

Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: hermenéutica contra inconmensurabilidad

Dialogue of knowledge in the Colombian indigenous education system: hermeneutics vs. Incommensurability

Diálogo de saberes no sistema de educação indígena próprio da Colômbia: hermenêutica contra incomensurabilidade

Fecha de entrega: 20 de septiembre 2015

Fecha de evaluación: 19 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 12 de noviembre de 2015

*Carlos Enrique Pérez Orozco**

Resumen

En Colombia se camina hacia la constitución de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), en el que se insiste más en “lo propio” que en la interculturalidad. Sin embargo, se apela a este enfoque epistemológico y pedagógico en tres sentidos: 1) la apropiación de la escolaridad occidental como mediación garante del derecho a la educación diferenciada; 2) los sujetos de aprendizaje son los colectivos, no los individuos, los saberes no son discretos sino holísticos, la vivencialidad orienta las

* Antropólogo de la Universidad Politécnica Salesiana, Profesor e investigador de la Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño (Bogotá, Colombia). Magister en Filosofía de la Universidad del Valle y Candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: carlosperez303@uan.edu.co

didácticas y la resolución de problemas valida los saberes. Así, la comunidad se abre al cambio sin perder la identidad; 3) el diálogo de saberes parte de una apertura hospitalaria al saber del otro. La ampliación del horizonte hermenéutico transforma a los sujetos, pero no los diluye sustituyendo paradigmas.

Palabras clave: interculturalidad, educación intercultural, saberes indígenas, hermenéutica

Abstract

Colombia is heading towards the constitution of an Own Indigenous Educative System (SEIP), in which emphasis is put on “self” more than on multiculturalism. However, we turn to this epistemological and pedagogic perspective in three ways: 1) appropriation of western education as right’s guarantor for single-sex education; 2) learning subjects are collectivities, not individuals, knowledge is not discrete but holistic, experience guides education and problem solving validates knowledge. Therefore, communities can open to change without losing identity; 3) the starting point of a dialogue of knowledge is openness towards the knowledge of others. Enlargement of the hermeneutic horizon transforms subjects but it does not disintegrate them by replacing paradigms.

Keywords: Multiculturalism, intercultural, indigenous knowledge, hermeneutics

Resumo

Na Colômbia se encaminha para a construção de um Sistema Educativo Indígena Próprio (SEIP), no qual se insiste mais no “próprio” que na interculturalidade. Porém, utiliza-se este enfoque epistemológico e pedagógico em três sentidos: 1) a apropriação da escolaridade ocidental como mediação garante do direito à educação diferenciada; 2) os sujeitos de aprendizagem são coletivos não individuais, os saberes não são discretos senão holísticos, a vivência orienta as didáticas e a resolução de problemas valida os saberes. Assim, a comunidade se abre as mudanças sem perder a identidade; 3) o diálogo de saberes

parte de uma abertura hospitaleira ao saber do outro. A ampliação do horizonte hermenêutico transforma aos sujeitos, mas não os dilui substituindo paradigmas.

Palavras-chave: Interculturalidade, educação intercultural, saberes indígenas, hermenêutica.

El SEIP y el diálogo intercultural en Educación

La palabra “interculturalidad” se ha vuelto un *significante vacío*, se ha convertido en un término común para hablar de fenómenos de reconocimiento de la coexistencia de grupos con culturas diversas, que se interconectan y afectan mutuamente, que viven bajo un mismo Estado, pero el término no connota fácilmente la perspectiva que se adopta frente a esos fenómenos. Por eso, iniciaré planteando mi posición: la interculturalidad sería una postura política contra hegemónica que:

marca y construye formas distintas de pensar sobre, y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad y la hegemonía geopolítica del conocimiento. Es un paradigma de disrupción, pensado por medio de la praxis política y hacia la construcción de un mundo más justo (Walsh, 2004, p. 45).

La interculturalidad se configura como un horizonte de acción que busca “la cohabitación pacífica entre gentes y culturas, basada en la justicia y equidad para todos” (Menchú, 1990, p. 12), en una justicia de reconocimiento, redistribución y participación en el ordenamiento jurídico-político de esas diversidades que confluyen (Fraser y Honneth, 2006). Es, además, una postura epistemológica, por la que no solo se buscan las condiciones de posibilidad para construir “saberes otros” (por fuera del paradigma del saber/poder de la modernidad/colonialidad), sino relaciones sociales que reconozcan la existencia de “lo otro”, de modo que sea posible el diálogo y el aprendizaje mutuo entre iguales. En este sentido, es la perspectiva que permitiría en los espacios educativos la interacción de tradiciones de saber y paradigmas de pensamiento diversos. Se trata, entonces, de una interacción con fundamento ético (de apertura al *rostro* del otro, como en Levinas y Dussel), pero que transita por la vía política: se conquistan formas en el derecho y en las instituciones sociales que garantizan la pervivencia de la diferencia cultural. La política resuelve la coexistencia de la diferencia con un sentido práctico, no por la vía de encontrar un punto de

convergencia en universales, sino de “mínimos de justicia a los que una sociedad no estaría dispuesta a renunciar” (Cortina, 1997, p. 23).

