Educación autóctona

Autochthonous¹ Education

Éducation autochtone

Chris Beeman

Queen's University, Canadá

RESUMEN

Comúnmente se hace referencia al fracaso de los estudiantes Aborígenes en las escuelas del occidente moderno. Otra perspectiva sugiere que ha sido el sistema el que falló a los estudiantes Aborígenes. Pero ninguna de las perspectivas considera que esta circunstancia, de cualquier manera que se la describa, puede reflejar lo que está equivocado con las escuelas en general y puede ofrecer posibilidades de cambio, no sólo en beneficio de los estudiantes Aborígenes e Indígenas, sino en beneficio de todos los estudiantes. Al re-enfocar y moverse de lo Aborígen a lo Indígena, este artículo propone enfoques educacionales que creen una cultura puente y cruce la separación entre lo humano/más que lo humano (el mundo no humano).

Descriptores: Educación autóctona; educación Aborígen; educación Indígena; descolonización; mundo humano; mundo incluyendo más que lo humano.

ABSTRACT

Reference is commonly made to the failure of Aboriginal students in schools of the modern West. Another perspective suggests that Aboriginal students are being failed by schools. But neither perspective considers that this circumstance, however described, might highlight what is wrong with schools, in general, and might offer possibilities of change, not only for the benefit of Aboriginal and Indigenous students, but for all students. By refocusing from Aboriginal to Indigenous, this paper proposes educational approaches that bridge culture and cross the human/more-than-human divide.

Key words: Autochthonous education; Aboriginal education; Indigenous education; decolonization; human world; more than the human world.

RÉSUMÉ

On fait souvent allusion à la faillite des étudiants autochtones dans les écoles de l'Ouest moderne. Une autre perspective suggère que les écoles font faillite quant aux étudiants autochtones. Mais ni l'une ni l'autre perspective ne considère que cet état de choses, n'importe la manière de

le décrire, pourrait jeter de la lumière sur ce qui ne va pas dans les écoles en général, et pourrait offrir des possibilités de changement, non seulement au bénéfice des Autochtones mais aussi pour tous les étudiants. En refaisant la mise au point à partir d'Autochtone à Indigène, cet article suggère des approches éducatives qui comblent le fossé entre les cultures et qui traversent la division « humain/plus qu'humain ».

Mots clés : Éducation autochtone; éducation aborigène; éducation indigène; décolonisation; un monde humain; un monde plus qu'humain.

1. Introducción

EN TANTO QUE RECONOZCO LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ABORIGEN, un área en la que he estado involucrado durante la última década, este ensayo se concentra en la educación indígena. Parto de la premisa de que se trata de dos proyectos distintos entre los cuales hay algunas áreas que coinciden; sin embargo, su diferenciación apunta hacia un aspecto que creo que requiere ser investigado con mayor detención en el futuro, como es la confusión, a veces no intencionada y en otras un enredo conveniente, entre etnicidad y ontología, sobre lo cual me referiré más adelante.

Este artículo trata de dos ideas generales: La primera es un reto a la forma en que se utiliza comúnmente el término *Indígena* hoy en día. Este reto lleva a una sugerencia acerca de reorientar la educación Indígena para que sea no sólo una fuente de orgullo y una reconexión para muchos estudiantes Aborígenes, sino un puente entre culturas. La segunda, es la sugerencia acerca de que la educación Indígena, debidamente interpretada e implementada, podría ser parte de la solución a la creciente incapacidad que enfrenta el sistema educativo público para alcanzar a todos los estudiantes, no sólo a aquéllos a los que se considera marginales o aquéllos que se consideran Aborígenes.

En este documento, a la vez que se abordará temas de relevancia para los estudiantes Aborígenes, no investigaré la educación Aborigen *per se*. De manera tentativa, la definiré en algunas ocasiones como educación para Aborígenes y, en otras, para no Aborígenes, diseñada y presentada de manera que se adapten a las necesidades particulares de estudiantes Aborígenes, idealmente por profesores Aborígenes, en reconocimiento a una larga historia de colonización y a un pasado pre colonial aún más extenso (Hampton 1995). Los aspectos social, espiritual, intelectual, epistemológico y político de la cultura Aborigen son su centro de atención (Battiste y Henderson, 2000) y su finalidad el servicio a una comunidad Aborigen, más que al estudiante en particular (Cruz, 2008). En su implementación, se debe prestar tanta atención al modo de aprendizaje como a su temática (Beeman, 2010, Cajete 1994). Mientras que parte del proyecto de la educación Aborigen tiene relación con un reconocimiento al mérito y al valor intrínseco del mundo que incluye más que lo humano, a menudo se le re-direcciona para reparar algunas de las injusticias históricas contra los pueblos Aborígenes y para proveer condiciones para que la cultura Aborigen se abra paso, lejos de, o en conjunto con las estructuras políticas existentes (Battiste y Henderson, 2000, Smith, 1999).

