocido como un elemento esencial para un desarrollo sostenible y para la conservación de la diversidad biológica y cultural... El proyecto LINKS reconoce el importante papel que los conocimientos del medio ambiente por parte de habitantes locales debe jugar en su empeño por lograr un desarrollo sostenible” (UNESCO, 2003). Por otra parte LINKS posee un foro de discusión en línea cuya meta principal es ayudar a fortalecer los conocimientos indígenas en el debate global sobre el cambio climático.

13. Una revisión interna independiente sobre el impacto de la sostenibilidad del Banco Mundial entre los años 1990 y 2007 “encontró que el órgano de financiamiento del sector privado del Banco Mundial, la Corporación Financiera Internacional, todavía estaba promoviendo la expansión de manadas de ganado, campos de semilla de soya y plantaciones productoras de aceite de palma---lo cual acelera la deforestación en el trópico, aumentando el ritmo del cambio climático...” (Ética de Negocios, 2011).

14. El gobierno Noruego instaló el NETF (Fondo Noruego para la Educación) en enero de 1998 después de la iniciativa del Banco Mundial para ayudar a los países de la África Sahariana a priorizar la educación básica e incrementar la eficiencia del Banco Mundial. (Avenstrup et al, 2003, p. 11).

NOTAS DEL CAPÍTULO 4

1. Técnicas cualitativas de recopilación de datos fueron utilizados en el análisis de las cosmovisiones y epistemologías de los Xhosa. Los líderes comunitarios, maestros, padres de familia, y estudiantes de las comunidades de Cape Town y Eastern Cape fueron entrevistados en base a guías de entrevistas con preguntas abiertas y semi-estructuradas. Las entrevistas fueron hechas en inglés y en Xhosa. Un asistente de investigación Xhosa tradujo las entrevistas Xhosa al inglés y las entrevistas fueron grabadas y transcritas. También se realizaron observaciones en las aulas de clase en ambos sitios. Se empleó una codificación de los datos en el análisis de los diferentes tipos de datos. La investigación fue financiada por el Consejo de Investigación Noruego y los investigadores líderes fueron David Stephens y este autor. Tanto indígenas como trabajadores de campo Noruegos fueron utilizados para recolectar los datos de los años 2001 y 2002.

Posterior al trabajo de campo original he visitado Sudáfrica en varias ocasiones (más recientemente en el 2010) y he estado en continuo diálogo con los Sudafricanos de una variedad de orígenes, sobre los temas planteados en mi investigación. Estas interacciones indican que los resultados de la investigación en este capítulo en gran medida repercuten en las actuales cosmovisiones de los Xhosa y en

la experiencia de la producción del conocimiento, a pesar de que la naturaleza dinámica de estas comunidades y los cambios se están dando en un contexto más general.

2. Existen aproximadamente ocho millones de Xhosa en Sudáfrica. El idioma Xhosa está estrechamente relacionado con el idioma Zulu. La historia de los Xhosa previa al apartheid es de opresión y subyugación. Los Xhosa fueron negados como ciudadanos Sudafricanos y el régimen del apartheid trató de confinarlos a su “tierra natal” antes de 1994.

3. Después de haber visitado Langa en varias ocasiones desde que la investigación original se llevó a cabo (la última vez en 2010), he observado que han ocurrido cambios socioeconómicos, no tan rápido como los residentes hubiesen deseado luego de la llegada al poder del Congreso Nacional Africano (CNA).

4. Aunque se han dado cambios en la religión Xhosa (y aún se siguen dando) después de la llegada del Cristianismo, la religión indígena no estaba estática antes de la llegada de la religión Cristiana. Claramente, a como afirma Appiah: “Los historiadores africanos pueden rastrear cambios en la religión y otras creencias en numerosos lugares mucho antes de la llegada de los Misioneros Cristianos y educadores coloniales” (Appiah, 1992, 126).

5. El uso de los teléfonos móviles y el internet podría a largo plazo contribuir a la porosidad de las fronteras y a debilitar el arraigo de lugar en la construcción de la identidad Xhosa. Sin embargo, podría ser prematuro prever un cambio dramático ya que, como se ha destacado, aun en la modernidad los pueblos “continúan construyendo una especie de límite alrededor de sus espacios” (Escobar, 2001, p.47).

6. Una versión revisada salió en el 2002, para su implementación en enero de 2004, de la Declaratoria del Currículo Nacional Revisado para el Grupo de Educación General y Capacitación, GET por sus siglas en inglés (hasta el 9no grado).

7. El punto más problemático del concepto de poder y conocimiento de Foucault es su omnipresencia, lo que significa que la imposición del poder parece inevitable y que no existe nada fuera del poder. Esta omnipresencia se debe a la transformación del poder en conocimiento, lo cual es transmitido en un diseño semejante a una red, mencionado anteriormente. Esto significa que la teoría de Foucault no deja espacio para imposiciones o resistencias del exterior (no muy diferente del enfoque de Althusser sobre la ideología dominante). Al retomar el tema de la resistencia subalterna, el cual negó en el *Orientalismo*, Said critica de manera fundamental los conceptos de Foucault sobre el poder y el conocimiento. Insiste en que no hay un sistema de dominación que sea tan omnipresente que no permita

espacios fuera de su control. Él se apoya en la teorización de la hegemonía de Gramsci para subrayar que la ideología en general trabaja para mantener la cohesión social e intereses dominantes, pero que también existen ideologías particulares que expresan la protesta de aquellos que están siendo explotados (Said, 1984, p.246)

8. La falta de coordinación puede deberse al hecho de que el Documento de Políticas sobre Conocimientos Indígenas fue emitido por el Departamento de Ciencia y Tecnología, mientras que la Declaratoria del Currículo Nacional Revisado fue publicada por el Departamento de Educación, y ambos documentos aparecieron en años diferentes (2002 y 2004). También es notorio que el Equipo de Tarea DoE referido anteriormente nunca discutió los conocimientos indígenas en sus reportes.

NOTAS DEL CAPÍTULO 5

1. 'Islamismo' es un término bastante polémico, y algunos expertos prefieren en cambio los términos 'Islam político' o 'Islam militante'. 'Islamismo' en este libro se utiliza para denotar un sistema de creencias, el cual sostiene que el Islam es no solamente una religión sino un sistema político. Se caracteriza por un conservatismo moral que aboga por la imposición de la Sharia (ley Islámica) así como por los valores Islámicos a través de la sociedad. El Islamismo es descrito en mayor detalle en este capítulo.

2. En esta nota, describo el proceso de investigación en mayor detalle que en otros capítulos debido el largo periodo de investigación y también porque los retos de hacer una investigación en una situación de conflicto son múltiples. Este capítulo está basado en el trabajo de campo realizado durante la guerra civil en el Condado del Rio Yei, Ecuatoria Oriental, Sudán del Sur en 2002, 2003, y 2004. También está basado en el trabajo de campo realizado en campamentos de Sudanese del Sur desplazados en Uganda, y dentro y alrededor de campamentos IDP [personas desplazadas internamente] en Khartoum y en Ciudad Karthoum, donde los Ministerios estaban localizados en 2002 y 2003 (tres meses cada año). El trabajo de Campo durante la guerra civil en el Sur fue realizado por dos trabajadores de campo Sudanese bien entrenados, tres asistentes de investigación noruegos, y mi persona. En el Norte ayudaron un trabajador de campo Sudanés y dos asistentes de investigación Noruegos. Como miembro de la Misión de Evaluación Conjunta (JAM, por sus siglas en inglés), recopilé información por mi parte para el reporte JAM en 2004. También se recopiló información durante 2006-2011 (después que el CPA [Acuerdo de Paz Comprensivo] fue firmado y también después del referendo), pero el proceso de recopilación de información

no fue tan exhaustivo como el que se realizó previo al CPA, y fue llevado a cabo por el autor sin ninguna ayuda del equipo de investigación. Conducir el trabajo de campo en las llamadas áreas liberadas del entonces Sudán del Sur controladas por el Ejército Sudanés de Liberación Popular (SPLA, por sus siglas en inglés) fue desafiante, y nuestros planes tuvieron que ser dramáticamente cambiados debido a la volátil situación. Originalmente, el trabajo de campo en los campos de refugiados en Uganda no era parte de nuestro plan pero ocurrió al ser repentinamente evacuados de Yei en Sudán del Sur debido a incidentes militares como resultado de la guerra civil. En una nota positiva, los permisos de investigación y el acceso a importantes informantes fueron obtenidos rápidamente. Los desafíos en el Sur estuvieron ligados de manera casi exclusiva a la situación de guerra. Llevar a cabo la investigación dentro y alrededor de Khartoum fue un desafío de una manera distinta. En general hubo dificultad en obtener datos e información de fuentes oficiales en Khartoum y, además, la jerga ideológica fue difícil de penetrar a pesar de mi larga historia con el país, y a pesar del extensivo uso de trabajadores de campo sudaneses.

El equipo de investigación recopiló información de más de 100 informantes del Norte y del Sur durante la Guerra Civil. Los informantes fueron seleccionados usando un enfoque de muestreo intencional para recoger información de diferentes grupos étnicos, involucrados en diferentes roles. En el Sur, fueron entrevistados informantes Bari, Kakwa, y Dinka residentes en Yei. En el Norte, inmigrantes Sureños de estas tribus y los miembros de la tribu Lotuka también fueron entrevistados, así como maestros Musulmanes y líderes Musulmanes en el NCP [Partido del Congreso Nacional]. Los investigadores también pidieron reuniones para realizar entrevistas con funcionarios a fin de obtener información adicional acerca del tema de investigación. Las entrevistas se realizaron en inglés o en una de las lenguas indígenas. En este caso se utilizaron traductores locales. Llevamos a cabo *entrevistas formales* con personas orientadas por guías de entrevistas conteniendo preguntas abiertas y semi-estructuradas y usando un enfoque que enfatizaba “apertura y flexibilidad” y confirmación o des confirmación “al instante” de la comprensión o interpretación del entrevistador de lo que afirmaba el entrevistado (Kvale, 1996, pp. 84, 189). Todas las entrevistas formales fueron grabadas en audio y transcritas. Además, el equipo también condujo *entrevistas informales* y llevó a cabo observaciones en aulas de clase. La información fue codificada de acuerdo a un set de categorías, empleando estos códigos en nuestro análisis de varios tipos de información.

Haciendo Investigación después del CPA [Acuerdo de Paz Comprehensivo]. También emprendí visitas más cortas a Sudán

después del CPA: Khartoum en 2006, 2008, y 2009; Juba (Sudán del Sur) en 2007, 2009, y 2011; y Malakal (Sudán del Sur) en 2006 y 2008. Cada una de estas visitas duró de una semana a un mes. Como yo era el coordinador de un extenso programa académico que involucraba universidades tanto del Sur como del Norte desde el 2007 (todavía en curso), fui capaz de arreglar reuniones y entrevistar a una variedad de actores como ministros del Gobierno de Unidad Nacional en Khartoum, el Líder suplente del SPLM [Movimiento Sudanés de Liberación Popular] (un Sudanés del Norte) en Sudán del Norte, y un vocero suplente de la asamblea general en Khartoum (un Sudanés del Sur), así como obtener entrevistas informales con vice-cancilleres y miembros del personal de tres diferentes universidades del Norte, todos de origen Nor-Sudanés. En el Sur, conduje entrevistas informales con el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en el Gobierno de Sudán del Sur; incluyeron un vice-canciller y miembros del personal de universidades del Sur (todos Sudaneses del Sur). Adicionalmente, entrevisté a diferentes personas no vinculadas a la jerarquía política en Khartoum, Juba, y Malakal. Para una discusión más inclusiva de la investigación, véase Breidlid, 2010.

3. Alrededor de un tercio de los fondos humanitarios rastreados dentro del plan de trabajo humanitario (consolidated appeal) de las Naciones Unidas (UN) son canalizados a Sudán del Sur cada año (Asistencia Humanitaria Global, 2011). De acuerdo a Save the Children (2011) las perspectivas de financiamiento para el nuevo país son, sin embargo, bastante inciertas. El colapso económico global podría significar una reducción en la ayuda al país, y existe la convicción de que la situación del financiamiento podría ponerse aún más turbia si el gobierno lleva a cabo sus planes de canalizar grandes porciones de la ayuda en la construcción de una nueva capital.

4. Véase Save the Children “Agenda de Acción en un Sudán del Sur Post-Independiente” (Save the Children, 2011) y “Construyendo un Mejor Futuro: Educación para un Sudán del Sur Independiente” (UNESCO, 2011b). Debido a que la situación de la educación en Sudán del Sur es muy frágil, es natural que los donantes internacionales se enfoquen en aspectos de acceso y equidad en la educación. Es, sin embargo, sorprendente que ni siquiera la UNESCO, muchas veces percibida como una de las organizaciones más progresistas de las Naciones Unidas, se refiera a conocimientos indígenas, locales, o tradicionales en su documento de políticas en Sudán del Sur.