Aunque el término ‘interculturalidad’ sea dominante en la mayoría de discursos acerca de políticas educativas para pueblos indígenas en América Latina, en Colombia han preferido hablar de un Sistema Educativo Indígena Propio (en adelante, SEIP)¹. El término de interculturalidad, en cuanto *significante vacío* genera “desconfianza” entre quienes, representando a los pueblos indígenas de Colombia, lideran las reformas al sistema educativo. Hacer énfasis en que “lo propio” y “lo indígena” debe ser lo fuerte en el sistema da pie al recelo producido por los significantes acerca de *lo común*, porque históricamente esta concepción ha facilitado la negación de la alteridad o su invisibilización. Creo que ello ha sido un mecanismo de resistencia hermenéutica para que sea más visible la particularidad de una propuesta que no puede disolverse en la universalidad. El principio de proporcionalidad de esta hermenéutica no permite la univocidad o la imposición, sino la prescripción prudente, que destaca la complejidad de lo particular (Beuchot, 2000). Por otra parte, expresa que la interculturalidad es un reto que debe verificar sus logros precisamente en la pervivencia de la diferencia.

Así, planteado el asunto como principio, la interculturalidad también se propone como una regla ética para el diálogo de los actores en juego: el diálogo no debe llegar a una síntesis que disuelva las posturas de los interlocutores (como en la dialéctica o los sistemas democráticos de consenso o de mayoría), sino construir en el ámbito de cada uno de los interlocutores una transformación, una “mejora” a causa de la apertura a la diferencia, pero en aras de garantizar la propia pervivencia y la del otro. Es una regla de reciprocidad en el diálogo por la que los interlocutores valoran el lugar del otro por sí mismo, no como punto de llegada. En el diálogo, ese valor enriquecerá el propio lugar, es decir, la apertura al otro se da presuponiendo que tiene algo de valor para aportar, algo de lo que aprender y que no permitirá que del diálogo se salga siendo el mismo, pero no convertido en el otro: en un sí mismo enriquecido por él. Si esta regla es recíproca, es posible el diálogo intercultural.

1 La educación formal escolarizada, ofrecida en las comunidades indígenas en Colombia, se ha llamado de diversas maneras a lo largo de los últimos cuarenta años: Educación Indígena, Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación y Educación Propia, entre otros nombres (Artunduaga, 1997; Castillo y Rojas Martínez, 2005; CONTCEPI, 2012; Jiménez, 1996; Tovar, Escobar y Bolaños, 2000). La diferencia de denominaciones no puede entenderse como sinonimia: obedece a enfoques políticos, pedagógicos y al devenir de la correlación de fuerzas que se concretan en diversas orientaciones de las instituciones educativas que atienden a estas poblaciones.

Por lo anterior, en el SEIP el concepto de interculturalidad no es el central para orientar la construcción política de las condiciones de posibilidad de una educación decolonial, sino “lo indígena” y “lo propio”. Es el fortalecimiento de la diferencia particular el núcleo desde el cual es posible entrar al diálogo, presentar el valor de sí como el que será enriquecido en el diálogo por el valor del otro. Es ese el principal “mínimo de justicia” para construir lo demás, ya sea lo común o lo particular.

El SEIP va más allá del discurso de una descentralización administrativa que permita a los proyectos educativos ser pertinentes para las particularidades culturales, locales y regionales², se trata de concretar la autonomía como pueblos dentro de un Estado plurinacional. Va más allá de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe, que ha buscado con el uso de las lenguas nativas en la escuela su fortalecimiento y el de sus culturas (BID, 2000). Se pasa a un modelo institucional que le permite a los pueblos indígenas administrar, diseñar y orientar su propia educación (CONTCEPI, 2012, p. 105).

Un punto de llegada importante para esta demanda de autonomía es el decreto 1953 de 2015, con el que se definió concertadamente el procedimiento para que los Territorios Indígenas lleguen a manejar, previa certificación de requisitos mínimos, su SEIP. Administrativamente, los pueblos podrán elegir, nombrar y pagar a los maestros de las escuelas propias, formular autónomamente sus proyectos educativos institucionales con libertad curricular, siempre que los estudiantes alcancen, en las áreas obligatorias del currículo nacional, los estándares de competencias que evalúa el Estado en todo el país. La escuela puede funcionar del modo en que lo determinen los pueblos, siempre que entreguen los resultados mínimos esperados por el proyecto nacional. No alcanzarlos pone en riesgo tal autonomía, pues esta se condiciona al alcance de logros en la evaluación estandarizada. De allí que, si bien los pueblos han venido formulando sus propios proyectos etnoeducativos, y en ellos discurren creativamente haciendo uso de su autonomía, se esfuercen en mantener resultados evaluativos en pruebas nacionales cercanos o por encima de la media.

2 Las políticas de descentralización de la educación colombiana han sido una apuesta de la reforma educativa desde inicios de la década de 1990, no solo para los pueblos indígenas, sino para todo el sistema (Hanson, 1995). Por ella, las escuelas pasaron a tener una mayor autonomía en la disposición del gasto (en cabeza de los rectores) y en la definición de sus proyectos educativos. Esta política apuntaría a que la educación sea pertinente, tenga impacto en las realidades locales, atienda a los contextos y coyunturas de las comunidades en las regiones y haga más eficientes los procesos administrativos al no tener que llevarlos hasta la capital del país.