Sin embargo, para los propósitos de este artículo, me gustaría dejar fuera el trabajo evidente y necesario que se debe hacer para financiar, fomentar y respaldar el auto

reconocimiento Aborígen mediante la educación y en vez de ello mirar hacia lo que considero un proyecto mucho más apasionante, capaz de abordar por igual los intereses explícitos e implícitos de los estudiantes Aborígenes y no Aborígenes. Se trata de la idea de establecer un enfoque profundamente Indígena acerca del aprendizaje. La necesidad de explorar un enfoque indígena acerca del aprendizaje viene de una premisa sencilla, aquella que indica que lo más valioso de la educación Indígena, tanto para la cultura occidental moderna como para los mismos pueblos Aborígenes, es que el conocimiento Indígena se basa en una ontología diferente — una manera diferente de ser en el mundo (Beeman, 2006; Burkhardt, 2006; Deloria, 2006). Esta manera diferente de ser no está determinada por el factor étnico aunque, en la práctica, a menudo es expresada por Aborígenes. En cambio, se establece ontológicamente mediante un tipo particular de creación conjunta con el lugar. Se trata de un estilo de vida sostenible, de largo plazo, eco céntrico; una interdependencia establecida con el lugar, con conciencia de ello. Según esta definición, la mayor diferencia que se puede apreciar inicialmente entre la educación Aborígen y la Indígena es que esta última *debe* representar la diferencia en cuanto al saber que puede ser atribuido a un estilo de vida eco céntrico, mientras que en la educación Aborígen sólo será probable que esto suceda. Ilustraré brevemente algunos de los puntos de coincidencia y de correlación.

Al aceptar la idea que Indígena y Aborígen no son lo mismo, la educación Indígena puede convertirse en un puente entre culturas. Esto ocurre porque, si el indigenismo se define de manera ontológica más que étnica, la participación en él no tiene por qué limitarse a los *Aborígenes*.

Hago esta mención al inicio de este estudio, dado que, a menos que este nuevo aspecto del término *Indígena*, sea aclarado, hay un gran riesgo intelectual. Se trata del riesgo de que al confundir los conceptos *Aborígen* e *Indígena* se pueda obtener una educación “indigenizada” superficial desde la perspectiva medioambiental. Esto ocurre debido a que, mientras muchos Aborígenes conocen, mediante las experiencias vividas, además de su práctica espiritual y cultural, la primacía del mundo que es más que el mundo humano, hay muchos más que, debido al proyecto de colonización ontológica de la cultura occidental moderna, no están en contacto con este mundo que es más que lo humano. Sin embargo, si el término Indígena no es refundido con el término Aborígen, entonces el nivel de interacción necesario entre el mundo humano y el mundo que incluye más que lo humano puede ser mantenida.

2. Indigenizar y descolonizar

En los círculos académicos, se ha escrito bastante últimamente acerca de *indigenizar* y *descolonizar* la educación. Tengo algunas aprehensiones en cuanto al uso de estos términos, en gran parte debido a su uso irreflexivo, que queda en mayor evidencia con la adopción de dichas ideas como verbo, lo cual sugiere que uno podría sencillamente ejercer alguna acción sobre la educación para conseguir su descolonización e indigenización. Muchos intérpretes reconocerán a simple vista la conexión entre los términos *indigenizar* y *descolonizar*. Quizá esto se deba a la rápida fusión de ideas y a la evidente relación entre varias formas de las palabras *aborígen*, *indígena* y *descolonizar*,

en sus usos más comunes, particularmente cuando se aplican a la historia canadiense. Alguna confusión de las distinciones entre términos relacionados es natural en el pensamiento casual, sin embargo sería un error al momento de considerar y diseñar pedagogías a futuro. El cuerpo de este documento comienza con una examinación los términos en cuestión y concluye con una propuesta como podría ser la educación Indígena si se combinaran raíces tanto Aborígenes como ambientales.

Indigenizar

Permítanme examinar los términos *Indigenizar* y *descolonizar* por separado antes de unirlos nuevamente. Cuando realicé recientemente varias búsquedas en la Internet y en bases de datos (enero de 2012), el término *Indigenizar*, utilizado en el ámbito de la educación, parecía referirse más a menudo a la inclusión de la perspectiva *Aborígen* en la pedagogía estándar. El término *Indígena*, al ser utilizado en el presente por académicos canadienses, a menudo sirve para distinguir entre los Aborígenes de Canadá (Pueblos Originarios, Inuit, Métis) y los Aborígenes de otras partes del mundo (Battiste y Henderson, 2000).