5. Deng tiene razón cuando afirma que “el gobierno no tiene leyes ambientales, políticas ni regulaciones que pudieran ejercer presión sobre las compañías petroleras para dar cumplimiento a los principios de sostenibilidad ambiental” (Deng, 2009). Esta falta de

cumplimiento plantea grandes amenazas para el medio ambiente en Sudán del Sur.

NOTAS DEL CAPÍTULO 6

1. Este capítulo se basa en datos de campo recopilados durante una visita de investigación a Cuba en el año 2005 y de la literatura respectiva. La realización del trabajo de campo en Cuba no estuvo exento de problemas, y en muchas maneras fue más difícil que el trabajo de campo que conduje en los países africanos, como Sudáfrica y Sudán. La razón de ello es el estricto control ideológico que el gobierno Cubano desea mantener sobre sus investigadores visitantes. El instituto al que estábamos adscritos, *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño* en La Habana, nos proporcionó además de los documentos necesarios de políticas sobre educación utilizados en nuestro análisis documental, una lista de las escuelas en las cuales podríamos realizar investigaciones y visitas. Hasta cierto punto, esto limitó nuestra movilidad y la variedad de escuelas examinadas, sin embargo, también logramos visitar escuelas que no estaban planificadas con anticipación. Las impresiones de estas escuelas sin embargo, no se desviaban mucho de las escuelas visitadas en el programa oficial. Se realizaron entrevistas a fondo a un grupo de informantes claves y actores principales (estudiantes, maestros, catedráticos, oficiales del gobierno, y ciudadanos informados). Las entrevistas se llevaron a cabo principalmente en español, pero en raras ocasiones (con catedráticos universitarios) se utilizó el idioma inglés. Además de las entrevistas (formales e informales), se utilizó la observación participante en las escuelas como un método complementario (proporcionando la triangulación). Un problema recurrente durante las entrevistas formales fue que: los informantes fueron bastante leales a las políticas educativas oficiales, y cuidadosos acerca de las críticas al gobierno. El interpretar “entre líneas” se convirtió en una tarea difícil. Además, algunos maestros que identificamos por nuestra cuenta (y fuera del programa oficial), a menudo no se presentaron a las entrevistas. Descubrimos que muchos de ellos estaban preocupados por las consecuencias de participar en entrevistas con investigadores extranjeros. Afortunadamente, fue posible identificar ciudadanos bien informados críticos del sistema político, incluso del sistema educativo, quienes se expresaron muy abiertamente. Además, se llevaron a cabo varias entrevistas informales con conductores de taxi que tenían antecedentes en la docencia. Ellos habían dejado las escuelas en búsqueda de “pastos más verdes” y no tenían miedo de exteriorizar sus a menudo críticas opiniones. Durante una corta visita a inicios

del año 2012, se nos dio la oportunidad de discutir la actual situación política tanto con miembros del partido como disidentes.

2. Rolland G. Paulston, por su parte se refiere a la revolución epistemológica Cubana contrastando el uso de métodos científicos en Cuba con “la preferencia general Latinoamericana por medios más tradicionales, fatalistas y místicos de conocer” (Paulston, 1973, p. 168).

3. El caso de Elián González fue un levantón para el régimen de Castro en el sentido de que Elián después de perder a su madre, quien se ahogó en su intento de escapar de Cuba, fue devuelto a su padre en Cuba por parte de las cortes norteamericanas, a pesar de la oposición de los familiares de Elián en la comunidad Cubana exiliada en la Florida.

4. Lenin afirmaba lo contrario: “Es más, para ser ‘materialista’ en un sentido filosófico significa que la conciencia o las ideas surgen de y son un reflejo de nuestra propia interacción con un mundo material realmente existente, y no viceversa— esto es, el mundo material emergiendo de la sola conciencia” (Lenin, 1927).

5. Sin embargo, la política de agricultura ecológica no está exenta de adversarios en el gobierno Cubano, y hay programas gubernamentales – con el claro propósito de garantizar la seguridad alimentaria y reducir la importación de alimentos – los cuales se enfocan en métodos de monocultivo que dependen “de insumos químicos sintéticos, maquinaria a gran escala, e irrigación –a pesar de la comprobada ineficiencia energética y fragilidad tecnológica” (Altieri and Funes-Monzote (2012).

6. Durante nuestra más reciente visita a Cuba (2012), se reportó la creciente multiplicación de escuelas privadas clandestinas, ilegales en La Habana, principalmente debido a la decreciente calidad en las escuelas públicas.

NOTAS DEL CAPÍTULO 7

1. Igual que otros indígenas o grupos no europeos en el Sur, los Mapuche eran también alienados, Orientalizados y descritos como irracionales, bárbaros e incivilizados. Un importante periódico escribió en 1859 que “la naturaleza había invertido todo en el desarrollo del cuerpo [Mapuche], mientras que su inteligencia había permanecido al nivel de animales carroñeros y que estos no son más que una manada de salvajes, a quienes había que encadenar o destruir en el interés de la humanidad y para el bien de la sociedad” (in Pinto, 2003).

2. El capítulo se basa en trabajo de campo en la región de la Araucanía en el año 2008 y la literatura correspondiente del campo.

Inicialmente los datos fueron recolectados a través de entrevistas formales basadas en guías que contenían preguntas abiertas y semi-estructuradas. Los informantes fueron: estudiantes, maestros y directores de las escuelas Mapuche y escuelas públicas; un antiguo líder Mapuche de la CONADI; varios líderes Mapuche de diversas afiliaciones políticas; un líder del programa *Orígenes* y otros funcionarios de gobierno; el decano de educación de la Universidad Católica de Santiago así como profesores de la extensión Villarica de la Universidad Católica; profesores de la Universidad Católica de Temuco; el director del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, Temuco; un prominente abogado de derechos humanos; y un director de la planta hidroeléctrica ubicada en el territorio Mapuche. Además, se llevaron a cabo varias entrevistas informales. Los datos fueron codificados de acuerdo a un grupo de áreas temáticas y se emplearon estos códigos en nuestro análisis de los distintos tipos de datos importantes para el enfoque de nuestra investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo en español.

3. En 1992 se les preguntó a personas de 14 años o más: “Si eres Chileno, ¿te consideras perteneciente a una de las siguientes culturas: Mapuche, Aymara, Rapa Nui o ninguna de las anteriores?”. El censo del año 2002 preguntó: “¿Usted pertenece a alguno de los siguientes grupos indígenas: Alacalufe (Kawashar), Atacameño, Aymara, Colla, Mapuche, Quechua, Rapa Nui, Yamana (Yagan), o a ninguno de los anteriores?”. Un aspecto problemático aquí es el hecho de que en el censo de 1992 la implicación era que la persona era Chilena, y además podría pertenecer a un grupo étnico. Mientras que el censo del 2002 no preguntó sobre la nacionalidad, antes de la identidad étnica de los/ las entrevistados/as. Debido a que la estigmatización de los indígenas en la sociedad Chilena ha sido desenfrenada, muchas personas indígenas podrían estar reacias a exponer su identidad indígena, si su identidad indígena Chilena no ha sido dada por sentada (*Instituto Nacional de Estadísticas*, 1993, 2003). Nótese que la misma tendencia de “blanqueamiento” se observó en los censos Cubanos del capítulo anterior.

4. Ley 19.253 para la Protección, Promoción y Desarrollo de los Pueblos Indígenas. La ley es una versión modificada del borrador original y los derechos lingüísticos y culturales han sido atenuados.

5. La Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales (ver OIT, 1989)

6. En su artículo 1º: “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la

tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.” A su vez, el Estado de Chile asume el deber de respetar, proteger y apoyar el desarrollo de las personas y comunidades indígenas (Ley Indígena 1993).

7. La resistencia Mapuche en contra de la explotación de sus tierras se ha encontrado con severas represiones por parte de varios gobiernos. La ley antiterrorista se remonta a la dictadura de Pinochet (1973-1990). La Ley se reinstauró durante la presidencia de Ricardo Lagos cuando los grupos Mapuche llevaron a cabo ataques en propiedades y territorios originalmente pertenecientes ellos. De acuerdo al Observatorio de Derechos Humanos (HRW por sus siglas en inglés), la ley antiterrorista es la más “cruda” de todos los estatutos Chilenos (*Latin America Press*, 2008). También durante el régimen de Michelle Bachelet (2006-2010) la ley antiterrorista fue empleada, llevando a huelgas de hambre por parte de algunos de los activistas, entre ellos la antigua Profesora de Teología, Patricia Troncoso. Ella terminó con la más larga huelga de hambre de la historia Chilena luego de 111 días, como respuesta a ciertas concesiones otorgadas por el Gobierno Chileno. Durante los regímenes de Bachelet y Miguel Juan Sebastián Piñera (2010-), se dieron violentos enfrentamientos entre las autoridades y los militantes Mapuche.

8. Es de hecho dudoso que la EIB pueda calificarse de intercultural, si la interculturalidad se interpreta como un “proceso interactivo de influencias mutuas entre portadores de identidades culturales y especialmente de diferencias lingüísticas” (Postero, 2007, p.13) ya que la EIB solo se ofrece en las escuelas Mapuche.

9. El recurso de las armas por parte de algunos activistas Mapuche evoca el llamado de Fanon a la violencia a fin de eliminar la auto devaluación de la imagen personal. En vez de abordar de manera más comprensiva los reclamos Mapuche, el gobierno respondió declarando un estado de violencia. Tanto la política de brutalidad como el abuso de los derechos humanos han sido verificados (Richards, 2010).

10. Al referirse a Chile como una nación neo liberal, multicultural, Patricia Richards define la versión Chilena de multiculturalismo neo liberal como “las políticas indígenas y los discursos que lo acompañan, que han venido ampliándose desde el retorno de la democracia” (Richards, 2010, p. 67). No hay duda que Chile se ha adherido durante mucho tiempo a los principios del neoliberalismo, pero a como he argumentado en este capítulo, los múltiples gobiernos Chilenos han, en el mejor de los casos, seguido una ambiciosa política multicultural, la cual no ha abordado los reclamos de las minorías indígenas de una manera comprensiva. Por lo tanto, hay la necesidad de distinguir entre un Chile con una sociedad multicultural (múltiples culturas viviendo dentro de las fronteras del estado Chileno) y una política de

multiculturalismo, lo que significa “el reconocimiento y respeto de las diferentes culturas” (Postero, 2007, p. 13). En este último punto es donde el estado Chileno tiene un largo camino por recorrer (véase también Haughney, 2006).

11. La Compañía Monsanto es una corporación multinacional biotecnológica y agrícola con base en los Estados Unidos. Es el líder productor a nivel mundial de herbicidas así como de semillas transgénicas (GE). Se sospecha que el UPOV 91 sirve a los intereses de la Compañía Monsanto.

12. En la perspectiva Norte/Sur, es interesante notar que Noruega ha rechazado el UPOV 91 a fin de defender los intereses de los agricultores.

13. Resulta interesante que los reclamos Mapuche no dejan de tener sus simpatizantes en la sociedad Chilena tradicional. En una encuesta del Instituto de Estudios Políticos, Encuesta (IDEP) en junio del 2003, los reclamos Mapuche fueron principalmente apoyados por personas que viven fuera de la región de la Araucanía (IDEP, 2003). Otras encuestas indican una actitud más negativa hacia los Mapuche, principalmente hacia los activistas militantes.

NOTAS DEL CAPÍTULO 8

1. Google ha sido acusado de ser la más grande amenaza a la biopiratería por su supuesto plan de establecer una base de datos en línea sobre información genética (ZDNet 2006).

2. Resulta interesante que en el año 2011, la Personalidad del año según la revista *Time's* es el Manifestante.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdi, A. A. (2006). Culture of education, social development, and globalization: Historical and current analyses of Africa. En Am A. A. Abdi, K. P. Puplampu, & G. J. S. Dei (Eds.). *African Education and Globalization: Critical Perspectives*. Lanham, MD: Lexington Books, 13–30.
- Abdullah, A. R. S. (1982). *Educational Theory: A Qur'anic Outlook*. Makkah, Saudi Arabia: Umm Al Quara University.
- African Young Scientists and Youth Initiative on Climate Change and Indigenous Knowledge Systems (AYSICCIKS). (2011). Communiqué. Tomado de http://mbarara.academia.edu/anke/Papers/1228709/COP17_IKS_Communique_AYSICCIKS el 15 de diciembre del 2011.
- Africa Progress Panel. (2011). *The Transformative Power of Partnerships. Africa Progress Report 2011. Geneva, Africa Progress Panel*. Tomado de http://www.africaprogresspanel.org/files/7713/0441/3939/APP_APR2011_FINAL.pdf el 5 de enero del 2012.
- Afrocubaweb. (2009). Cuba's 2002 Census. Tomado de <http://afrocubaweb.com/census2002.htm> el 5 de noviembre del 2011.
- Agence France-Presse April 5 1998. Tomado de http://www.vitrade.com/sudan_-risk/terrorism/980405b.htm, el 5 de noviembre del 2003.