Ahora bien, si estas son las particularidades de la construcción del SEIP como proyecto político, ¿qué implicaciones tiene en el hecho educativo que posibilite? ¿En qué consiste la propuesta pedagógica de un sistema que afirme lo propio y se abra a la alteridad? ¿Cómo se ponen en diálogo y mutuo enriquecimiento los paradigmas y culturas diversas en la Escuela del SEIP? Para responder estas cuestiones, explicaré en primer lugar lo que entiendo por “paradigma”, ya que el asunto planteado tiene que ver con las diversas formas de ver el mundo que entran en diálogo. Luego, caracterizaré las prácticas pedagógicas que corresponden a la propuesta.

Los paradigmas como formas de significación

Entenderé aquí por paradigma *la perspectiva o el horizonte de significación que un sujeto comparte con su grupo cultural*. En la dimensión social del proceso del lenguaje, la inteligibilidad compartida de lo significado lo hace parte de lo legítimamente significable por un grupo particular (la interpretación autorizada, podría decirse) y, a su vez, lo autorizado adquiere inteligibilidad. Es un hecho primeramente semiótico (de generación de sentido en el lenguaje), a la vez que cultural (en cuanto compartido, aprendido y enmarcado en tradiciones) y político (dado que hay un acto de autorización del significado en el marco de relaciones de poder). Estas tres dimensiones no pueden reducirse una a la otra y el diálogo de paradigmas en la educación intercultural debe ser examinado desde estas diferentes ópticas. Intentaré aquí hacerlo así porque la idea que quiero exponer es que paradigmas diversos en la Educación Intercultural pueden dialogar en tanto pueden ser inteligibles entre sí (como semiosis posible), valorados (como juicio cultural) y reconocidos (políticamente), y esa posibilidad es un deber ético. El conflicto político no se resuelve necesariamente por la erradicación de un paradigma, precisamente porque ese tipo de resolución no es la única posible en el proceso semiótico. Ese es el núcleo de mi argumento.

En el Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas* ([1953] 1988), en un juego del lenguaje, un paradigma es “algo con lo que se hacen comparaciones” (p. 50) y que se “ostenta” para establecer correspondencias (IF 51). Leído en clave de la semiótica de Peirce, sería ese interpretante que se encuentra en la memoria cuando la significación de un nuevo representamen (o experiencia) busca en aquella un análogo, un semejante que permite la operación semiótica del ícono, de la analogía. Establecida esa *correspondencia*, que permite la significación, el signo se hace comprensible (conocido) gracias a su parecido con algo previamente significado y se amplían las

posibilidades de ese interpretante para relacionarse con más experiencias. Ese algo llegaría a ser paradigmático si es un interpretante recurrente, es decir, cuando le permite generar sentido a experiencias diversas bajo la misma operación icónica y se hace el interpretante “por defecto”, el “denotativo” para darle sentido a diversas experiencias que, así, adquieren entre sí un “aire de familia”.

La iconicidad no es igual a la identidad lógica: es una semiosis posible entre dos primeros (objeto y representamen) que consiste en que estén en la capacidad de relacionarse con un tercero, un interpretante, en virtud de la semejanza que tienen con este. Los dos primeros entre sí pueden compartir atributos, pero no todos ellos. El intérprete lo sabe, pero no por ello deja de relacionarlos con el mismo interpretante. Animales muy distintos entre sí, como una anguila y un mero, pueden ser llamados ambos “peces” sin que la categoría de clasificación deje de ser funcional. Los animales pueden parecerse entre sí, pero lo importante en la iconicidad es que se parezcan a la categoría de clasificación, es decir, a su interpretante mental. En la operación icónica que un paradigma posibilita permanece la diferencia, no se busca una identidad que la niegue³.

Esto es importante para nuestro caso porque en las semiosis que permite un paradigma siempre es posible que a los N significados de un signo se les pueda encontrar una significación $N+1$ y nada impide que la significación Nx pueda tener elementos contradictorios con la Ny , aun siendo análogas entre sí. De este modo, un paradigma no cierra las posibles semiosis, las posibles interpretaciones de P .

Consideremos el siguiente caso: en el mito del árbol de la vida del pueblo *awá* un enorme árbol, al ser sacudido y derribado por los hombres con ayuda de algunos animales, hace caer a la tierra todos los productos de la dieta *awá* que pueden ser sembrados (UNIPA, ACIPAP, CAMAWARI y GONAE, 2014, p. 38 y ss.) ¿Qué pasa con los productos sembrados que no existían en territorio ancestral *awá* antes del

3 Cuando se dice que algo es icono de otra cosa en virtud de sus semejanzas formales con ella, como en la definición de hipoicono de Peirce (C.P. 2.3.274-277), se simplifica demasiado la descripción de la semiosis, pues no se clarifica qué es lo que las hace semejantes. Que las cosas P y Q produzcan en el sujeto de significación percepciones que él juzga icónicas, es un hecho que se da en virtud de las formas semejantes en que ellas operan en el sujeto, no por las formas de ser o de interactuar de P y Q por fuera del lenguaje. Esto es: la iconicidad no es una condición de las primeridades de P y Q , ni de sus signos p y q , es un hecho de terceridad en quien significa la realidad acerca de las experiencias, sensaciones, percepciones que pueden generar en él P o Q . Cualquier cosa podría ser icónica de otra en algún aspecto, si algo en la experiencia de P y Q es compartida para el sujeto de significación.

contacto con el mundo hispano y afro, el plátano y la palma africana por ejemplo? ¿Siendo el plátano tan importante en la actual dieta *awá*, cómo es que no cayó del árbol grande en el principio de los tiempos en este territorio? Esto no es problema alguno para los *awá*, en la categoría de clasificación de lo que cayó del árbol también caben el plátano y la palma. Algunos productos cayeron más lejos, y otros hombres los trajeron después, pero todos cayeron del mismo árbol grande que los *awá* tumbaron en el inicio de los tiempos.