Sin embargo, el término *Indígena* no sólo se refiere a esto. En cuanto a los orígenes etimológicos de la palabra “nacido en la misma tierra” o “engendrar en las entrañas” son definiciones comunes. Es así que cuando el término *Indígenas* se aplica a las personas, se implica tanto un referente literal como uno figurado de conexión a la tierra. Luego, yendo un poco hacia sus raíces y siguiéndolas desde el tronco principal de significado a través del abono suelto del lenguaje experimentado en vida, el término *Indigenizar* podría ser concebido como aquella referencia a todo tipo de pedagogías que restablecen una relación humana con el lugar. El término *indígena* se puede aplicar a las personas, a las plantas y a los animales, y el elemento central compartido de estos parece ser la noción de originarse en un lugar o de nacer allí (OED, 2012). En su uso corriente común en Canadá, sin embargo, hay una exclusividad del término; podría parecer extraño utilizarlo para describir a la población no Aborígen, aunque el significado literal del término pudiera extenderse a cualquier persona nacida allí. Tal vez, dándole este uso, se podría decir que aquellos con raíces europeas son indígenas de allí, desplazados hasta acá mientras que, debido a una larga historia de vivir aquí — *ab-originalis; desde el principio*, dirían algunos — sólo las personas Aborígenes son, en este sentido del término, Indígenas de aquí. En este sentido, evidentemente, el sentido “originario de” cobra mayor relevancia.

Por otro lado, Alistair McIntosh, quien relata historias de su infancia en las Islas Hébridas en *Suelo y Alma* (2001), cómodamente se refiere a los habitantes antiguos no Aborígenes de las Islas como indígenas. ¿Fueron estos los primeros y únicos habitantes humanos? ¿O simplemente la última generación de los que se hacen llamar “la gente”? Este uso del término *Indígena* ilustra otro significado de la palabra y, al hacerlo, desafía su sinonimia simple con Aboriginalidad. En este uso, la palabra no sólo se aplica a los Aborígenes, ni se lo ha hecho, históricamente. Así, una leve variación de sentido se hace posible a partir de una perspectiva más amplia de la palabra; aplicando esto a la educación, se podría permitir que el término abarcara tanto a los estudiantes Aborígenes como no Aborígenes. Dado el espacio hermenéutico creado a partir de

las diferentes interpretaciones históricas del término indígena y sabiendo que la educación Indígena podría no ser necesariamente equivalente a la educación Aborígen (es decir, no simplemente equivalente a la inclusión de contenidos Aborígen), **una posible pregunta es: ¿Cuáles serían las condiciones suficientes para hacer que la educación sea Indígena?**

Bajo esta definición más amplia de *Indígena*, actividades como el aprendizaje medioambiental y basado en un lugar podrían ser considerados “indegenizantes,” en la medida en que profundizan la comprensión y la conexión con un sitio en el cuál los estudiantes nacieron o de donde se consideran pertenecientes. Exploraré detalladamente algunas de estas posibilidades en la sección 4. En la sección 5, voy a tratar de mostrar una distinción ontológica entre los términos indígena y Aborígen. Al hacerlo, espero comenzar a sentar las bases que puedan tender un puente entre las experiencias vividas por los pueblos Aborígenes y los no Aborígenes. Excepto cuando cite a otros autores o cuando me refiera al uso común, luego de haber explorado diversos usos del concepto *Indígena*, utilizaré el término *indígena* y sus derivados relacionados, no como descriptores étnicos aplicables a grupos de personas, sino como un descriptor ontológico de cómo se viven las vidas particulares. En tanto que habitualmente escribo Indígena con mayúscula cuando lo utilizo para referirme a una distinción étnica, cuando me refiera a una diferencia ontológica no lo haré; para dicho uso el término empezará con una “i” minúscula.

Descolonizar

El término *descolonizar* tiene significados igualmente complejos. Especialmente en relación con los pueblos Aborígenes, *descolonizar* normalmente se refiere al proceso mediante el cual estos pueblos logran mayor autodeterminación, autogobierno o auto regulación, proceso mediante el cual se liberan de la (enferma) casta de represión política, social, espiritual y económica (Smith 1999). El término deriva de la teorización post colonial en sus variadas maneras: literaria, política, epistemológica y otras (Denzin, Lincoln, & Smith, 2008). *Descolonizar*, al utilizarlo en la disciplina de la educación, rara vez se conceptualiza como educación medioambiental explícita *per se* ni se le relaciona con esta, aunque hay excepciones (Shiva, 2005; Norberg-Hodge, 1992).

Ya informados con estas definiciones más detalladas acerca de los dos términos en cuestión, es teóricamente posible usar el significado más alejado de cada uno como para conseguir un sistema educativo indígena y colonizador a la vez o uno descolonizador y no indígena. En el primer caso, por ejemplo, uno podría imaginar una pedagogía basada en la premisa de restablecer la conexión humana con un lugar, quizá ignorando relaciones Aborígenes anteriores con el lugar preciso que contiene el aprendizaje (Basso, 1996), a la vez que se refuerzan relaciones coloniales. En el segundo caso, uno podría imaginar una pedagogía progresista en los aspectos político, social y económico que, por ejemplo, abarcara sólo las necesidades de Aborígenes urbanos, bien instruidos en la historia reciente, aunque ignorantes acerca de la interdependencia histórica con el mundo que incluye más que lo humano. Mientras que se podría argumentar que tales prácticas están muy erradas—por ejemplo, muchos

podrían reclamar que parte de una identidad Aborigen está inherentemente conectada con la tierra—estos ejemplos ilustran la importancia de escoger cuidadosamente descriptores y no dar por hechos los significados de uso común. Con esto no pretendo defender la preferencia de los significados del diccionario por sobre aquellos validados por el uso, sino sólo indicar que los términos suelen ser utilizados de maneras más complejas de las que admitimos en general.