- Agrawal, A. (1995). Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. *Development and Change*, 26(39), 413–439.
- Agrawal, A. (2005). Indigenous knowledge and the politics of classification. En Knowledge: Critical concepts, ed. N. Stehr and R. Grundmann Vol. 2. London: Routledge, 370-384
- Ahmad, A. (1992). *In Theory: Classes, Nations, Literatures*. London: Verso.
- Aikman, S. (1999). *Intercultural Education and Literacy*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Akinnaso, F. N. (1993). Policy and Experiment in Mother-Tongue Literacy. *Nigeria International Review of Education*, 39, 255–285.
- Al-Bashir, M. (2004). Basic education: The concept, its characteristics and aims. *Educational Studies Journal of the National Council Curricula and Educational Research*, 5(7) 43–57 [en Árábigo].
- Alexander, N. (2000). *English Unassailable but Unattainable: The Dilemma of Language Policy in South African Education*. Cape Town: PRAESA.
- Alexandre, P. (1972). *An Introduction to Languages and Language in Africa*. London: Heinemann.
- Alidou, H., Diallo, Y. S., Heugh, K., Wolff, H. E., Brock-Utne, B., Boly, A. (Eds.). (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa—the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Allen, T. (1994). Ethnicity and tribalism on the Sudan-Uganda border. En F. Fukui & J. Markakis (Eds.). *Ethnicity & Conflict in the Horn of Africa*. London: James Curry and Ohio University Press, 112-139-
- Althusser, L. (1969). *Essays in Self-Criticism*. London: NLB.
- Altieri, M.A. & Funes-Monzote, F.R. (2012). The Paradox of Cuba Agriculture. *Monthly Review*, 63(8). Tomado de <http://monthlyreview.org/2012/01/01/the-paradox-of-cuban-agriculture><http://monthlyreview.org/2012/01/01/the-paradox-of-cuban-agriculture> el 29 de abril del 2012.
- Alvarado, B. M. (2010). Communalidad and the education of indigenous peoples. En L. Meyer & B. M. Alvarado (Eds.). *New World of Indigenous Resistance*. San Francisco: City Lights Books, 367–383.
- Alvares, C. (1992). Science. In W. Sachs (Ed.). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London: Zed Books.

- Amadiume, I. (1997). *Reinventing Africa: Matriarchy, Religion, and Culture*. London: Zed Books.
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Appiah, K. A. (1992). *In My Father's House: Africa in the Philosophy of Culture*. London: Methuen.
- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record* Volume 95, Number 2, 222-241.
- Apple, M. W. (1997). Consuming the Other: Whiteness, education, and cheap French fries. In M. Fine, L. Weis, L. C. Powell, & M. Wong (Eds.). *Off White: Readings on Race, Power, and Society*. New York: Routledge, 121–128.
- Arneil, B. (1996). *John Locke and America: The Defence of English Colonialism*. New York: Clarendon Press of Oxford University Press.
- Arnot, M., & Fennell, S. (2008). (Re)visiting education and development agendas: Contemporary gender research. En S. Fennel & M. Arnot (Eds.). *Gender Education and Equality in a Global Context*. London and New York: Routledge, 1–16.
- Arrove, R., & Torres, C. A. (Eds.). (2007). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Association for the Development of Education in Africa (ADEA). (2006). Reunión Bienal, ADEA, GTZ, UNESCO, Gabon.
- Avenstrup, R., with Nottelman, A., Ojanperä, S., Uusihakala, J., Kalyalya, J., Nkata, J., & Sidibe, H. (2003). *Evaluation of the Norwegian Education Trust Fund for Africa in the World Bank*. Oslo: Det norske Utenriksdepartement.
- Avery, D. T. "Cubans Starve on Diet of Lies," April 2, 2009, Tomado de <http://cgfi.org>. el 26 de marzo del 2012.
- Avia, M. A. A., & Guevara-Stone, L. (2010). *Renewable Education: Key for Sustainable Development. Cuban Experience*. SOLAR 2010 Conference Proceedings. American Solar Energy Society. Tomado de <http://www.ases.org/papers/189.pdf> el 18 de enero del 2012.
- Bakan, J. (2004). *The Corporation*. London: Constable.
- Bammer, A. (1994). *Displacements: Cultural Identities in Question*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Barker, I. (2000). Disenchanted rights: The persistence of secularism and geopolitical inequalities in articulations of women's rights. *Critical Sense* 103, 103–134.

- Bateson, G. (1979). *Mind in Nature: A Necessary Unity*. New York: E. P. Dutton.
- Battiste, M., & Barman, J. (1995). *First Nation Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Battiste, M., & Youngblood Henderson, J. (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage*. Saskatoon, Canada: Purich Publishing.
- Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Beattie, J. (1999). *Other Cultures: Aims, Methods, and Achievements in Social Anthropology*. London: Routledge. (Publicación Original 1964).
- Beckford, L. S. (1986). *La formación del hombre nuevo en Cuba*. Havana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Bengoa, J. (1985). *La historia del pueblo mapuche*. Santiago: Editorial Interamericana Ltda.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- Berger, P. L. (1999). The desecularization of the world: A global overview. En P. L. Berger (Ed.). *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans, 1–18.
- Berkes, F., Colding J., & Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications*, 10(5), 1251–1262.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. F. D. Young (Ed.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 47-69.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes, and Control*. Volume 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1990). Entrevista con Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.). *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 207-221.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1996). Cultures in between: Questions of cultural identity. En S. Hall & P. Du Gay (Eds.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1–17.

- Bhola, H. S. (2003). Reclaiming old heritage for proclaiming future history. *Africa Today*, 49(3), 3–21.
- Bishop, R. (2007). TE KOTAHITANGA: Kaupapa Māori in Mainstream Classrooms. En N. K. M. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, 439–458.
- Boddy-Evans, A. (2011). *Apartheid Legislation in South Africa*. Tomado de <http://africanhistory.about.com/library/bl/blsalaws.htm> el 23 de enero del 2012.
- Botha, L. (2011). *Incorporating Indigenous Knowledges into Our Knowledge Making: Experiences from a South African Context*. (PhD thesis). Oslo: Oslo University College.
- Botha, L. R and A. Breidlid (2014) Addressing the root causes of our poor literacy results. Cape Town, Cape Argus, Diciembre.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Theory, Culture and Society Series). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Breidlid, A. (2002). *Resistance and Consciousness in Kenya and South Africa*. Frankfurt am Main, Berlin, New York, and Oxford: Peter Lang.
- Breidlid, A. (2003). Ideology, cultural values and education: A critical analysis of Curriculum 2005 in South Africa. *Perspectives in Education*, 2, 83–103.
- Breidlid, A. (2005a). Sudanese migrants in the Khartoum area: Fighting for educational space. *International Journal of Educational Development*, 25, 253–268.
- Breidlid, A. (2005b). Education in the Sudan: The privileging of an Islamic discourse. *Compare*, 35(3), 247–263.
- Breidlid, A. (2009). Norsk navigering i ulendte terreng. [Navegación Noruega en aguas turbulentas.] *Dagbladet*, 23 July.
- Breidlid, A. (2010). Sudanese images of the Other: Education and conflict in Sudan. *Comparative Education Review*, 54(4), 555–579.
- Breidlid, A. & Breidlid, H. (2013). Women in South Sudan: Education, empowerment and identity construction. En H. B. Holmarsdottir, V. Nomlomo, A. I. Farag, & Z. Desai (Eds.). *Gendered Voices: Reflections on Gender and Education in South Africa and Sudan*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Breidlid, A., Breidlid, A. K., & Androga, A. S. (Eds.). (2014). *A Concise History of South Sudan*. Kampala: Fountain Publishers. New and revised edition.

- Briggs, J. (2005). The use of indigenous knowledge in development: Problems and challenges. *Progress in Development Studies*, 5(2), 99–114.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose Education For All? The Recolonization of the African Mind*. New York and London: Falmer.
- Brophy, M. (2003). *Progress to Universal Primary Education in Southern Sudan: A Short Country Case*. Paris: UNESCO.
- Brunner, J. J., & Cox, C. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile. En J. M. Puryear & J. J. Brunner, (Eds.). *Educación, Equidad y Competitividad Económica*, Vol. II. Washington, DC: Organization of American States, 101-152
- Buchert, L. (1994). *Education in the Development of Tanzania, 1919–90*. London, Dar es Salaam, Mkuki na Nyota, & Athens: James Curry and Ohio University Press.
- Business Ethics. (2011). World Bank Confronts Sustainability Criticism. Tomado de <http://business-ethics.com/2011/03/19/1900-world-bank-confronts-sustainability-criticism/> el 3 de octubre del 2011.
- Bush, K. & Saltarelli, D. UNICEF Innocenti Research Centre. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence, UNICEF
- Caballero, J de la L. (2001). *Pastoral Synod of the Episcopal Church of Cuba*. Tomado de <http://www.anglicancommunion.org/acns/news.cfm/2001/1/17/ACNS2346> el 6 de octubre del 2009.
- Calbucura, J., & Le Bonniec, F. (2009). Territorio y territorialidad en contexto post-colonial. *Ñuke Mapuföralget Working Papers No. 30*. Chile.
- Cape Argus*. (2009). South Africa's Education Crisis. Tomado de <http://www.christianaction.org.za/articles/South%20Africas%20Education%20Crisis%20and%20the%20Biblical%20Solution.htm> el 12 de marzo del 2011.
- Capra, F. (2000). *The Tao of Physics*. 4ta. ed. Boston: Shambala.
- Carm, E. (2012). The role of local leaders in cultural transformation and development. *Compare*, 42, 5, 795-816
- Carnoy, M., Gove, A. K., & Marshall, J. H. (2007). *Cuba's Academic Advantage: Why Students in Cuba Do Better in School*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Carnoy, M. (2007). Cuba's academic advantage. *Berkeley Review of Latin American Studies*. Tomado de <http://www.clas.berkeley.edu/Publications/Review/Fall2007/pdf/BRLAS-Fall2007-Carnoy-standard.pdf> el 5 de agosto del 2011.

- Castro, F. (2004). History will absolve me. En A. Chomsky, B. Carr, & P. M. Smorkaloff (Eds.). *The Cuba Reader: History, Culture, Politics*. Durham, NC and London: Duke University Press, 306-315.
- Cesaire, A. (2000). *Discourse on Colonialism*. Joan Pinkham (Trad.). New York: Monthly Review Press.
- Chabal, P., & Daloz, J. P. (1999). *Africa Works: Disorder as Political Instrument*. Oxford, Bloomington, and Indianapolis: James Curry & Indiana University Press.
- Chakrabarty, D. (1992). Postcoloniality and the artifice of history: Who speaks for "Indian" pasts? *Representations*, 37, 1–26.
- Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). (2006a). Nivel Nacional (Encuesta Socioeconómica Nacional). Tomado de <http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones/2006/casen2006.pdf> el 5 de marzo del 2011.
- Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). (2006b). La Araucanía region level. Tomado de <http://www.mideplan.cl/casen/publicaciones/2006/CASEN2006-LaAraucania.pdf> el 5 de marzo del 2011.
- Chepe, O. E. (2002). S. O. S. education en peligro. Tomado de <http://www.cubanet.org/CNews/y02/sep02/25a7.htm> el 3 de marzo del 2006.
- Chidester, D. (1996). *Savage Systems: Colonialism and Comparative Religion in Southern Africa*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Chivaura, V. G. (2006). African indigenous worldviews and ancient wisdom: A conceptual framework for development in Southern Africa. En J. E. Kunnie & N. I Goduka (Eds.). *Indigenous Peoples' Wisdom and Power: Affirming Our Knowledge through Narratives*. Aldershot, Hampshire: Ashgate Publishing., 213-224.
- Chomsky, A., Carr, B., & Smorkaloff, P. M. (Eds.). (2004). *The Cuba Reader: History, Culture, Politics*. Durham, NC and London: Duke University Press.
- Claxton, M. (2010). Indigenous knowledge and sustainable development. *Third Distinguished Lecture*. St. Augustine, Trinidad and Tobago: The Cropper Foundation UWI.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). Equal educational opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Collins, F. S. (2006). *The Language of God: A Scientist Presents Evidence for Belief*. New York: Simon and Schuster.