Hay siempre una nueva interpretación posible, que amplía la forma de contar el mito, pero este permanece, se transforma, se enriquece, no se vuelve a contar de la misma manera, no es idéntico al relato contado hace generaciones: ahora puede agregar la interpretación a la pregunta por el origen del plátano. No preocupan las contradicciones que la introducción de nuevos elementos conlleva, el paradigma permanece. Es más, coexiste con la historiografía, paradigma incluso contrario, que aporta datos acerca del origen del plátano sin hacer desaparecer al mito. Ya Gadamer ha mostrado que una de las características del mito no es oponerse al logos, en tanto “representa[n] una especie de regateo con la verdad y amplían los pensamientos que buscan la verdad hasta la allendidad” (1997, p. 28), es decir, son vehículo de conocimiento, muchas veces de valor práctico (Álvarez Balandra, 2013). Pero que esa verdad se expresa de modo narrativo, siempre abierto a múltiples variaciones, en cuanto esto es inherente al narrar, al *contar*:

una distancia insuperable entre lo que aconteció y lo que nos proporciona la narración [...] y no es una debilidad de la presencia de lo narrado que exista esa posibilidad de narrar lo mismo de diversos modos. Pues detrás de ello se oculta la presuposición de que hay una abundancia tal de lo que debe ser narrado y de lo que acontece, que es inagotable (Gadamer, 1997, pp. 31-32).

Por otra parte, que en el narrar que vehicula el conocimiento siempre hay un juego de intercambio entre narrador y oyente, por el cual el texto nunca se fija, se construye en ese diálogo contextualizado

En general, se puede decir que ante la significación de lo narrado queda acallada la pregunta por la autenticidad y la fiabilidad del informe. Aquello sobre lo que se narra alcanza en la narración una suerte de reconocimiento que está por encima de cualquier informe detallado que se pueda hacer al respecto.

Esta es la razón para la cual la diversidad de narradores y las variaciones de lo narrado por ellos no debilitan la narración [...] Por consiguiente, la verdad de las tradiciones míticas no debe ser equiparada con el valor que se le concede a la noticia histórica, que está sujeto a la crítica historiográfica (Gadamer, 1997, pp. 35-37).

He sido testigo de que cuando un chamán agota sin éxito las terapias para un mal, remite su paciente a los médicos occidentales sin que por ello su autoridad o el valor de su rol institucional en la comunidad quede minado. Cuando terminan las posibilidades dentro de un paradigma puede salirse al encuentro de otro en aras de un bien mayor que la consistencia lógica del mismo: la vida que debe garantizarse por encima de todo. El paradigma no es un proceso de significación cerrado (da pie a nuevas significaciones, versiones, interpretaciones), ni un corpus de saber completo (siempre es posible encontrar una respuesta por fuera del corpus del paradigma, incluso proveniente de otro paradigma, que se integra a aquel en un sentido aceptable), ni consistente (puede entrañar contradicciones). El malentendido viene cuando se concibe al paradigma como un sistema cerrado, o un código, y se le aplican los teoremas de incompletitud de Göedel, que son pensados para los lenguajes artificiales. Pero así no funciona el lenguaje humano.

Supongamos que el núcleo de un paradigma es inconsistente, opuesto o contradictorio con el núcleo de otro, y que ambos circulan como posibles juegos del lenguaje en un grupo cultural para darle sentido a la experiencia ¿No puede haber inteligibilidad alguna entre ellos? Creo que sí ¿Se anulan? No necesariamente. La idea de *traducción radical* de Quine (1951), pensando en lenguajes diversos, planteaba que “nuestros enunciados acerca del mundo externo se someten como cuerpo total al tribunal de la experiencia sensible, y no individualmente” (Quine, 2002, p. 75), es decir que la comprensión plena de un enunciado solo se puede hacer en la red semántica de asociaciones posibles que se ha forjado en la cultura de lenguaje particular, es decir, gracias a su(s) paradigma(s). La simple traducibilidad de términos o de proposiciones entre lenguajes no garantiza que se comprendan los conceptos tal como se hace desde el otro. Habría que aprender o conocer la totalidad de otro lenguaje para entender sus enunciados y así traducirlos. Lo que debe aclararse es que una comprensión no-plena no es lo mismo que una no-comprensión, es, más bien, una comprensión analógica, pero puede ser suficiente para un diálogo intercultural. De hecho, el mismo Kuhn ha negado que la inconmensurabilidad de paradigmas, planteada en las Estructuras de

las Revoluciones Científicas (ERC) sea ininteligibilidad o intraducibilidad radical. A lo que se ha referido, más bien, es a que, en tal traducción, “algo de base se comparte y algo se pierde” (Kuhn, 1982, p. 669). El ejercicio juicioso de la traducción lleva al aprendizaje de la otra lengua, al punto de que se llega a pensar en y con ella.