He especificado los significados para demostrar que si es que vamos a utilizar estas dos palabras, Indigenizar y descolonizar, debemos estar conscientes de su posible uso erróneo. Es más, en un nivel más profundo, ambos conceptos (y proyectos) subyacentes están interconectados. El proyecto de la colonización, a través de su relación histórica con el capitalismo y por definición, ha sido históricamente alienante desde el punto de vista ecológico (Marx, 1964). La descolonización, si se toma en el sentido literal, no puede sino incluir referencias a la distancia que podemos medir entre nosotros y el mundo que habitamos, si es que este mundo (aunque de manera torpe, pero necesariamente imprecisa) se define como uno que “está menos mediado por el interés humano.” Cuando colonizamos, a menudo conquistamos lugares que pertenecen a otros e instituimos lo que por definición es un proyecto centrado en el ser humano, que a menudo no pone atención en el aspecto ecológico. El acto de descolonizar, desde esta perspectiva, se puede considerar como un acto que facilita la reconciliación humana con el lugar, al dejar espacio para que una ecología interactúe con las personas. Así, el proyecto ecológico de Indigenizar (si se define en el sentido de reconectar a las personas con el mundo) debe, al menos, incluir un elemento de la descolonización: compensa uno de los peores daños de la colonización: la pérdida de conexión de las personas con el mundo que es más que lo humano (Marx, 1964; Foster, 2000).

3. *Acerca de las posibilidades de indigenizar la educación*

El nuevo verbo, quizá demasiado conveniente, *Indigenizar*, derivado de un sustantivo (Indigenismo, Indigenismo o, según OED, Indigenidad), que a su vez se deriva de lo que, hasta hace poco, había sido casi exclusivamente una forma adjetival (Indígena), podría estar sirviendo para cubrir un problema, en lugar de resolverlo; es decir, “Indigenizar” puede pretender la posibilidad de algo que en realidad no es posible, pero que al proveer una palabra que acompañe a la idea, deje la impresión de que sí sea factible. Podría ser que instaurar un programa indigenizador, por así decirlo, es antitético a las posibilidades del concepto, precisamente de la misma manera que instaurar un proyecto colonizador coincide con las posibilidades del concepto. Se puede colonizar activamente, sin embargo quizá una educación deba volverse indígena como resultado de involucrarse con las maneras de ser indígenas, más que el hecho de que llegue alguien a indigenizarla.

Además de lo anterior, integrar un componente Indígena a la educación de manera superficial podría tanto esconder los problemas sistémicos asociados con la práctica educativa en su sentido amplio—que no pueden ser arreglados desde un enfoque cosmético— como inocular a los estudiantes y profesores para que no perciban

la necesidad de un cambio más profundo, o de experimentarlo en caso que este se presente. Claramente, esta puede no ser la intención de quienes proponen tales medidas superficiales, pero puedo argumentar que para instaurar una indigenidad más profunda en la práctica educativa, habría mucho que cambiar sobre lo que se da por hecho en los sistemas educacionales y sería necesario desafiar muchos de los principios simples de una versión superficial.

Ciertamente resulta cuestionable, quizá imposible, que la forma verbal propuesta, Indigenizar, se aplique al campo más amplio de la educación y de igual manera es altamente improbable que se pueda utilizar juntos con precisión los términos *educación* y *medioambiental*, según el uso que normalmente se les da. Puede que no se trate sencillamente de que la educación esté muy fragmentada—lo cual es bastante evidente—también puede ser un problema de que ambos conceptos, Indígena y educación, según los comprende Occidente, sean incompatibles. Apenas necesito decir que esto no se debe a que una educación que sea Indígena en un sentido profundo no significaría un gran avance, es sólo que quizá ésta no admitiría mayores modificaciones. ¿O quizá también podría ser que la forma verbal del concepto sea contradictoria en sí misma? Una oración con el orden gramatical de Sujeto—Verbo—Objeto, como “Nosotros indigenizaremos la educación” expresa de manera literal y figurada una relación que transforma en objeto: en esta forma indigenizar es un acción que se puede ejercer *sobre* la enseñanza, como si cada elemento de la ecuación no tuviese un efecto recíproco. Podría ser que el hecho de que la educación ambiental se vuelva indígena no sea el resultado de alguna acción que se haya ejercido sobre ella. Puede ser que esto sólo pueda ocurrir cuando algo completamente nuevo se genera de manera automática dentro de otra ontología. La diferenciación entre el individuo y el lugar lleva probablemente a una imposibilidad, a primera vista, para utilizar el término indigenizar ya que podría ser internamente auto-contradictorio hacerlo.