- CONADI Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1996). Tomado de <http://www.chileclic.gob.cl/1542/w3-propertyvalue-17243.html> el 6 de enero del 2010.
- Constantino, R. (1971). Historical truths from biased sources. In J. R. M. Taylor, *The Philippine Insurrection Against the United States: A Compilation of Documents with Notes and Introduction*. Pasay City: Eugenio Lopez Foundation, ix–xii.
- COP 17 (2011). The 17th Conference of the Parties to the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC). Tomado de <http://www.cop17-cmp7durban.com/> el 3 de enero del 2012.
- Correra, M., Molina, R. and Yáñez, N (2003). *La Reforma Agraria y las tierras mapuches*. Santiago: LOM
- Council on Foreign Relations. (2011). China's Environmental Crisis. Tomado de <http://www.cfr.org/china/chinas-environmental-crisis/p12608> el 3 de septiembre del 2011.
- Crossman, P., & Devisch, R. (2002). Endogenous knowledge in anthropological perspective. En C. A. Odora Hoppers (Ed.). *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems*. Claremont, Cape Town: New Africa Books, 96–128.
- Cruz-Taura, G. (2003) *Rehabilitating Education in Cuba: Assessment of Conditions and Policy Recommendations*. Miami, FL: Institute for Cuban and Cuban-American Studies, University of Miami.
- CTV (2011). Cuba Biotechnology. Tomado de <http://202.108.9.138/news.jsp?fileId=110019> el 3 de diciembre del 2011.
- D'Ambrosio, U. (1997). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. En A. Powell & M. Frankenstein (Eds.). *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. Albany: State University of New York Press, 13–24.
- D'Ambrosio, U. (1999). Ethnomathematics and its first international congress. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 3(2), 50–53.
- Daily Telegraph* (2009). Humans “evolved” to believe in God. September 7. Tomado de <http://www.telegraph.co.uk/journalists/richard-alleyne/6146411/Humans-evolved-to-believe-in-God.html> el 2 de octubre del 2011.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (Eds.). (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York and London: Routledge Falmer.
- Darnell, F., & Hoem, A. (1996). *Taken to Extremes: Education in the Far North*. Oslo, Stockholm, Copenhagen, and Boston: Scandinavian University Press.

- Davidson, B. (1978). *Africa in Modern History: The Search for a New Society*. London: Allen Lane.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London and New York: Routledge Falmer.
- Davies, P. (1992). *The Mind of God: The Scientific Basis for a Rational World*. New York: Simon and Schuster.
- Dei, G. J. S. (1994). Afrocentricity: A cornerstone of pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(1), 3–28.
- Dei, G. J. S. (2006). Introduction: Mapping the terrain—towards a new politics of resistance? En G. J. S. Dei & A. Kempf (Eds.). *Anti-Colonialism and Education: The Politics of Resistance*. Rotterdam: Sense Publishers, 1-24
- Dei, G. J. S., and Kempf, A. (2006). Conclusion: Looking forward—the pedagogical implications of anti-colonialism. En G. J. S. Dei & A. Kempf (Eds.). *Anti-Colonialism and Education: The Politics of Resistance*. Rotterdam: Sense Publishers, 309- 314.
- Delanty, G. (2000). *Modernity and Postmodernity*. London, New Delhi, and Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deng, D. K. (2011). The New Frontier: A Baseline Survey of Large-scale and Land-based. Investment in Southern Sudan. Report 1/11. Oslo: Norwegian People's Aid (NPA). Tomado de www.npaid.org el 3 de enero del 2012.
- Deng, D. Y. B. (2009). Looming anarchy in South Sudan. *Sudan Tribune*. Tomado de <http://www.sudantribune.com/Looming-anarchy-in-South-Sudan,30989> el 5 de abril del 2011.
- Deng, F. M. (1995). *War of Visions: Conflict of Identities in the Sudan*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Department of Arts, Culture, Science, and Technology (DACST). (1998). *The South African Publishing Industry Report*. Tomado de <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=70498> el 6 de noviembre del 2011.
- Department of Education (DoE). (1995). *National Qualifications Framework*. Working Document. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education (DoE). (1997a). *Policy Document: Foundation Phase*. Western Cape Education Department edition. Pretoria: Government Press.
- Department of Education (DoE). (1997b). *Policy Document: Intermediate Phase*. Pretoria: Government Press.
- Department of Education (DoE). (2002). *Revised National Curriculum Statement*. Pretoria, Government Press.

- Department of Education (DoE) (2009). *Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement: Final Report 2009*. Pretoria, Government Press.
- Department of Science and Technology (DST). ((2004)). *Indigenous Knowledge Systems Policy (IKS Policy)*. Pretoria: Department of Science and Technology. Tomado de www.eifl.net/system/files/201101/sa_iks.pdf el 7 de noviembre del 2011.
- Devall, B. (1990). *Simple in Means, Rich in Ends*. London: Green Print.
- Diamond, J. (1993). New Guineans and their natural world. In S. R. Kellert & E. O. Wilson (Eds.). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, DC: Island Press, 251–271.
- Dillabough, J. A., & Kennelly, J. (2010). *Lost Youth in the Global City: Class, Culture, and the Urban Imaginary*. London and New York: Routledge.
- Diop, C. A. (1974). *The African Origins of Civilization*. New York: Lawrence Hill Press.
- Durban Climate Change Conference. (2011). The Forgotten Planet. Tomado de <http://www.independent.co.uk/environment/climate-change/durban-conference-the-forgotten-planet-6272110.html> el 26 de enero del 2012.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. Chicago: Free Press. (Original publication 1922).
- East African* (2011). Investors in scramble for South Sudan's fertile land. 10 July. Tomado de <http://allafrica.com/stories/201107111824.html> el 5 de agosto del 2011.
- Economist, The* (2009). The people and the land: A fight over history and poverty. November. Tomado de <http://www.economist.com/node/14816728> el 18 de septiembre del 2011.
- Economist, The* (2003). Inequality in Latin America: A stubborn curse. November. Tomado de <http://www.economist.com/node/2193852> el 15 de noviembre del 2011.
- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J., & Warmington, P. (2009). *Improving Inter-professional Collaborations: Multi-agency Working for Children's Wellbeing*. London: Routledge.
- Eidhamar, L. G., & Rian, D. (1995). *Jødedommen og Islam*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Elliott, A. (1996). *Subject to Ourselves: Social Theory, Psychoanalysis, and Postmodernity*. Cambridge: Polity Press.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Ernest, P. (1998). *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*. New York: SUNY Press.
- Ernest, P. (2007a). Epistemological issues in the internationalization and globalization of mathematics education. En B. Atweh, M. Borba, A. Barton, N. Gough, C. Keitel, C. Vistro-Yu, & R. Vithal (Eds.). *Internationalization and Globalization of Mathematics and Science Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 19–38.
- Ernest, P. (2007b). Mathematics education ideologies and globalization. Tomado de <http://people.exeter.ac.uk/PERnest/pome21/index.htm> el 28 de marzo del 2012.
- Escobar, A. (2001) Culture sits in places: reflections on globalism and subaltern strategies of localization. *Political Geography* 20, 139-174.
- Escobar, A. (2004). Beyond the Third World: Imperial globality, global coloniality, and anti-globalisation social movements. *Third World Quarterly*, (25)1, 207–230.
- Fagen, R. R. (1969). *The Transformation of Political Culture in Cuba*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fakudze, C. G. (2003a). The nature of world views held by Swazi high school students. En M. M. Ogunnyi & K. Rochford (Eds.). *The Pursuit of Excellence in Science and Mathematics Education*. Cape Town: University of Western Cape, 58–63.
- Fakudze, C. G. (2003b). The African learner model. En M. M. Ogunnyi, & K. Rochford (Eds.). *The Pursuit of Excellence in Science and Mathematics Education*. Cape Town: University of Western Cape, 132–138.
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. C. Farrington, Trans. New York: Grove Weidenfeld.
- Fanon, F. (1967) *Black Skin, White Masks*. C. Lam, Trans. New York: Grove Press.
- Fataar, A. 2005. Discourse, differentiation, and agency: Nuslim community schools in postapartheid Cape Town. *Comparative Education Review* 49 (1): 23-43.

- Faulstich, P. (2003). *Human Ecology Perspectives on Sustainability. Humanities and Sustainability Workshop*. Pitzer College, Los Angeles.
- Fernandez-Armesto, F. (1995). *Millennium*. New York: Simon and Schuster
- Fiske, J. (1989). *Reading the Popular*. Boston: Unwin and Hyman.
- Foster, P. (1965). The vocational school fallacy in development planning. En A. A. Anderson & M. J. Bowman (Eds.). *Education and Economic Development*. Chicago: Aldine, 142-166.
- Foucault, M. (1995). *The Archeology of Knowledge*. Bristol: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–77*. Hertfordshire: Harvester Press.
- France24.com. (2011). Speedy neutrino has scientists questioning Einstein. 23 September. Tomado de [www.france24.com/en\(2011\)0923-particle-travel-faster-speed-light-einstein-relative-theory-subatomic-cern-science-neutrino](http://www.france24.com/en(2011)0923-particle-travel-faster-speed-light-einstein-relative-theory-subatomic-cern-science-neutrino) el 6 de octubre.
- Frank, A. G. (1969). *Latin America: Underdevelopment or Revolution*. New York: Monthly Review.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Group.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope*. London and New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
- Futurechallenges.org. (2011). The energy crunch and popular demand—Chile’s quest for balance. Tomado de <http://futurechallenges.org/local/energy-crunch-and-popular-demand-chiles-quest-for-balance/> el 3 de noviembre del 2011.
- García-Alix, L., & Hitchcock, R. K. (2009). A report from the field: The Declaration on the Rights of Indigenous Peoples—implementation and implications. *Genocide Studies and Prevention*, 4(1), 99–109.
- Gellner, E.A. (1973). *Cause and meaning in the social sciences*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Modernity in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.

- Giroux, H. A. (2003a). A critical theory and educational practice. En A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*. New York & London: Routledge Falmer, 27–57.
- Giroux, H. A. (2003b). Education Incorporated? En A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*. New York & London: Routledge Falmer, 119–126.
- Global Humanitarian Assistance. (2011). *Aid in Transition: South Sudan*. Tomado de [http://www.globalhumanitarianassistance.org/wp-content/uploads/\(2011\)/07/gha-aid-in-transition-South-Sudan.pdf](http://www.globalhumanitarianassistance.org/wp-content/uploads/(2011)/07/gha-aid-in-transition-South-Sudan.pdf) el 5 de agosto del 2011.
- Gómez, M. T. (2010). Political uses of communalidad: Citizenship and education. En L. Meyer & B. M. Alvarado (Eds.). *New World of Indigenous Resistance*. San Francisco: City Lights Books, 179–191. .
- Grant, C. A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Griffiths, T. G., & Knezevic, L. (2009). World-systems analysis in comparative education: An alternative to cosmopolitanism. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 66–76.
- Griffiths, T. G. (2004). Learning “to be somebody”: Cuban youth in the special period. *International Journal of Learning*, 11, 1267–1274.
- Griffiths, T. G. (2009). Fifty years of socialist education in revolutionary Cuba: A world-systems perspective. *JILAR—Journal of Iberian and Latin American Research*, 15(2), 45–64.
- Gross, L., & Lewis, M. W. (1997). *The Flight from Science and Reason*. New York: New York Academy of Science.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (Eds.). (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Guardian, The*. (2011). Fears grow for minorities in north Sudan if south votes to secede. 8 de enero. Tomado de [http://www.guardian.co.uk/global-development/poverty-matters/\(2011\)/jan/08/south-sudan-referendum-bashir-sharia-law](http://www.guardian.co.uk/global-development/poverty-matters/(2011)/jan/08/south-sudan-referendum-bashir-sharia-law) el 2 de febrero del 2011.
- Guevara, E. (1973). On the budgetary finance system. In E. Guevara. *Man and Socialism in Cuba*. Atheneum: New York.
- Guevara, E. (1988). *El socialismo y el hombre en Cuba*. Havana: Editora Política.