Traducir una teoría o visión del mundo al propio lenguaje no es hacerla propia. Para ello hay que volverse “completamente indígena”, descubrir que se está pensando y trabajando en un idioma que antes era extranjero, no simplemente traduciéndolo; sin embargo, tal transición no es una que un individuo pueda hacer o pueda dejar de hacer por deliberación y gusto, por buenas que sean sus razones para desear hacerla así. En cambio, en algún momento del proceso de aprender a traducir, el individuo encuentra que ya ha ocurrido la transición, que él se ha deslizado al nuevo idioma sin haber tomado ninguna decisión (Kuhn, 1971, p. 311).

¿Quiere decir esto que la capacidad para pensar y decir con la primera lengua se pierde por haberse “deslizado” a una segunda lengua? No. Lo que quiere decir es que puede ser bilingüe.

La evidencia de la vida de las lenguas muestra que ellos no son sistemas cerrados, sino procesos abiertos. Los hablantes bilingües y los “anfíbios culturales” podrían demostrarlo: son capaces de pasar de un mundo de significación a otro, de una lengua a otra, de una práctica cultural a otra aunque no provengan de la misma tradición sin que por ello caigan en la esquizofrenia. Las lenguas cambian para dar paso a nuevas significaciones socialmente aceptadas, desde la creación de léxico hasta la transformación de sus propias estructuras. Las transformaciones pueden hacerlas devenir en lenguas diferentes, es verdad, pero se comportan como organismos vivos: evolucionan en otras conservando las raíces de la lengua de la que descienden y pueden volver recursivamente a las viejas estructuras para enriquecer su capacidad de significar la experiencia.

Los paradigmas como semiosis social

Hasta aquí el abordaje de la operación del paradigma ha sido eminentemente semiótico, como una particular operación de significación, pero ella permite interpretar las comprensiones que de este proceso se han dado en discursos disciplinares, como

el de la sociología del conocimiento especialmente, para pensar en esas dimensiones cultural y política del paradigma a las que nos referimos inicialmente. Me interesa particularmente el uso que del vocablo ‘paradigma’ hace Kuhn en ERC, considerando que puede utilizarse para negar la posibilidad de la coexistencia de paradigmas diversos. Allí, un paradigma es el conjunto de “las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 2006, p. 13). Aquí hay una comprensión de procesos de pensamiento social descriptibles como analógicos, cercana a la que se planteó anteriormente (un proceso de semiosis social). Por ello, ciertos “modelos” de comprensión permiten nuevas concepciones en virtud de esa iconicidad y el parecido de estas con los modelos es lo que le da la legitimidad a las observaciones e interpretaciones que hacen del mundo los miembros de una comunidad particular. Este proceder icónico impone un cierto límite, un *horizonte hermenéutico* a lo pensable por el colectivo que usa recurrentemente tal modelo en tanto es este el que autoriza lo dicho y el decir. A partir de esta idea de paradigma, la ciencia, menos que un conjunto sistémico de conocimientos, enunciados en proposiciones consistentes entre sí por principios lógicos de no-contradicción, es un conjunto de actos sociales y de habla paradigmáticos.

Al aprender un paradigma, el científico adquiere al mismo tiempo teoría, métodos y normas, casi siempre en una mezcla inseparable. Por consiguiente, cuando cambian los paradigmas, hay normalmente transformaciones importantes de los criterios que determinan la legitimidad tanto de los problemas como de las soluciones propuestas (Kuhn, 2006, p. 174).

Esto quiere decir que, al paradigma de pensamiento (el científico, por ejemplo) lo delimita más bien una conformidad con las formas de enunciación, con los modos del decir que la institucionalidad de la comunidad de saber se consideran legítimos y legitimantes. Esta comprensión nos sirve de enlace entre una dimensión semiótica y otra política, que legitima un decir, su contenido y su interpretación.

El problema es que el paradigma kuhniano (que influyó a Foucault y a otros posestructuralistas en la construcción de los conceptos de “discurso” e “ideología”) es un concepto que fue usado para comprender el devenir de la ciencia occidental y los procesos por los cuales diferentes modelos de comprensión científica (horizontes hermenéuticos) que se consideran “inconmensurables” entre sí terminan por no

poder coexistir en una misma comunidad de saber. Extrapolar su comprensión de paradigma al diálogo entre ciencias occidentales y otras racionalidades puede no ser buena idea.

En ERC no se niega que paradigmas diversos puedan circular simultáneamente por un periodo de tiempo en una comunidad de saber. Kuhn muestra cómo “una revolución producida en el interior de una tradición científica no tendrá que extenderse necesariamente a todas las demás” (2006, p. 90). Sin embargo, su convivencia, a la larga, se torna conflictiva y una “revolución” debe anular la legitimidad de un paradigma para dar paso a la hegemonía de otro. Si el límite a la posibilidad de comprender algo dentro de un *horizonte hermenéutico* no permite pensar usando otro paradigma, y ese otro nuevo se “impone”, entonces el paradigma “impotente” debe ser abandonado. La idea es fértil, indudablemente, y los argumentos históricos y epistemológicos de Kuhn y Feyerabend son difícilmente rebatibles. No es mi interés oponerme a ese uso. Lo que quiero enfatizar es la diferencia interpretativa del concepto de paradigma de estos autores: en él se da por supuesto que la coexistencia de paradigmas diferentes en una comunidad termina resolviéndose por la anulación de uno, pero ello no es aplicable a la coexistencia de comunidades de saber diversas. No se puede transpolar a una práctica intercultural. Por eso, creo que es una hermenéutica analógica la que debe aportar a la resolución de la inconmensurabilidad de paradigmas, no la ley histórica de las revoluciones.