4. Desde un conocimiento indígena superficial hacia uno profundo

En la sección anterior presenté, sin definir, términos como indigenidad profunda o superficial, o educación ambiental superficial o profundamente indígena. Quizá en los círculos ecológicos la distinción entre superficial y profundo ya haya sido clarificada (Naess, 1989; Fox, 1990), pero los paralelos observados son evidentes. Un continuo imaginado de superficial a profundo podría ser de utilidad para ver de qué manera el término Indígena se puede aplicar a diversas pedagogías. En esta sección propongo preguntas acerca de este continuo.

En la capa superficial de la piscina utilizo el término *educación indígena superficial* para referirme al proyecto de mantener una pedagogía convencional con un intento de cubrirla con algo de perspectiva Indígena. Al calificar esto de superficial evidentemente no se pretende comentar acerca del valor de los componentes Aborígenes del aprendizaje, sino más bien referirse a la probable falta de voluntad de las visiones actuales de la educación para incluir algo más que un compendio superficial de dicha perspectiva. Tal pedagogía mantendría un modelo de aprendizaje basado en la transmisión y orientado a metas (Freire, 1970); usaría prácticas de evaluación

convencionales cuyo propósito es establecer y comparar el valor relativo de estudiantes en particular, de acuerdo con estándares externos; negaría los valores individuales y aquellos de comunidades marginadas; y usaría un componente Aborigen con el fin de cumplir con estándares impuestos de manera extrínseca, o quizá porque supone que el componente Aborigen la haría más productiva o rentable. Desde mi opinión, tal proyecto hace un mal uso del término indígena y además no sirve a los intereses de los pueblos Aborígenes. Otro peligro de esta pedagogía es su inoculación contra la capacidad de comprender una versión más profunda. Enseñar una educación ambiental Indígena superficial puede suplantar a las comprensiones y representaciones más profundas.

Un poco más profundo en la piscina hay una versión cuya concepción es mucho más elaborada y orientada de manera progresiva, que aún puede subsistir dentro del paradigma educativo actual. Sin embargo cuando se refiere a Indígena, esta pedagogía quiere decir Aborigen, atribuyendo mínima importancia a lo más que lo humano. En ella, los “elders” y otras personas informadas podrían venir a la escuela y hablar acerca de sus visiones y las creencias de sus comunidades. Un currículo sería conceptualizado desde perspectivas Aborígenes; la cultura, las artes, las historias, las visiones políticas y las comprensiones sociales Aborígenes estarían ampliamente representadas. Tal proyecto podría servir para despertar la conciencia, la comprensión y el apoyo hacia los Aborígenes, sin embargo, como se describe, no logra honrar de manera adecuada el aspecto ecológico, inherente al término Indígena. De esta manera, aunque pueda que el término indígena se aplique sobre dicho modelo en el presente, sugiero que este aún se encontraría en el extremo superficial del espectro de la educación medioambiental indígena. En general, este modelo está entre los programas más progresistas disponibles en la actualidad.

Un poco más profundo en la piscina, el proyecto educativo ya empieza a cambiar. El propósito de la educación tiende al cambio desde la ganancia individual hacia el beneficio comunitario (Esteva, 2008, Beltrán, 2008, Cruz, 2008), donde comunitario considera a lo más que humano. De hecho, en esta versión del aprendizaje indígena, mediante la historia, el relato, la leyenda y las artes, se recuerda, se honra y se instituye la importancia de lo que es más que humano. En ella la tierra está íntima y profundamente involucrada en todo ámbito de la educación, no sólo en la teoría, sino también en la práctica; se reconocen y se fomentan las aptitudes individuales. Gregory Cajete respalda tal pedagogía en su magnífico trabajo (1994).

5. Aprendizaje ecológico profundamente indígena

En los niveles más abisales, un *aprendizaje profundamente indígena* reconoce la interdependencia con el mundo que incluye más que lo humano. Este tipo de aprendizaje trata sobre el restablecimiento de un tipo particular de experiencia vivida en conjunto con el ambiente y, sólo de manera secundaria, sobre una reflexión concienzuda y la transmisión intelectual de dicha experiencia vivida. El aprendizaje indígena conoce y reconoce el valor intrínseco del mundo y el aprendizaje ocurre en el contexto de un estilo de vida particular, el cual es sostenible, eco céntrico y consciente acerca de

esta relación establecida. Algunos Aborígenes contemporáneos, e históricamente la mayoría de los Aborígenes, son los representantes mejor conocidos de esta visión del mundo y de esta manera de ser en el mundo. Al mismo tiempo que se trata de los más eruditos, no es acerca de ellos que el conocimiento trata principalmente. En este nivel de profundidad, lo que se aprende trata sobre la interacción de lo humano con lo más que humano. La institución de la escuela tal y como la conocemos, desaparece. El aprendizaje por completo está al servicio de lo que se define más ampliamente como comunidad, incluyendo a todos los seres, conocidos y desconocidos y, en esta pedagogía, la forma de ser-en-el-mundo se transforma en el centro del aprendizaje. Este aprendizaje abarca todo lo que se encuentra en las capas superficiales de la piscina.