- Guevara, E. (2004). On the role of the universities. En I. Saney. *Cuba: A Revolution in Motion*. London: Fernwood Publishing and Zed Books.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education, and Exclusion*. London: PCP Publishing.
- Gyekye, K. (1997). *Tradition and Modernity in Africa*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Gutierrez, L. G. (2004). Cuba: the Profound Educational Revolution. Inaugural Address, XII World Congress on Comparative Education. Havana, October 25–29.
- Habermas, J. (2001). *The Postnational Constellation: Political Essays*. M. Pensky, Trad. & Ed. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hamel, J. L. (2005). *Unleashing the Power of Knowledge for Sustainable Development in Africa: Fundamental Issues for Governance and Meeting MDGs*. Economic Commission for Africa, Addis Ababa, Ethiopia. Tomado de http://www.uneca.org/estnet/Ecadocuments/Knowledge_for_Sustainable_Development.doc el 6 de noviembre del 2011.
- Hamilton, R. J. (2001). The role of indigenous knowledge in depleting a natural resource: A case study of the bumphead parrotfish (*Bolbometopon Muricatum*). Artisanal fishery in Roviana Lagoon, Western Province, Solomon Islands. Putting fishers' knowledge to work. *Conference Proceedings, Fisheries Centre Research Reports*. Vancouver: University of British Columbia (Canada), 68–77.
- Haneef, S. (1985). *What Everyone Should Know about Islam and Muslims*. Lahore: Kazi.
- Haughney, D. (2006). *Neoliberal Economics, Democratic Transition, and Mapuche Demands for Rights in Chile*. Gainesville: University Press of Florida.
- Head, B. (1971). *Maru*. London: Heinemann
- Heelas, P., Lash, S., & Morris, P. (Eds.). (1996). *Detraditionalization*. Oxford: Blackwell.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Helplinelaw (2000). Sudan Constitution (1998). Tomado de <http://www.helplinelaw.com/law/sudan/constitution/constitution02.php> el 12 de marzo del 2005.
- Heradstveit, D. (1979). *The Arab-Israeli Conflict: Psychological Obstacles to Peace*. Oslo, Bergen, and Tromsø: Universitetsforlaget.

- Herdstveit, D., & Bonham, G. M. (1996). Attribution theory and Arab images of the Gulf War. *Political Psychology* 17(2) (June), 271–292.
- Heugh, K. (2000). *The Case against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. Cape Town: PRAESA.
- Higgs, P. (2000). *African Voices in Education*. Cape Town: Juta Publishers.
- Hobson, J. M. (2004). *The Eastern Origins of Western Civilisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill.
- Horsthemke, K. (2004). Indigenous knowledge—conceptions and misconceptions. *Journal of Education*, 32, 31–48.
- Horsthemke, K. (2009). The South African higher education transformation debate: Culture, identity and “African ways of knowing.” *London Review Education*, 7(1), 3–15.
- Hountondji, P. J. (Ed.). (1997). *Endogenous Knowledge: Research Trails*. Dakar: CODESIRA.
- Hountondji, P.J. (2002) “Knowledge production in a post-colonial context.” En: Odora Hoppers, C.A.ed. *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems*. Claremont, Cape Town: New Africa Books, 23- 39.
- Hourani, A. (1983). *Arabic Thought in the Liberal Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huenchullán, C. & Millacura, C. (2007). Nación, ciudadanía y el otro. Tomado de http://books.google.no/books/about/Naci%C3%B3n_ciudadan%C3%ADa_y_el_otro.html?id=8AkzOAAACAAJ&redir_esc=y el 6 de enero del 2008.
- Human Rights Watch and Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas (HRW and ODPI). (2004). *Undue Process: Terrorism Trials, Military Courts, and the Mapuche in Southern Chile*. Tomado de [http://www.hrw.org/en/reports/\(2004\)/10/26/undue-processon](http://www.hrw.org/en/reports/(2004)/10/26/undue-processon) Octubre del 2011.
- Hume, D. (1753-1754). Of national character. In *Essays and Treatises on Several Subjects*. Footnote 10. En *The Philosophical Works of David Hume*, Volume III, Bristol: Thoemmes Press, 1996.
- Hunter, M. (1979). *Reaction to Conquest. Effects of Contact with Europeans on the Pondo of South Africa*. Cape Town: David Philip. Edición Abreviada de Bolsillo.
- Iaccarino, M. (2003). Science and culture. *EMBOreports* 4, 220–223.
- Idowu, E. B. (1982). *African Traditional Religion*. London: SCM.

- Independent, The.* (2011). Durban Conference: The forgotten planet. Tomado de <http://www.independent.co.uk/environment/climate-change/durban-conference-the-forgotten-planet-6272110.html> el 19 de enero del 2012.
- Inside Climate News. (2009). Climate Change Could Devastate Latin America's Agriculture. Tomado de [http://insideclimatenews.org/news/\(2009\)0306/climate-change-could-devastate-latin-americas-agriculture](http://insideclimatenews.org/news/(2009)0306/climate-change-could-devastate-latin-americas-agriculture) el 4 de octubre del 2011.
- International Energy Agency (IEA). (2011). *World Energy Outlook*. Tomado de [http://www.iea.org/weo/docs/weo\(2011\)/WEO\(2011\)TOC.pdf](http://www.iea.org/weo/docs/weo(2011)/WEO(2011)TOC.pdf) el 8 de diciembre del 2011.
- International Labour Organization (ILO). (1989). C169 Indigenous and Tribal Peoples Convention. Tomado de <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?C169> el 5 de abril del 2011.
- International Labour Organization (ILO). (2008). Convention C169. Tomado de <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/ratifce.pl?C169> el 8 de enero del 2012.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE), (1993 and 2003). Censo de Poblacion y Vivienda (1992) & (2002). Santiago: INE. Tomado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/etnias.php?lang=eng el 14 de septiembre del 2011.
- Instituto de Estudios Politicos (IDEP). (2003). Encuesta IDEP. Tomado de www.unab.cl/idep el 5 de septiembre del 2011.
- Institute of Indigenous Studies. (2003). *Los Derechos de los Pueblos Indígenas en Chile: Report of the Program of Indigenous Rights*. University of the Frontier. Santiago: LOM.
- Intercontinentalcry.org. (2011). Indigenous Peoples of Africa. Tomado de <http://intercontinentalcry.org/regions/africa/> el 14 de enero del 2012.
- Irwin, R. G. (2006). *Dangerous Knowledge: Orientalism and Its Discontents*. New York: Overlook Press.
- Jakobsen, L. (2009). *The Way in which Mapuche and the Mapuche Culture Is Addressed in Chilean Education Today*. (Masters dissertation). Oslo: Oslo University College.
- Jamison, C. (2009). Family tradition: Cuban policy reform as Raul Castro takes the reigns. *Law & Business Review of the Americas*, 15(4), 891–922. Tomado de <http://studentorgs.law.smu.edu/getattachment/International-Law-Review-Association/Resources/LBRA-Archive/15-4/SMB407.pdf.aspx> el 18 de enero del 2012.

- Jansen, J., & Sayed, Y. (2001). *Implementing Education Policies: The South African Experience*. Cape Town: UCT Press.
- Jara, J. A. (1997). Urban Mapuche: Reflections on a modern reality in Chile. *Abya Yala News*, 10(3). Tomado de <http://www.mapuche.info/mapuint/ancan00.htm> el 5 de septiembre del 2011.
- Jegede, O. J. (1995). Collateral Learning and the Eco-Cultural Paradigm in Science and Mathematics Education. Paper presented at the Third Southern African Association for Research in Mathematics and Science Education (SAARMSE), Cape Town. January
- Jegede, O. J., & Aikenhead, G. S. (1999) Transcending cultural borders: Implications for science teaching. *Research in Science and Technology Education*, 17, 45–66.
- Jervis, R. 1976. *Perception and Misperception in International Politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Johnson, D. H. (2007). *The Root Causes of Sudan Civil Wars*. Updated fourth impression. London: International African Institute; Oxford: James Currey; Bloomington: Indiana University Press; Kampala: Fountain Publishers.
- Joint Assessment Mission (JAM) (2005a). Volume 1. Tomado de [http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/\(httpDocuments\)/B092967CA3F27A29C12575710068F5AA/\\$file/JAM-Vol_I.pdf](http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpDocuments)/B092967CA3F27A29C12575710068F5AA/$file/JAM-Vol_I.pdf) el 3 de abril del 2011.
- Joint Assessment Mission (JAM). (2005 b). Volume 3. Tomado de [http://postconflict.unep.ch/sudanreport/sudan_website/doccatcher/data/documents/Joint%20Assessment%20Mission%20\(JAM\)%20Volume%20III.pdf](http://postconflict.unep.ch/sudanreport/sudan_website/doccatcher/data/documents/Joint%20Assessment%20Mission%20(JAM)%20Volume%20III.pdf) el 3 de abril del 2011.
- Jok, J. M. (2001). *War and Slavery in Sudan*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jok, J. M. (2007). *Race, Religion, and Violence*. Oxford: One World.
- Jones, P. W. (2007). Education and world order. *Comparative Education*, 43(3), 325–337, 325.
- Joseph, G. G. (1997). Foundations of eurocentrism in mathematics. In A. Powell & M. Frankenstein (Eds.). *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. New York: SUNY Press, 61-81
- Kapica, A. (2005). Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: The “new man,” youth, and the new “Battle of Ideas.” *Journal of Moral Education* (34) 4, 399–412.
- Kearney, M. 1984. *Worldview*. Navato, CA: Chandler Sharp.

- Kenyi, C. M. (1996). *Report of a Survey of Educational Needs and Services for War Affected South Sudanese*. Nairobi: AACC and Swedish Save the Children.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers, and profound benefits. In N. K. M. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore: Sage.
- King, K. (2007). Education, skills, sustainability, and growth: Complex relations. Trabajo presentado en la 9na. UKFIET International Conference on Education and Development, Oxford, del 11 al 13 de septiembre. Kipling, R. (1889). The ballad of East and West. *Pioneer*, 2 December. Collected in *The Sussex Edition* Vol. 32, p. 231
- Klees, S.J. (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation Societies and Education* 6(4), 311–348.
- Klees, S. J., Samoff, J. and Stromquist, N.P. (Eds.) (2012) *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense.
- Kolbert, E. (2006). *Field Notes from a Catastrophe: Man, Nature, and Climate Change*. London: Bloomsbury
- Kubow, P. K. (2009). Democracy, identity, and citizenship education in South Africa: Defining a nation in a post-colonial and global era. En J. Zajda, H. Daun, & L. J. Saha (Eds.). *Nation-Building, Identity, and Citizenship Education: Cross-Cultural Perspectives*. London: Springer.
- Küper, W., & Lopez, L. E. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17–85.
- Kuper, A. (2000). *Culture: The Anthropologists' Account*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kyle, W. (1999). Critical issues of school and teacher education reform: Transforming science teaching and learning for a new millennium. Trabajo presentado en la Second Sub-Regional Conference of Public Understanding of Science and Technology. Botswana. Del 6 al 9 de Diciembre.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, London, and New Delhi: Sage.

- Larson, D. W. (1985). *Origins of Containment: A Psychological Explanation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Latin Business Chronicle*. (2010). Argentina richest in Latin America. Tomado de <http://www.latinbusinesschronicle.com/app/article.aspx?id=4169> el 7 de octubre del 2011.
- Latin America Press. (2008). Hungry for justice. Tomado de <http://www.lapress.org/articles.asp?item=1&art=5478> el 5 de octubre del 2011.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry* 30, 225–248.
- Leclerc-Madlala, S (1999) *Demonising Women in the Era of AIDS: An Analysis of the Sociocultural Construction of HIV/AIDS in KwaZulu-Natal*. Doctorado Inédito. Disertación. Durban, Department of Anthropology, University of Natal.
- Leclerc-Madlala, S. (2002). Youth, HIV/AIDS and the importance of sexual culture and context. *Social Dynamics*. Special Issue: *AIDS and Society*, 28(1), 20–41.
- Lehrer, J. (2010). The truth wears off. *The New Yorker*, 13 December. Tomado de [http://www.newyorker.com/reporting/\(2010\)/12/13/101213fa_fact_lehrer#ixzz1JZw1fpYf](http://www.newyorker.com/reporting/(2010)/12/13/101213fa_fact_lehrer#ixzz1JZw1fpYf) el 5 de noviembre del 2011.
- Lenin, V. I. (1927). *Materialism and Empirio-Criticism*. New York: International Publishers.
- Lesch, Anne Mosley. (1998). *The Sudan: Contested National Identities*. Bloomington, Indianapolis, and Oxford: Indiana University Press and James Currey.
- Levin Institute, The. (2011). What is globalization? Tomado de http://www.globalization101.org/What_is_Globalization.html el 6 de septiembre del 2011.
- Levy, J. S. (1981). World system analysis: A great power framework. In W. R. Thompson (Ed.). *Contending Approaches to World System Analysis*. Beverly Hills: Sage, 183–202.
- Lewis, B. (1993). The question of Orientalism. In B. Lewis, *Islam and the West*. New York: Oxford University Press, 99–118.
- Ley indígena (Indigenous Law)*. (1993). Tomado de http://www.uta.cl/masma/patri_edu/PDF/LeyIndigena.pdf el 5 de octubre del 2009.
- Ley Organica Constitucional de Ensenanza*. (1990). Tomado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330> el 5 de octubre del 2009.