¿Qué quiere decirse cuando se considera que hay un “paradigma dominante”? Querría decir que, entre los modos de decir, entre diferentes juegos del lenguaje posibles y usados por alguien en su grupo social, las reglas de inteligibilidad de un juego particular son las más comunes para un amplio espectro de juegos de lenguaje posibles. Pero no quiere decir que se anulen o desaparezcan completamente otros paradigmas, solo que hay uno usado recurrentemente por muchos otros. En suma, paradigma dominante quiere decir que es mayoritario, no el único posible, o que en su combate con otros, en una disputa por un lugar de poder, ha sido exitoso.

Si la significación social está condicionada por la aceptación de una interpretación, se puede entender que un sistema de poder está haciendo uso del juicio que desde un paradigma puede hacerse, como un instrumento de legitimación. Si desde tal juicio un modo de decir se presenta como irracional (incomprensible, ilógico, a-gramatical) puede perseguirse, condenarse, marginarse, prohibirse e impedir que los otros paradigmas sean usados. Pero que haya otros modos sobre los que se genera la acción

represiva del paradigma hegemónico, quiere decir que ellos son posibles y reales. ¿O acaso se reprime un fantasma que no existe? Es más, si el ejercicio del poder usando el juicio de irracionalidad a un paradigma se justifica porque este puede llegar a crecer y “minar” la integridad del dominante, quiere decir que desde el paradigma dominante se juzga también que hay algo fértil en el paradigma perseguido que lo puede hacer aceptable y expandible. Es decir, que hay algo de utilidad o de valor en él. Este es el punto: que el carácter de paradigmas posibles, así sean invisibilizados por el hegemónico, evidencia un pluri-paradigmatismo en la cultura que la represión no puede evitar. A esto le llamaba Lotman “el poliglotismo de la cultura” (1996) por el cual la diferencia, la divergencia, el accidente, “la explosión”, la innovación y las interpretaciones caóticas son constitutivas del sistema semiótico de la cultura. Es más, esa diversidad es la que posibilita el cambio, la adaptación, la evolución histórica de las culturas. De comprobarse la eficacia adaptativa de un paradigma, así sea marginal, lo puede convertir en el hegemónico. Es la misma lógica del azar y la necesidad en la evolución de las especies.

De este modo, en un espacio de construcción de conocimiento, como la escuela intercultural, resulta conveniente que estén disponibles múltiples voces alternativas. Esta pluralidad, en lugar de traer confusión, permite la emergencia de las mejores respuestas, cuyo valor esté dado no simplemente por venir de X o Y tradición, sino por su capacidad para enriquecer las formas del buen vivir. Pasaré ahora a esbozar los rasgos de ese modo de construir una pedagogía intercultural desde el SEIP usando la pluralidad de paradigmas y su apertura en el diálogo intercultural que aquí se ha propuesto.

Elementos de un modelo pedagógico desde el SEIP

¿Qué demuestra que hay una ampliación del propio horizonte hermenéutico pero un fortalecimiento del propio paradigma en el SEIP? No puedo aquí ser exhaustivo en la respuesta, el sustento de estos rasgos es el análisis de diversos proyectos etno-educativos comunitarios de diferentes pueblos indígenas del país.

La apropiación de la escuela

La escuela es una institución occidental cuya acción aculturadora y violenta sobre los pueblos indígenas se ha documentado ampliamente en Colombia (Bonilla y Gnecco,

2006; Houghton, 1998). En ella se devaluaban sistemáticamente las lenguas nativas al prohibir su uso, se proscribían los saberes y espiritualidades indígenas. Pero, más allá de ello, bastante conocido, las estructuras escolares congregaban complejos sistemas de intervención en los territorios indígenas orientadas al “blanqueamiento” muchas veces amparadas en un discurso eclesiástico de “protección de derechos” de los indígenas. No solo operaban en el campo educativo, sino en la economía, la política e incluso en la infraestructura pública. (Jimeno y Antorveza, 1985, p. 61). Un internado indígena o una escuela misional se constituían en una unidad económico-administrativa que reunía a la población alrededor suyo, introduciendo lógicas espaciales y culturales con la construcción de infraestructura para el culto católico, o de instituciones coloniales como casas de cabildo y el trazado de “caminos reales” que llegaban hasta ellas. En las escuelas se concentraban servicios de comunicaciones, salud, mercadeo y se introducían como prácticas propias de la comunidad el trabajo para la construcción de infraestructura pública. Que las comunidades indígenas adoptaran como suya la escuela ha tenido, tanto para el aparato estatal como para la iglesia, un papel importantísimo en la implantación del germen de la civilidad y modernidad occidentales.