Considero que la educación ambiental profundamente Indígena es un aspecto de un estado ontológico distinto. Esto es debido a que para que se pueda comprender una perspectiva Indígena, es necesario vivirla. Si se va a emprender el proyecto de aprender de una manera profundamente indígena, entonces ello requerirá *incorporar una manera indígena de ser* a la educación. Con esto quiero decir, enfocar las problemáticas, las ideas, la información y las interpretaciones desde la postura ontológica de la indigenidad. Con ello a su vez me refiero, en líneas generales, a lo que he caracterizado a partir del término *receptividad atenta* (Autor, 2006, 2008, 2009), término que describe la posición ontológica de una persona que vive en una cercana interconexión con el mundo que incluye más que lo humano, consciente momento a momento de este estado. Lo que sucede fuera de este estado habitualmente está dentro del campo del pensamiento y del ser que caracteriza a lo que ocurre en la cultura global del Occidente moderno. A la vez, lo que se halla en este campo de la cultura occidental moderna es la antítesis del estado de receptividad atenta.

Sé que si las afirmaciones expresadas son verdaderas, entonces cualquier intento de integrar la indigenidad en una escuela convencional o en un enfoque convencional de la escolaridad en cualquier cultura moderna está descartado. Quizá lo que sea similar al conocimiento, desde la perspectiva de la receptividad atenta, deba ser considerado como algo diferente, aunque sea sólo debido a que se siente tan diferente. Desde la fenomenología, lo que es “aprendido” en la receptividad atenta se siente mucho menos similar a la adquisición de conocimientos o habilidades, o incluso valores y mucho más cercano a crecer en una relación de amor con ello. El “dios” de esta relación no es distante, ni celestial, ni personificado. Al igual que el mundo, es próximo, terrenal y e incluyente de lo que es más que el mundo humano.

El motivo para esto es que el concepto de escuela y la pedagogía occidental estándar se manifiestan como un error de categoría cuando se aplican a la indigenidad. Ciertamente es que (en un sentido literal) el *Amor no es verde*. De la misma manera, dudo que las escuelas puedan ser Indigenizadas; no está al alcance del amor ser verde, así como no está al alcance de la Indigenidad ser escolarizada. Por definición, ambos no son sólo diferentes, sino que opuestos. Las escuelas, según la interpretación actual, tienden a comportarse dentro de una visión de ciudadanía bastante limitada. En ellas se trata de enseñar como aquellos que logran ser obedientes pueden utilizar el mundo para el avance de la humanidad. La Indigenidad es el estado de aptitud para la conversación con el mundo, de manera tal que caminos que inicialmente no parecían de

beneficio para los humanos queden al descubierto. Aquellos dispuestos a arriesgarse, siguen estos caminos. A veces conducen a circunstancias beneficiosas completamente inesperadas; a veces el mundo exige lo que no es beneficioso para el ser humano. Para quienes han experimentado la receptividad atenta, es evidente que el tipo de aprendizaje que ocurre en ella y el tipo de aprendizaje que ocurre en la escuela son dos cosas diferentes. En caso que intentemos acercarnos uno hacia el otro, nos corresponde reconocer su diferencia y, posiblemente, su incompatibilidad.

Así, parece que tenemos la opción ya sea de debilitar el posible significado de *indígena* si continuamos utilizándolo en un sentido limitado a lo Aborigen, o bien de adoptar el término y aceptar su incompatibilidad con las escuelas, incluso con aquellas relativamente progresistas. Si este es el caso, algunas preguntas derivadas que considero mucho más llamativas son, primero, “¿es *concebible* que un lugar para el aprendizaje sea compatible con la Indigenidad?”; y, segundo, de ser así, “¿es *probable* que esto pudiese ser llevado a la práctica?”

6. Los “Elders” conmigo

Mientras escribo esto me acompañan algunos “elders” (miembros ancianos de la comunidad). Como se podía prever, están entretenidos. Los escucho decir: “¿por qué no te pones a trabajar en ello?”; “¿qué es lo que quieres decir?” Quizá sea justo darles la penúltima palabra; los ancianos que conozco son expertos en llegar al meollo de los asuntos. Déjenme mostrarles un pequeño ejemplo sobre como una idea puede ser malinterpretada por un enfoque que pretende ser Indígena, pero que en realidad se comporta de manera opuesta a una comprensión cabal del concepto.

Entrevisté a Michael Paul en 2004. Una de las cosas que me dijo fue:

*te despiertas
y no tienes un plan
y solo sales
quizá quieras remar
en el lago hoy
o quizá subir por el río
o bajar por el río
pero sin importar como te sientas
eres tú
esta tierra te está diciendo
qué hacer*

Muchos intérpretes considerarían esta como una perspectiva Indígena porque el hablante es un “elder” miembro de las Primeras Naciones (First Nations) también muchos intérpretes que conozco comprenden estos dichos solo de manera figurativa, al menos en algún sentido del término. Es decir, el “escuchar” representa una quietud

interna; que esta tierra representa un sentido más profundo del ser, que el Yo que Michael representa debe estar desconectado, de alguna manera, del mundo que parece estar oyendo.