- Lyle, J. T. (1994). *Regenerative Design for Sustainable Development*. New York: John Wiley.
- Loomba, A. (1998). *Colonialism/Postcolonialism*. London and New York: Routledge.
- MacDonald, T. (1996). *Schooling the Revolution: An Analysis of Development in Cuban Education since 1959*. London: Praxis Press.
- Maffie, J. (2009). “In the end, we have the Gatling gun, and they have not”: Future prospects of indigenous knowledges. *Futures*, 41(1), 53–65.
- Mail and Guardian*. (2011a). Local polls: So far, so good. 18 May. Tomado de <http://demarcation.mg.co.za/local-polls-so-far-so-good/> el 6 de junio del 2011.
- Mail and Guardian*. (2011b). Less “wishy washy” needed on renewable energy in SA. 16 November. Tomado de [http://mg.co.za/article/\(2011\)-11-16-less-wishy-washy-needed-on-renewable-energy-in-sa/](http://mg.co.za/article/(2011)-11-16-less-wishy-washy-needed-on-renewable-energy-in-sa/) el 3 de diciembre del 2011.
- Mandela, N. (1994). Statement by President Nelson Mandela at the OAU Meeting of Heads of State and Government. 13 June. Tomado de <http://www.anc.org.za/show.php?id=4888> el 25 de octubre del 2011.
- Manning, K. (2011). In Chile, protesting students tweak tweets to win global support. Threat Level. Tomado de [http://www.wired.com/threatlevel/\(2011\)/11/chile-students/](http://www.wired.com/threatlevel/(2011)/11/chile-students/) el 27 de enero del 2012.
- Mannoni, O. (1956). *Prospero and Caliban: The Psychology of Colonisation*. P. Powesland, Trad. London: Methuen.
- Mansata, B. (2008). Why Cuba is the only nation to achieve sustainable development. Tomado de http://www.bhoomimagazine.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=12%3Awhy-cuba-is-the-only-nation-to-achieve-sustainable-development&Itemid=14&tmpl=component&print=1 el 24 de septiembre del 2011.
- Mapuche Forum (Coordination of Mapuche Organizations and Territorial Entities). (2004). In Opposition to Free Market Globalization and Neo Colonialism, We Say: No to APEC. Tomado de <http://www.mapuche-nation.org/english/main/apec/no-apec-01.htm> el 16 de junio del 2009.
- Mapuche Health Network. (2011). Chile: Categorical Rejection by Mapuche Health Network Concerning Convention UPOV 91 or “Monsanto Law.” Tomado de http://indigenouspeoplesissues.com/index.php?option=com_

- content&view=article&id=10716:may-26 el 12 de diciembre del 2011.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- Martinez, R. (2005). Che Guevara and the Political Economy of Socialism. Tomado de www.revolutionarydemocracy.org/rdv11n1/che.htm el 5 de agosto del 2016.
- Massey, D. (1994). *Space, Place, and Gender*. Oxford: Polity Press.
- Mbeki, T. (1996). Statement on behalf of the African National Constitutional Assembly of the Republic of South Africa Constitutional Bill. Tomado de <http://www.newzimbabwe.com/pages/zuma20.18786.html> el 5 de octubre del 2011.
- Mbeki, T. (1999). Discurso de apertura en la inauguración de la Bienal de la Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Johannesburg, 5–9 December. Tomado de [http://www.dfa.gov.za/docs/speeches/\(1999\)/mbek1206.htm](http://www.dfa.gov.za/docs/speeches/(1999)/mbek1206.htm) el 3 de junio del 2011.
- Mbiti, J. (1969). *African Religions and Philosophy*. London: Heinemann.
- McCarthy, C. (2006). *The Road*. New York: Vintage.
- McLaren, P. L. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- McLennan, G. (1998). The question of Eurocentrism: A comment on Immanuel Wallerstein. *New Left Review* 231, 153–158.
- McEvoy-Levy, S. (2006). *Troublemakers or Peacemakers? Youth And Post-accord Peace Building*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., and Behrens, W.W. III. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Meadows, D.H, Randers, J. and Meadows, D.L. (2004). *The Limits to Growth: The 30-Year Update*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Mehlinger, H. D. (Ed.). (1981). Social Studies around the World. In *UNESCO Handbook for the Teaching of Social Studies*. Beckenham: Croom Helm.
- Meredith, P. (1998). Hybridity in the Third Space: Rethinking Bicultural Politics in Aotearoa/New Zealand. Paper Presented at the Oru Rangahau Maori Research and Development Conference, Massey University, 7–9 July. Tomado de <http://lianz.waikato.ac.nz/PAPERS/paul/hybridity.pdf> el 5 de noviembre del 2011.

- Merton, R. K. (1973). The normative structure of science. In R. K. Merton (Ed.). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press, 267-278.
- Metz, H. C. (Ed.). (1991). *Sudan—A Country Study*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144–181.
- Mgbeoji, I. (2006). *Global Biopiracy: Patents, Plants, and Indigenous Knowledge*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Mkabela, Q. (2005). Using the Afrocentric method in researching indigenous African culture. *The Qualitative Report*, 10(1), 178–189.
- MINEDUC. *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Sin fecha. Tomado de http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=28 el 6 de noviembre del 2010.
- MINEDUC (2001 a). Currículo Nacional. Marcos curriculares (Parvularia, básica y media). Tomado de <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/marcos-curriculares/> el 5 de noviembre del 2010.
- MINEDUC. 2001.b *Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Tomado de www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b03_est_y_comp_de_la_soc.pdf el 6 de noviembre del 2010.
- MINEDUC (2004). Lenguaje y Comunicación, Octavo Año Básico/Nivel Básico 6: *Las múltiples tradiciones culturales de Chile*. Tomado de http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/5CFile/5CLenguaje_y_Comunicacion8.pdf el 3 de octubre del 2009.
- MINEDUC (2005) *Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Tomado de <http://www.peib.cl/link.exe/Documentos/?procesar=1&texto=-contextualizacion&ano=Todos&tipo=Todos &buscar=Buscar> el 3 de octubre del 2009.
- MINEDUC. (2008). *General Educational Law*. Tomado de [http://www.mineduc.cl/biblio/resumen/\(2008\)06021703380.EJES%20CLAVES%20LGE.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/resumen/(2008)06021703380.EJES%20CLAVES%20LGE.pdf) el 5 de noviembre del 2010.
- MINEDUC. (2009). *Programas the Estudio. Language and Communication*. Tomado de www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/8b01_lenguaje_y_comunicacion.pdf el 5 de noviembre del 2010.

- Ministry of Education. (2001). *Development of Education: National Report of Cuba*. Havana: International Education Office.
- Moodie, T. (2004). Re-evaluating the idea of indigenous knowledge: Implications of anti-dualism in African philosophy and theology. Trabajo presentado en African Renewal, African Renaissance: New Perspectives on Africa's Past and Africa's Present, The African Studies Association of Australia and the Pacific (AFSAAP) Annual Conference, University of Western Australia, del 26 al 28 de noviembre.
- Morrisey, L. F. (2010). Interview with G. Quilaqueo: Mapuche—A people fighting against plunder and marginalization. Tomado de <http://www.sidint.net/interview-with-gustavo-quilaqueo-Mapuche-a-people-fighting-against-plundering-and-marginalization/> el 21 de febrero del 2010.
- Morrow, S., Maaba, B. & Pulumani, L. (2004) Education in exile: SOMAFCO, the ANC school in Tanzania, 1978 to 1992. Cape Town: HSRC Press.
- Motaung, T. (2009). EES Week 3: Visible Land, Invisible People. Tomado de <http://www.unpo.org/article/9276> el 17 de septiembre del 2011.
- Msila, V. (2007). From apartheid education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for identity formation and nation building in South Africa. *Nordic Journal of African Studies*, 16(2), 146–160.
- Muehlebach, A. (2003). What self in self-determination? Notes from the frontiers of transnational indigenous activism. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 10, 241–268.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. *Inquiry*, 16, 95–100.
- Natross, N. (2004). *The Moral Economy of AIDS*. New York: Cambridge University Press.
- Newell, P., & Paterson, M. (2010). *Review of Climate Capitalism: Global Warming and the Transformation of the Global Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- New York Times* (2012), With Cuts, Free Education Is No Longer a Cuban Birthright.
- New York, October. Tomado de http://www.nytimes.com/2012/10/04/world/americas/with-cuts-free-education-is-no-longer-a-cuban-birthright.html?_r=0 el 16 de julio del 2016.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1981). *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London and Portsmouth: James Currey and Heinemann.

- Niamir-Fuller, M. (1998). The resilience of pastoral herding in Sahelian Africa. In F. Berkes, & C. Folke (Eds.). *Linking Social and Ecological Systems: Management, Practices, and Social Mechanisms for Building Resilience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicol, A. (2002). *Save the Children (UK) South Sudan Programme*. London: Save the Children, UK.
- Nkosi, M. (2016) Is South Africa's education system really 'in crisis'? Tomado de <http://www.bbc.com/news/world-africa-35427853> el 14 de julio del 2016.
- Norwegian Education Trust Fund. (2002). *What Is the NETF?* Tomado de <http://www.worldbank.org/afr/netf/> el 9 de octubre del 2011.
- Norwegian People's Aid (2011). "The New Frontier: A baseline survey of large-scale land-based investment in Southern Sudan." *Norwegian People's Aid*, March. Oslo. Autor: David Deng
- Nsamenang, A. B. (2011). Toward a philosophy for Africa's education. In A. B. Nsamenang & T. M. S. Tchombe (Eds.). *Handbook of African Educational Theories and Practices: A Generative Teacher Education Curriculum*. Bamenda, Cameroon: Human Development Resource Centre (HDRC), 55–67.
- Nsamenang, A. B., & Tchombe, T. M. S. (2011). Introduction: Generative pedagogy in the context of all cultures can contribute scientific knowledge of universal value. En A. B. Nsamenang & T. M. S. Tchombe (Eds.). *Handbook of African Educational Theories and Practices. A Generative Teacher Education Curriculum*. Bamenda, Cameroon: Human Development Resource Centre (HDRC), 5–21.
- Ntuli, P. P. (2002). Indigenous knowledge systems the African renaissance. En C. A. Odora Hoppers (Ed.). *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems*. Claremont, Cape Town: New Africa Books, 53–66.
- Nyerere, J. (1974.) Education and liberation. *Development Dialogue*, 2, 46–52.
- Ocampo, L. M. (2004). A Brief History of Educational Inequality from Apartheid to the Present. Tomado de http://www.Stanford.edu/~jbaugh/saw/Lizet_Education_Inequity.html el 7 de septiembre del 2011.
- Odora Hoppers, C. A. (2002 a). Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems. In C. A. Odora Hoppers (Ed.). *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems:*

- Towards a Philosophy of Articulation*. Claremont, Cape Town: New Africa Books, 2–22.
- Odora Hoppers, C. A. (2002b). (Ed.). *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems*. Claremont, Cape Town: New Africa Books.
- Odora Hoppers, C. A., & Makhale-Mahlangu, P. (1998). *A Comparative Study of the Development, Integration and Protection of Indigenous Systems in the Third World. An Analytical Framework Document*. Pretoria: Human Sciences Research Council (HSRC).
- Ogunnyi, M. B. (1988). Adapting Western science to traditional African culture. *International Journal of Science Education*, 10(1), 1–9.
- Ogunnyi, M. B. (2003). Traditional cosmology and science education. In M. B. Ogunnyi & K. Rochford (Eds.). *The Pursuit of Excellence in Science and Mathematics Education*. Cape Town: University of Western Cape, 22–30.
- Oppmann, P. (2015) U.S., Cuba re-establish diplomatic relations, reopen embassies. Tomado de <http://edition.cnn.com/2015/07/20/politics/cuba-u-s-embassies-opening/> el 15 de julio del 2016.
- Oreske, N., and Conway, E. M. M. (2011). *Merchants of Doubt: How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*. London: Bloomsbury.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del programa Orígenes*. Santiago de Chile: Valente.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). Gap between rich and poor in South Africa widens. Tomado de <http://mybroadband.co.za/vb/showthread.php/214936-Gap-between-rich-and-poor-in-South-Africa-widens> el 3 de enero del 2011.
- Orimoogunje, O. C. (2009.) The social function of verbal arts in the Yoruba indigenous health care practices. Tomado de <http://www.articlesbase.com/alternative-medicine-articles/the-social-functions-of-verbal-arts-in-the-yorb-indigenous-healthcare-practices-852676.html> el 6 de enero del 2010.
- Ortiz, P. R. (2007). *Intercultural Bilingual Education, Indigenous Knowledge and the Construction of Ethnic Identity: An Ethnography of a Mapuche School in Chile*. PhD thesis. Austin: The University of Texas at Austin, Faculty of Education.