Las organizaciones indígenas actuales han leído la historia de la institución escolar en sus territorios como desintegradora de la identidad: “La escuela, por su acción misma, ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad y la forma más concreta de desintegración cultural” (ONIC, 1997, p. 33). El juicio histórico contra esta institución lo expresó el CRIC en sus orígenes en términos de desconfianza, que solo sería reparada si las escuelas pasaban a manos de los mismos indígenas:

Por eso no debemos creer lo que los opresores enseñan. Como quien dice: de las espinas no puede esperarse sino heridas, de los explotadores no podemos esperar sino explotación. Más vale, entonces, alejarnos de lo que enseñan los explotadores, como de las espinas (CRIC, 1973, p. 42).

Sin embargo, en la demandas por el SEIP, las comunidades no han rechazado la implementación del dispositivo escolar: todo lo contrario. No es una institución que las comunidades quieran abolir en su reclamo de reconocimiento de una “Educación Propia”. Más bien, se considera un instrumento de poder del cual vale la pena apropiarse. Si el Estado, en su obligación de responder al derecho fundamental de garantizar educación básica universal, solo cuenta con tal mediación institucional, y ella va a estar presente en los territorios indígenas, los nativos han de tomarse la institución

en lugar de que otro lo haga. De modo que la alternativa es el prudencial punto medio: ni el extremo del encapsulamiento en las formas tradicionales de educación no escolarizadas ni el extremo de la escuela aculturadora. Se trata de aceptar la institución, pero con sentido crítico y memoria histórica, aprendiendo de los riesgos y efectos aculturadores del pasado, poniendo la escuela al servicio de las causas propias, como centro de revitalización cultural de las lenguas nativas, de la formación de líderes y conciencia colectiva. Al ser administrado por las mismas autoridades tradicionales de las comunidades, en estas direcciones se orientan sus metas colectivas. Es cierto que con ello se están introduciendo nuevas y complejas prácticas para las autoridades tradicionales, quienes deben aprender lógicas burocráticas para manejar los recursos del Estado. Es un nuevo hecho de cambio cultural, un mecanismo de asimilación a los engranajes del sistema burocrático estatal bajo el discurso del multiculturalismo incluyente. Pero hay conciencia de tal riesgo y no se asume ingenuamente.

El colectivo como sujeto de aprendizaje

El derecho a una educación diferenciada, en virtud de la particularidad de las culturas de los pueblos, es un derecho cuyos titulares son los colectivos, no los individuos. Pero el reconocimiento del derecho a la educación tiene una tradición más fuerte como derecho individual y la escuela como la forma institucional por defecto con la que el Estado moderno lo ha garantizado. Aquí hay un par de extremos que merecen el ejercicio de una hermenéutica proporcional, pues la crítica parece ser convergente en que la escuela es un dispositivo de la individualización, constitutivo del pensamiento moderno, por tanto, ofrecerla como mediación para garantizar el derecho colectivo es hacerlo con un instrumento de occidentalización, lo cual resultaría paradójico. Sin embargo, como ya se dijo, la escuela es la institución que se adopta por ser la que puede ofertar el Estado y por ser un espacio de poder del que pueden apropiarse los pueblos indígenas para ponerla al servicio de su agenda política.

Que la escuela forja en el paradigma occidental de la individualidad es un punto de coincidencia de perspectivas acerca del surgimiento del pensamiento de la modernidad, tan dispares como las de Taylor y Foucault. El primero detalla cómo la cotidianidad de la escuela da forma la interioridad, el autocontrol, la disciplina en contra de la conformidad con la tradición:

A la par del nacimiento de las ideas sobre una libertad y autonomía sin trabas, de las ideas de desvinculación vía la objetivación, de “nuestras tradiciones y

hábitos” lo mismo que de nuestros cuerpos, y subrayando el carácter disciplinario de las prácticas, el yo moderno se constituyó hacia dentro de sí mismo de forma radical (Taylor, 2006, p. 190).

El segundo autor abordó el disciplinamiento de los cuerpos, la interiorización de formas del biopoder, análogas en la prisión, el hospital, la fábrica y la escuela (Foucault, 1985). Así las cosas, la escolaridad occidental, con sus horarios regulares, sus aulas cerradas, su sistema de seguimiento de instrucciones, de evaluación y confesión oral y escrita exigida a los individuos, no sería la mediación más adecuada para garantizar una educación que forme en y para la identidad étnica, como los pueblos indígenas demandan. ¿Qué salida queda? De nuevo, la prudencia proporcional.

En los proyectos educativos indígenas se encuentra frecuentemente la opción pedagógica de trabajo por proyectos de aula. Los estudiantes escogen metas y objetivos, se proponen consensuadamente la construcción de productos colectivos, como el mantenimiento de una chagra escolar, la construcción de una compilación escrita de tradiciones orales, la señalización de espacios en el territorio para su manejo ambiental sostenible, etc. Es decir, se proponen metas cuyo alcance no sea el del desarrollo de la competencia individual, como está diseñado el currículo nacional, sino el de la participación del sujeto en un proceso de construcción de conocimiento relevante tanto para sí como para el colectivo. Las metas se escogen en la medida en que son significativas para la comunidad de saber, es decir, bajo el criterio de la pertinencia. Obedecen a intereses genuinos, a la resolución de problemas prácticos y reales del contexto, cuyo abordaje redunde en el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos involucrados en el desarrollo del proyecto. El sujeto de aprendizaje es la comunidad de saber. En tal sentido, cada proyecto responde al contexto vital de las comunidades, no al disciplinamiento de individuos en un espacio escolar cerrado. Tampoco es el currículo disciplinar el marco de la acción educativa, que trae consigo ese acondicionamiento del individuo, sino que se mantiene el sentido colectivo de los participantes en el proceso. No es la evaluación individual lo que preocupa, sino el alcance común de las metas. No es el horario de clase el que se debe cumplir, sino el control social sobre lo que se propone conjuntamente alcanzar. De este modo, sí hay escolaridad, los maestros son facilitadores de estos procesos, pero no una escolaridad occidentalizante.