Pero pienso que hay otra manera de escuchar a Michael Paul, con consecuencias aún más perturbadoras y, cuando digo *perturbadoras*, me refiero a la posición ontológica característica de la cultura Occidental moderna, el *homo mobilis*. En esta, al igual que en otras conversaciones con ancianos, parece que en realidad Michael no está escuchando a la “naturaleza” según la concepción de Occidente moderno, como una entidad siempre humanizada y por ende imposible de valorizar por separado (Cronon, 1995). Es más bien todo lo contrario. Michael está escuchando a un otro poderoso, independiente y funcional. *La tierra* puede mostrar intención e instrucción; le dirá que debe hacer, él sólo debe escuchar.

Reconozco este sentimiento a partir de mi propio trabajo en la agricultura de subsistencia y debido a mis viajes por parajes agrestes. Cuando uno viaja con la tierra o trabaja largamente y en solitario con ella y los gritos relativos del mundo humano se silencian temporalmente, el mundo tiene mayor libertad para hablar o, más bien, para ser escuchado. De hecho, creo que este mundo está constantemente comunicándose con nosotros los humanos. Nos ofrece lo que podría considerarse como ideas y estas ideas están todas relacionadas con la manera en que podríamos bailar con el mundo, con relativamente poco control de la voluntad o de la intención. Debemos estar dispuestos a no desear un resultado.

En contextos educacionales, llamo a este aprendizaje no dirigido por humanos, *meandering*.² Se trata del concomitante epistémico de la *receptividad atenta* y es un tipo de aprendizaje que ocurre en la ausencia de metas establecidas. De esta manera, es totalmente incompatible con la visión mecanicista del conocimiento que predomina en las escuelas del mundo occidental. Si escuchas alguna de las famosas creaciones infantiles de A.A. Milne, puedes oírla; si escuchas el viento entre las ramas de los sauces también lo puedes oír. Quizá una de las cosas que llama la atención en estos trabajos es que permiten momentos en que no hay control del tiempo y no hay control de la dirección. Están abiertos a la posibilidad de lo inesperado y atraen lo que no se puede imaginar.

Las implicancias para la práctica educativa son claras. La Indigenidad podría ser incompatible no sólo con el caso relativamente obvio del aprendizaje dirigido a un fin, sino que quizá incluso con el aprendizaje de hechos o de métodos, esto es, con lo que constituye gran parte de lo que la cultura moderna occidental llama aprendizaje.

Hay tanto en el camino de lo que nuestra cultura presenta como ideas, que otras culturas consideran como el residuo de la interacción con el mundo que incluye más que lo humano: en realidad son otras fuerzas; fuerzas que frustrarían el intento de nuestra mente de entregar una explicación racional. El roce de un tallo de vegetación podría llevar a una pierna al conocimiento de que debe girar hacia la derecha; lo consigue y con ello los eventos de la humanidad han cambiado para siempre. Este tipo de saber interactivo, uno interdependiente con las fuerzas no humanas, en general es ignorado en el Occidente moderno.

7. Una huella bien escondida

Y acá está la huella escondida, o más bien dos tramos de esta, que parecen aportar, en vez de restar, complejidad a la discusión. Hay muchas variedades de huellas. Supongan que el tipo de huella al que me refiero no es aquella que está escondida en los medios electrónicos, sino aquella que por mucho tiempo no ha sido transitada y está cubierta con detritos silvanos. El primer tramo de esta huella es que, como habrán adivinado, yo he experimentado lo más que humano de la manera en que lo he descrito; igualmente, supongo, le habrá sucedido a muchos de los que han leído hasta acá. Hay ciertos factores que nos pueden predisponer hacia este tipo de saberes y si debemos hablar de la práctica educativa, es necesario explorarlos. He experimentado el mundo incluyente de lo que es más que lo humano en períodos prolongados de introspección, casi siempre en ausencia de otras personas, dónde he interactuado con (es decir, actué en conjunto con, en paralelo con, creé en conjunto con) el mundo más que lo humano. Estas interacciones llevaron nada menos que a la continuación de mi vida y a la continuidad de la salud del ecosistema. En un sistema educacional indígena genuino, estas interacciones, las construcciones de una relación, podrían ser llamadas *aprendizaje*.

El segundo tramo de esta huella es aún más complicado. He escrito sobre estas ideas desde la voz que aprendí—aquella de un miembro de la cultura occidental moderna—al venir de una familia de raíces europeas y al llevar, con variaciones menores, una vida bastante estándar para el Occidente moderno. Fueron estos orígenes los que, cuando experimenté el mundo de la manera que describo como *receptividad atenta*, exigieron que yo asumiera que si estas experiencias estaban disponibles para mí, debían estar disponibles para todos. Es por ello que insisto en considerarlas como ontológicamente dependientes más que influenciadas por factores genéticos o étnicos.