- Oyenak, C. (2006). *Multicultural Education in Support of Peace in the Sudan*. Oslo: HiO-report, No. 3.
- Oyserman, D., & Wing-Sing Lee, S. (2007). Priming “culture”: Culture as situated cognition. In S. Kitayama. and D. Cohen (Eds.). *Handbook of Cultural Psychology*. New York & London: Guildford Press, 255–283.
- Palmer, A. R. (2000). Quasireplication and the contract of error: Lessons from six ratios heritabilities and fluctuating asymmetry. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 31, 441–480.
- Pattanyak, D. P. (1986). Educational use of mother tongue. In B. Spolsky (Ed.). *Languages and Education in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 5–15.
- Pattberg, P. (2007). Conquest, domination, and control: Europe’s mastery of nature in historic perspective. *Journal of Political Ecology*, 14, 1–9.
- Paulston, R. G. (1973). Changes in Cuban education. En R. L. Cummings & D. A. Lemke (Eds.). *Educational Innovation in Latin America*. Methuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Pauw, B. A. (1975). *Christianity and Xhosa Tradition: Belief and Ritual among Xhosa-speaking Christians*. Cape Town and New York: Oxford University Press.
- Peat, F. D. (1996). *Blackfoot Physics: A Journey into the Native American Universe*. London: Fourth Estate.
- Peat, F. D. (1992). *Superstrings and the Theory of Everything*. London: Abacus.
- Penn, M. (2008). The Dynamic Debut of Raul Castro: Picking up the Broken Pieces ...
Council on Hemispheric Affairs, November 4. Tomado de [http://www.coha.org/\(2008\)/11/the-dynamic-debut-of-raul-castro-picking-up-the-broken-pieces-of-stormbattered-but-now-oil-rich-cuba-and-moving-ahead-with-mixed-prospects/](http://www.coha.org/(2008)/11/the-dynamic-debut-of-raul-castro-picking-up-the-broken-pieces-of-stormbattered-but-now-oil-rich-cuba-and-moving-ahead-with-mixed-prospects/) el 10 de octubre del 2011.
- Peoples Assemblies Network. (2011). Chile Joins Year of Global Indignation. Tomado de [http://www.peoplesassemblies.org/\(2011\)/08/chile-joins-year-of-global-indignation/](http://www.peoplesassemblies.org/(2011)/08/chile-joins-year-of-global-indignation/) el 23 de septiembre del 2011.
- Pérez, F. (director). (2003). *Suite Habana* [documentary film]. Wanda Vision S.A. and Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas (ICAIC).

- Peterson, S. (2000). *Me Against My Brother: At War in Somalia, Sudan, and Rwanda*. London & New York: Routledge
- Pihl, J. (2001). Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 1, 14–33.
- Pinto, R. J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM).
- Postero, N. G. (2007). *Now We Are Citizens: Indigenous Politics Postmulticultural Bolivia*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Powel, A. I & Frankenstein, M. (Eds.). *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. New York: SUNY Press.
- Pnyv (2006). Mapuche people of Chile call for support against genetic tree mono-cultures. Tomado de http://www.tt-beta.pnyv.org/index.php?id=449&L=14&tx_ttnews%5Btt_news%5D=849&tx_ttnews%5BbackPid%5D=448&cHash=5edc57d480 el 21 de junio del 2011.
- Prakash, G. (1992). Postcolonial criticism and Indian historiography. *Social Text*, 31(32), 8–19.
- Programa Orígenes*. (2006). Tomado de <http://www.origenes.cl/images/descargas/Memoria/1.pdf> el 6 de octubre del 2010.
- Prus, R. C. (1975). Resisting designations: An extension of attribution theory into a negotiated context. *Sociological Inquiry*, 45(1), 3–14.
- Ramphal, A. (2005). Quality and Equality in Education: Gendered Politics of Institutional Change. Paper presented at Seminar in Dhaka, 31 January–1 February. Tomado de http://www.ungei.org/resources/index_618.html el 3 de noviembre del 2011.
- Ramphale, M. 1993. *A Bed Called Home: Life in the Migrant Labour Hostels of Cape Town*. Cape Town: David Philip; Edinburgh: Edinburgh University Press, in association with The International African Institute.
- Randers, J. (2008). Global collapse—Fact or fiction? *Futures*, 40, 853–864.
- Ranganathan, A. (2004). Using ICT to Place Indigenous Knowledge Systems at the Heart of Education for Sustainable Development.

- Tomado de <http://www.ceeindia.org/esf/download/paper47.pdf> el 6 de junio del 2011.
- Ranger, T. (1987). Religion, development, and African Christian identity. In K. Holst Petersen (Ed.). *Religion, Development, and African Identity*. Uppsala: Scandinavian Institute of African Studies, 29–54.
- Rapkin, D. P. (1981). The inadequacy of a single logic: Integrating political and material approaches to the world system. En W. R. Thompson (Ed.). *Contending Approaches to World System Analysis*. Beverly Hills: Sage, 241–268.
- Red Feather Institute. (2001). A Great Job: Cuba and Social Justice. Tomado de http://uwacadweb.uwyo.edu/Red_Feather/CUBA/008report.html el 5 de junio del 2009.
- Rees, M. (2004). *Our Final Century: Will the Human Race Survive the Twenty-first Century?* London: Heinemann.
- Reid-Henry, S. (2007). The contested spaces of Cuban development: Post-socialism, post-colonialism, and the geography of transition. *Geoforum*, 38, 445–455.
- Renshon, S. (Ed.). (1993). *The Political Psychology of the Gulf War: Leaders, Publics, and the Process of Conflict*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Rich, A. (1986). Invisibility in academe. In A. Rich. *Blood, Bread and Poetry: Selected Prose, 1979–1985*. London: Norton.
- Richards, P. (2010). Of Indians and terrorists: How the state and local elites construct the Mapuche in neoliberal multicultural Chile. *Journal of Latin American Studies*, 42, 59–90.
- Richter, M. (2003). Traditional Medicines and Traditional Healers in South Africa. Discussion paper prepared for the Treatment Action Campaign and AIDS Law Project. Johannesburg.
- Rios, J and Crabtree, S. (2006). Urban Cubans Optimistic About Schools, Not About Work; Less than half say Cubans can get ahead by working hard. Tomado de <http://www.highbeam.com/doc/1G1-158854152.html> el 6 de septiembre del 2011.
- Rivera, F., & Becker, J. R. (2007). Ethnomathematics in the global episteme: Quo vadis? En B. Atweh, M. Borba, A. Barton, N. Gough, C. Keitel, C. Vistro-Yu, & R. Vithal. (Eds.). *Internationalization and Globalization of Mathematics and Science Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 209–227.
- Rose, P., & Greeley, M. (2006). Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practice. Tomado de

- http://www.ineesite.org/core_references/Education_in_Fragile_States.pdf el 19 de enero del 2010.
- Ross, A. (1996). Introduction. *Social Text* 46/47, 14(1 & 2), 1–13.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London and New York: Falmer.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. Volume 10. New York: Academic Press, 173–240.
- . Roxborough, I. (1979). *Theories of Underdevelopment*. London: Macmillan.
- Rubinstein, D. (2001). *Culture, Structure, and Agency: Toward a Truly Multidimensional Society*. London: Sage.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Said, E. W. (1984). *The World, the Text, and the Critic*. London: Faber and Faber.
- Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- Salam, A. H. A., & Waal, A. D. (Eds). (2001). *The Phoenix State: Civil Society and the Future of Sudan*. Lawrenceville, NJ: The Red Sea Press.
- Salmond, A. (1985). Māori epistemologies. En J. Overing (Ed.). *Reason and Morality*. London: Tavistock Publications, 240–263.
- Samoff, J., & Carrol, B. (2003). *From Manpower Planning to the Knowledge Era: World Bank Policies on Higher Education in Africa*. UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper No. 2. Paris: UNESCO.
- Saney, I. (2004). *Cuba: A Revolution in Motion*. London: Zed Books.
- Santos, B. de Sousa. (Ed.). (2008). *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London: Verso.
- Santos, B. de Sousa, Nunes, J.A., and Meneses, M.P. Introduction. Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. En Santos, B. de Sousa. (Ed.). (2008). *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London: Verso, ix- lxii
- Sarup, M. (1996). *Identity, Culture, and the Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Saunders, K. (Ed.). (2002). *Post-development Thought: Rethinking Modernity, Postcolonialism, and Representation*. London: Zed Books.

- Save the Children. (2011). A Post-Independence Agenda for South Sudan. Tomado de http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Full_Report_1746.pdf el 4 de enero del 2012.
- SciDev.net. (2011). Chile's flourishing market for indigenous medicine. Tomado de <http://www.scidev.net/po/features/medicina-indigena-em-alta-no-chile.html> el 26 de enero del 2012.
- Semali, L., & Kincheloe J. (1999). Introduction: What is indigenous knowledge and why should we study it? En L. Semali & J. Kincheloe (Eds.). *What Is Indigenous Knowledge: Voices from the Academy*. London: Falmer, 3–57.
- Shiva, V. (2007). Biodiversity, intellectual property rights, and globalization. En B. de Sousa Santos (Ed.). *Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London and New York: Verso, 272–288.
- Sillitoe, P. (1998). The Development of Indigenous Knowledge. A New Applied Anthropology. *Current Anthropology*, 39(2), 223-235.
- Sillitoe, P. (2000). Let the eat the cake. Indigenous knowledge, science, and the “poorest of the poor.” *Anthropology Today*, 16(6), 3–7.
- Simone, T. A. M. (1994). *In Whose Image? Political Islam and Urban Practices in Sudan*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- SIT Study Abroad. (2011). Chile: Public Health, Traditional Medicine, and Community Empowerment. Tomado de http://www.sit.edu/studyabroad/ssa_cih.cfm el 19 de enero del 2012.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Tesis de Doctorado. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Skocpol, T. (1982). Wallerstein's world capitalist system: A theoretical and historical critique. *American Journal of Sociology*, 82(5), 1075–1090.
- Smith, G. H. (2000). Protecting and respecting indigenous knowledge. En M. Battiste, (Ed.). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver: University of British Columbia Press, 209–224.
- Smith, A., & Vaux, T. (2003). *Conflict and International Development*. London: Department for International Development.
- Smith, M. G. (1988). Pluralism, race, and ethnicity in selected African countries. En J. Rex & D. Mason (Eds.). *Theories of Race and Ethnic Relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 187–226.

- Sobe, N. W., & Timberlake, R. N. (2010). Staying the (post) socialist course: Global/local transformations and Cuban education. En I. Silova (Ed.). *Post-Socialism is not Dead: (Re) Reading the Global in Comparative Education*. International Perspectives on Education and Society, 14. Bingley, UK, Emerald, 351–367.
- Sommers, M. (2005). *Islands of Education: Schooling, Civil War, and the Southern Sudanese*. Paris: UNESCO, IIEP.
- Stiegler, U. (2008). From the assimilation to the acceptance of the other? Educational policy for indigenous people in Latin America and the “intercultural bilingual education” in Chile. *Revista electrónica teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(2), 52–76.
- Syllabus For Primary Schools*. (2002). Volume 2: Primary 6–8. Nairobi: New Sudan Curriculum Committee.
- Tablata, C. (2003). *Che Guevara: Economics and Politics in the Transition to Socialism*. New York: Pathfinder.
- Talbani, A. (1996). Pedagogy, power, and discourse: Transformation of Islamic education. *Comparative Education Review*, 40(1), 66–83.
- Taylor, C. (1982). Rationality. In M. Hollis & S. Lukes (Eds.). *Rationality and Relativism*. Cambridge: MIT Press, 87–105.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the Politics of Recognition: An Essay by Charles Taylor*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Teffo, L. J., & Roux, A. P. J. (2000). Metaphysical thinking in Africa. En P. H. Coetzee & A. P. J. Roux (Eds.). *Philosophy in Africa*. Oxford: Oxford University Press, 292–305.
- Teixeira-Poit, S., & Smith, K. I. (2008). Core and periphery relations: A case study of the Maya. *Journal of World-Systems Research*, 14(1), 22–49.
- Thomas, E. (2010). *Against the Gathering Storm: Securing Sudan's Comprehensive Peace Agreement*. London: Chatham House.
- Thompson, J. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Times Live*. (2010). Nestle accused of SA bio-piracy. 27 May. Tomado de http://www.timeslive.co.za/business/article473765_ece/Nestle-accused-of-SA-bio-piracy el 3 de noviembre del 2011
- Towards Sustainability. (2011). Resources for advancing a sustainable future. Tomado de <http://www.towards-sustainability.co.uk/> el 6 de noviembre del 2011.