Luego, fue algo inconveniente (aunque no en un mal sentido) descubrir, mediante historias familiares que escuché recientemente, que al menos algunas ramas de mi familia, probablemente aquella en la que broté, tuvieron ancestros Aborígenes Wyendat/Huron. Empiezo a preguntarme si la insistencia, que aún siento, acerca de que la indigenidad, según se definió antes, esté abierta para todos es un hecho tan cierto como gran parte de mi ser aún cree que lo es. Empiezo a cuestionar los fragmentos de material que llevo en mi cuerpo y que quizá podrían hacer de él uno más propenso a experimentar la receptividad atenta. Aunque planteo esta pregunta, aún prefiero pensar que sería considerada más como una tendencia que como un factor determinante. Incluso mis componentes “no-Aborígenes” vienen “desde el principio” de algún lugar. Quizá estos componentes en mí han sido desplazados en mayor medida que aquellos provenientes de *turtle island*.³ Sin embargo, tengo el fuerte sentimiento de que, como todos nuestros ancestros eran indígenas de algún lugar, la mayoría de nosotros no ha perdido de manera irremediable la posibilidad de experimentar la profunda interconexión con el mundo que es más que lo humano. La esencia de esta interconexión es que ocurre en las acciones en el mundo, al contrario de la autocomplacencia que caracteriza y acompaña la mayoría de la

teorización académica y la mayoría de la planificación escolar y quizá, especialmente, aquella planificación escolar que pretende representar los intereses de los pueblos Aborígenes.

8. Educación Autóctona

Para cerrar, reconozco que al invocar un nuevo significado para el término indígena, al defender un cambio de una distinción étnica hacia una ontológica, como se aplica a la educación ambiental, podría estar contribuyendo de manera inadvertida a un proceso que le quita algo a los pueblos Aborígenes. No es mi intención conseguir esto. Más aún, quiero ser capaz de mostrar claramente una distinción entre la educación ambiental que incluye contenido Aborigen y aquella educación profundamente indígena, que está orientada hacia una manera muy diferente de habitar el mundo.

Me gustaría proponer un término que será objeto de un nuevo estudio en el futuro: *Autoctonía*. Esta palabra, derivada del griego y con un cognado en francés, combina los significados del *yo* y del *suelo*. Si la educación fuese autóctona, “surgiría por sí misma desde el suelo.” A pesar de mis esfuerzos previos en este estudio para cambiarlo, el término indígena, según su uso común, es una raíz, un término territorial y centrado en las personas. Según él la membresía depende de donde uno venga. La *Autoctonía* une los conceptos del yo y de la tierra para apuntar hacia algo así como una creación conjunta entre el humano y la tierra. Desde una perspectiva etimológica, la autoctonía reconoce la profunda interconexión entre la tierra y las personas.

Notas

1. Este conglomerado del griego es una palabra existente Inglés, pero una nueva idea: *autochthonous/autochthony*.
2. N del T: El autor crea este nuevo concepto al unir el término *meander* (interpretado como *vago*, sin trayectoria definida) con el término *understanding* (*comprender*).
3. N del T: Una manera en que pueblos originarios de Norteamérica se referían a su tierra.

Referencias

- Basso, K. (1996). *Senses of place*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Battiste, M. y Henderson, Y. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A Global challenge*. Saskatoon, SK: Purich.
- Beeman C. (2006). *Another way of knowing and being* (Inédito tesis doctoral). Queen's University at Kingston, Canadá.
- Beeman C. (2010). When Aboriginal education becomes learning, Aboriginally. *Queen's Education Letter*. Spring/Summer 2010. Queen's University at Kingston.
- Beeman C., y Blenkinsop, S. (2008). Might diversity also be ontological? *Encounters on Education*, 9.

- Burkhardt K. (2004). What Coyote and Thales can teach us: An Outline of American Indian education. En A. Waters, *American Indian thought: Philosophical essays*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An Ecology of indigenous education*. Durango, CO: Kivaki Press.
- Cronon, W. (Ed.). (1995). *Uncommon ground: Toward reinventing nature*. New York, NY: W.W. Norton.
- Cruz, K. (2008). Oaxaca, Mexico. Comunicación personal.
- Dei, G.S. (2011). *Indigenous philosophies and critical education*. New York, NY: Peter Lang.
- Denzin, N., Lincoln, I., y Smith, L. T. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Los Angeles, CA: Sage.
- Foster, J. (2000). *Marx's ecology: materialism and nature*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Fox, W. (1990). *Toward a transpersonal ecology: Developing foundations for environmentalism*. Boston, MA: Shambala.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Hampton, E. (1995). Toward a redefinition of Indian education. En M. Battiste y J. Barman (Eds.), *First Nations education in Canada: The Circle unfolds*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Marx, K. (1964). *Economic and philosophical manuscripts of 1844*. New York, NY: International Publishers.
- McIntosh, A. (2001). *Soil and soul: People versus corporate power*. London, UK: Aurum.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle: Outline of an ecosophy*. Cambridge, UK; New York, NY: Cambridge University Press.
- Norberg-Hodge, H. (1992). *Ancient futures: Learning from Ladakh*. San Francisco, CA: Sierra Club.
- Oxford University Press (1971). *The Compact edition of the Oxford English dictionary*.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London, UK: Zed.
- Shiva, V. (2005). *India divided: Diversity and democracy under attack*. New York, NY: Seven Stories Press.