- Tucker, V. (1999). The myth of development: A critique of Eurocentric discourse. En R. Munck & D. O’Hearn (Eds.). *Critical Development Theory*. London: Zed Books, 1–26.
- Turnbull, D. (2007). *Masons, Tricksters and Cartographers: Studies in the History of Science, Technology, and Medicine*. London and New York: Routledge.
- Turner, G (2008). *A Comparison of “The Limits to Growth” with Thirty Years of Reality*. Socio-Economics and the Environment in Discussion (SEED) Working Paper Series (2008–09) CSIRO (Commonwealth Scientific and Industrial Research Organization).
- Tymoczko, T. (Ed.). 1986. *New Directions in the Philosophy of Mathematics*. Boston: Birkhauser.
- UNESCO. (1968). *The Use of the Vernacular Languages in Education Monographs on Fundamental Education VIII*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2002). *Education for Sustainability*. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf> el 5 de junio del 2008.
- UNESCO. (2003). *Beginnings: Local & Indigenous Knowledge Systems (LINKS) Project*. Tomado de http://portal.unesco.org/science/en/ev.php-URL_ID=4856&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html el 6 de agosto del 2009.
- UNESCO. (2003-2004). *The EFA Global Monitoring Report . Gender and Education for All—The Leap to Equality*. Tomado de [http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/\(2003\)4-gender/](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/(2003)4-gender/) el 14 de enero del 2010.
- UNESCO (2005 a). United Nations Decade of Education for Sustainable Development Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf> el 18 de enero del 2009.
- UNESCO. (2005 b). *The EFA Global Monitoring Report (2005)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Media as Partners in Education for Sustainable Development*. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158787e.pdf> el 23 de noviembre del 2010.
- UNESCO. (2010). *Mobilizing Resources for International Development Cooperation in Education: What Innovative Mechanisms and Partnerships?* Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192179e.pdf> el 17 de noviembre del 2011.
- UNESCO (2011a). *Global Monitoring Report. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*. Tomado de <http://unesdoc>.

- unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf el 6 de enero del 2012.
- UNESCO. (2011b). *Building a Better Future: Education for an Independent South Sudan*. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001930/193052E.pdf> el 23 de enero del 2012.
- UNESCO (2011c). International Day of the World's Indigenous Peoples. Tomado de http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/about-us/single-view/news/international_day_of_the_worlds_indigenous_peoples/ el 3 de enero del 2012.
- UNESCO/UNEP (2011). *Climate Change Starter's Guide Book*. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002111/211136e.pdf> el 3 de noviembre del 2011.
- UNESCO Institute of Statistics. (2007). Chile. Tomado de http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=1520 el 14 de enero del 2009.
- UNESCO Institute of Statistics. (2009). Cuban Education. Tomado de http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=1920&BR_Region=40520 el 3 de noviembre del 2010.
- UNICEF. (2005). *Southern Sudan: Early Marriage Threatens Girls' Education*. Tomado de http://www.unicef.org/infobycountry/sudan_28206.html el 14 de junio del 2008.
- UNICEF. (2006). *Teachers Go Back to School in Southern Sudan*. Tomado de http://www.unicef.org/infobycountry/sudan_36089.html el 14 de junio del 2008.
- UNICEF/AET. (2002). *School Baseline Assessment Report Southern Sudan*. May. Nairobi.
- Union for the Protection of New Varieties of Plants (UPOV). (1991). Tomado de <http://www.upov.int/portal/index.html.en> el 3 de octubre del 2011.
- United Nations. (1992). *The United Nations Conference on Environment & Development*. Tomado de <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/Agenda21.pdf> el 6 de febrero del 2008.
- United Nations. (2002a). *The Johannesburg Declaration on Sustainable Development*. Tomado de [http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/\(2004\)/april/tradoc_116827.pdf](http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/(2004)/april/tradoc_116827.pdf) el 6 de febrero del 2008.
- United Nations. (2002 b). *Plan of Implementation. World Summit on Sustainable Development*. Tomado de <http://www.un.org/esa/>

- sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf el 6 de febrero del 2008.
- United Nations. (2004). *The Concept of Indigenous Peoples*. Tomado de [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:9r-D7tG63SQEJ:www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/workshop_data_background.doc+United+Nations.+\(2004\).+-The+Concept+of+Indigenous+Peoples&hl=no&pid=bl&srcid=A-DGEESicHBNzaPzbSAK9bSkH6ck_yawO_RZoQvTcWJOBeb2irOGJ8GDrd7CdYxeG6PuKroWvg6PcvLWp8JIsWwEKHf-CQTBmTLXxDXXjrTA1OVSo7WApGoSO5UF4-W8vVvFOQi-drDDjN&sig=AHIEtbTMr-u7-T7Ph8q7_dyx7JoNssM5Jg](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:9r-D7tG63SQEJ:www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/workshop_data_background.doc+United+Nations.+(2004).+-The+Concept+of+Indigenous+Peoples&hl=no&pid=bl&srcid=A-DGEESicHBNzaPzbSAK9bSkH6ck_yawO_RZoQvTcWJOBeb2irOGJ8GDrd7CdYxeG6PuKroWvg6PcvLWp8JIsWwEKHf-CQTBmTLXxDXXjrTA1OVSo7WApGoSO5UF4-W8vVvFOQi-drDDjN&sig=AHIEtbTMr-u7-T7Ph8q7_dyx7JoNssM5Jg) el 3 de abril del 2009.
- United Nations. (2010) “We can end poverty. 2015 Millennium Development Goals.” Tomado de <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml> el 5 de enero del 2011.
- United Nations. (2010). *MDG Gap Task Force*. New York. Tomado de http://www.un-ngls.org/spip.php?page=article_s&id_article=2977 el 5 de enero del 2011.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2004). *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Diverse World*. Tomado de http://hdr.undp.org/reports/global/2004/pdf/hdr04_backmatter_1.pdf el 15 de junio del 2011.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2011). *Sudan: Environment and Energy for Sustainable Development*. Tomado de http://www.sd.undp.org/focus_environment.htm. Diciembre del 2011.
- United Nations Environment Programme (UNEP) (2007). *Sudan: Post-Conflict Environmental Assessment*. Nairobi, Kenya. Tomado de http://postconflict.unep.ch/publications/sudan/00_fwd.pdf el 6 de mayo del 2009.
- United Nations Environment Programme (UNEP). (2008). *Indigenous Knowledge in Disaster Management in Africa*. Nairobi, Kenya. Tomado de <http://www.unep.org/IK/PDF/IndigenousBooklet.pdf> el 3 de abril del 2008.
- Vallejo, C. (2011) *The Clinic*. Santiago, September. Tomado de <http://www.theclinic.cl/2011/09/01/entrevista-camila/> el 3 de julio del 2016.
- Van Noordwijk, M. 1984. *Ecology Textbook for the Sudan*. Khartoum: Khartoum University Press.
- Van Rensburg, P. (2005). Acceptance Speech for the Right Livelihood Award. Tomado de http://www.rightlivelihood.org/vanrensburg_pictures.html el 3 de diciembre del 2011.

- Van Rooyen, M. J. (2010). Experiences of Child Psychiatric Nurses: An Ecosystemic Study. M. A. Thesis. University of South Africa.
- Vasquez, G. R. (2010). Education from Inside Deep America. En L. Meyer & B. M. Alvarado (Eds.). *New World of Indigenous Resistance*. San Francisco: City Lights Books, 277-283 .
- Ver Beek, K. A. (2000). Spirituality: A development taboo. *Development in Practice*, 10(1), 31-43.
- Vivas, E. (2011). Anti-capitalism and environmentalism as a political alternative. *International Viewpoint*, 439. Tomado de <http://www.internationalviewpoint.org/spip.php?article2246> el 20 de diciembre del 2011.
- Walker, P. (2001). Journeys around the medicine wheel: A story of indigenous research in a Western university. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 29(2), 18-21. Wall, S. and Arden, H. 1990. *Wisdomkeepers. Meetings with Native American Spiritual Elders*. Beyond Words Publishing, Hillsboro
- Wallerstein, I. (1989). *The Modern World-System III: The Second Era of Great Expansion of the Capitalist World Economy, 1730-1840*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1990). Culture as the ideological battleground of the modern world-system theory. *Culture and Society*, 7(2), 31-55.
- Wallerstein, I. (1995). *Historical Capitalism, with Capitalist Civilization*. London: Verso.
- Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its avatars: The dilemmas of social science. *New Left Review*, 226, 93-107.
- Wallerstein, I. (1999). *The End of the World as We Know It: Social Science for the Twenty-first Century*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wallerstein, I. (2000a). From sociology to historical social science: Prospects and obstacles. *British Journal of Sociology*, 51(1), 25-35.
- Wallerstein, I. (2000b). Globalization or the age of transition? A long-term view on the trajectory of the world-system. *International Sociology*, 15(2), 249-265.
- Wallerstein, I. (2006). *European Universalism: The Rhetoric of P*. New York: New Press.
- Wallerstein, I. (2010). Structural crises. *New Left Review*, 62, 133-142.
- Wane, N. N. (2006). Is decolonizing possible? En G. J. S Dei & A. Kempf (Eds.). *Anti-Colonialism and Education: The Politics of Resistance*. Rotterdam: Sense Publishers, 87-106.

- Weber, M. (2001) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Los Angeles: Roxbury. (Publicacion Original 1905).
- White, H. (1987). *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore, MD, and London: Johns Hopkins University Press.
- White, L. (1974). *The Historical Roots of Our Ecological Crisis (with Discussion of St. Francis)*. Ecology and Religion in History. New York: Harper & Row.
- Williams, E. (1996). Reading in Two Languages at Year Five in African Primary Schools. Tomado de <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/slals/reading.2.htm> el 3 de septiembre del 2009.
- Wolfensohn, J. (2001). A Great Job: Cuba and Social Justice. Red Feather Institute. Tomado de http://uwacadweb.uwyo.edu/Red_Feather/CUBA/008report.html el 7 de junio del 2007.
- Wolff, H. E. (2006). Background and history—Language politics and planning in Africa. En H. Alidou, Y. S. Diallo, K. Heugh, H. E. Wolff, B. Brock-Utne, & A. Boly (Eds.). *Optimizing Learning and Education in Africa—The Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Biennial Meeting. Gabon: ADEA, GTZ, & UNESCO, 26–55.
- World Bank, The. (2008). *The Global Monitoring Report*. Tomado de [http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTGLOBALMONITOR/EXTGLOMONREP\(2008\)/0,menuPK:4738069_pagePK:64168427_piPK:64168435_theSiteP-_piPK:64168435_theSitePK:4738057,00.html](http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTGLOBALMONITOR/EXTGLOMONREP(2008)/0,menuPK:4738069_pagePK:64168427_piPK:64168435_theSiteP-_piPK:64168435_theSitePK:4738057,00.html) el 17 de junio del 2010.
- World Bank, The. (2011). *Education Strategy 2020*. Tomado de <http://web.worldbank.org/wbsite/external/topics/exteducation/0,,contentmdk:2> el 6 de noviembre del 2011.
- World Economic Forum, The (2014) Global Competitiveness Report for 2014–2015, R Tomado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014-15.pdf el 26 de julio del 2016.
- World Health Organization. (2011). *Traditional Medicine. Definitions*. Tomado de *Cached* - http://www.google.com/search?hl=en&rls=com.microsoft:IE-Address&q=related:www.who.int/medicines/areas/traditional/definitions/en/index.html+WHO+-traditional+medicine+for+diagnosis,+prevention&tbo=1&sa=X&ei=PqfwTrP_COTX0QH4rsioAg&ved=0CCYQHZA el 7 de noviembre del 2011.
- World Trade Organization (WTO). (1994). TRIPS Agreement (the Trade- Related Aspects of Intellectual Property Rights). Tomado

- de http://www.wto.org/english/tratop_e/trips_e/t_agm0_e.htm el 6 de abril del 2010.
- World Wildlife Fund. (2006). *Living Planet Report*. Gland: Switzerland.
- World Wildlife Fund. (2010). *Living Planet Report*. Tomado de <http://www.worldwildlife.org/who/financialinfo/2010AR/WWFBinaryitem18606.pdf> el 12 de febrero del 2011.
- Wright, R. (2004). *A Short History of Progress*. Toronto: House of Anansi Press.
- Yunkaporta, T. (2009). *Aboriginal Pedagogies at the cultural interface*. (PhD thesis). James Cook University. Tomado de <http://eprints.jcu.edu.au/10974/3/03Portfolio.pdf> el 14 de noviembre del 2011.
- ZDNet (2006). Google accused of biopiracy. Tomado de <http://www.zdnet.co.uk/news/regulation/2006/03/29/google-accused-of-biopiracy-39260264/> el 3 de noviembre del 2010.
- Zeleza, P. T. (2009). What happened to the African Renaissance? The challenges of development in the twenty-First century. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 29(2), 155–170.

El enfoque de este libro es el rol hegemónico de la llamada epistemología modernista Occidental que se extendió en los albores del colonialismo y del sistema capitalista económico, y su exclusión y rechazo de otras epistemologías. La preocupación del libro es cómo la dominación de la epistemología Occidental ha tenido un gran impacto en la construcción de la identidad del Otro, y cómo los pueblos del Sur han sido marginados y subordinados a través de la imposición de la epistemología Occidental.

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-987-722-212-8



9 789877 222128