El aprendizaje holístico de los saberes

La fragmentación del saber en disciplinas y especialidades es una característica de las ciencias occidentales. Después de la Ilustración, el método cartesiano de dividir en partes hasta llegar a los elementos simples, y pasar del análisis a la síntesis, privilegió el abordaje a los objetos de conocimiento descontextualizándolos. En la planeación escolar eso se tradujo en que los contenidos de estudio se presentan en forma de “asignaturas”, con contenidos discretos para cada una, secuencializados gradualmente de lo general (aproximación a los temas) a lo específico (la profundización en temas particulares) o de lo simple a lo complejo. La biología como asignatura se programa como un espacio de tiempo y de estudio independiente de la asignatura de matemática, la formación física y espiritual. Para la mayoría de los pueblos indígenas esto constituye un paradigma no solo extraño sino opuesto a la conexión holística de sus cosmovisiones. Hay unidad entre el saber práctico y el espiritual, convergencia entre el sentido individual y el colectivo, entre lo estético y utilitario, etc. La separación de ámbitos de sentido es occidental. De este modo, la escolaridad, de por sí, tiene efectos aculturadores en la escuela indígena. De no reformarse esta práctica pedagógica en el SEIP, manteniendo como inercia la organización de la vida escolar en la que los maestros indígenas se formaron, no se habrá avanzado en el énfasis sobre “lo propio” de los proyectos educativos. De nuevo hay una disyuntiva entre paradigmas opuestos: o la curricularidad disciplinar de la escuela occidental o la formación holística para la vida de las culturas indígenas. La solución quizás esté en un punto medio analógico que tome las ventajas de cada paradigma en una planeación curricular alternativa para el SEIP.

La tendencia que se identifica es el trabajo en torno a núcleos integradores, ejes problémicos, o “huellas de aprendizaje”. En los proyectos educativos indígenas se propone que los estudiantes trabajen con sus docentes un problema de conocimiento al que puedan darle miradas desde las diversas “asignaturas obligatorias” del currículo nacional. Así como los proyectos de aula buscan la resolución de problemas, el alcance de metas colectivas busca que esos problemas sean abordados en sesiones formales en la escuela por estudiantes y docentes desde la mirada de cada disciplina escolar. Sería un ejercicio multidisciplinar, en el que el problema debe ser descrito, explicado o ilustrado por diferentes perspectivas para hacer colectivamente una síntesis integradora. Los objetos retoman su carácter complejo. La síntesis se posibilita desde el eje nucleador del proyecto de aula, con el criterio práctico de la resolución del problema, pero ético de la consideración de cómo se aporta a la pervivencia del

grupo y su tradición. La comprensión del objeto de conocimiento es enriquecida por diversas miradas sin que ninguna agote al objeto, sin que la frontera de una impida a la otra un juicio considerado valioso por las otras. Los docentes pueden hacer registro, seguimiento y evaluación al desarrollo de temas disciplinares y el alcance de competencias, como lo pide el currículo nacional, pero los contenidos y las dinámicas desde las que se hace son compartidas por todas las áreas al surgir de un proyecto de aula. Así, evaluar la ocupación sostenible del territorio puede convocar durante un tiempo prudencial diferentes sesiones de trabajo articulables entre sí: algunas de trigonometría aplicada, para medir el espacio, otras de informática para la comprender los sistemas de georreferenciación, otras de biología para la caracterización de los ecosistemas, otras de conversatorios con mayores para, a partir de la tradición oral, fundamentar espiritualmente las prácticas de manejo.

Es muy particular que en el lenguaje con el que los proyectos educativos se refieren a estas prácticas se usen metáforas como “huellas de aprendizaje”, “rutas”, “recorridos”, “caminos”, todas evocando la vivencialidad corporal del aprendizaje en movimiento, cosa que está en la base misma del concepto de currículo (Balaguer, 2005). Es la práctica colectiva de la construcción de conocimiento lo que le permite a la comunidad educativa dotar de significado a sus experiencias acerca de los objetos de conocimiento, como también a los individuos participantes desarrollar sus competencias personales.

Relativismo contextual

Entre las asignaturas obligatorias de la escuela que más bajo desempeño presentan en las comunidades indígenas están las ciencias naturales. Pareciera paradójico, cuando el conocimiento de los ecosistemas, de sus relaciones de equilibrio y el contacto cercano con la naturaleza es parte de los saberes que se forman en la vida cotidiana indígena. En escuelas interculturales, con presencia de estudiantes indígenas y no indígenas, las diferencias de desempeño se hacen más notorias. Pero sucede que la evaluación se hace sobre el conocimiento de las ciencias occidentales, es decir, no da cuenta de los saberes propios acerca de la naturaleza. No puede el SEIP reemplazar las ciencias por el aprendizaje de los saberes, pues, como quedó dicho, es en la evaluación de esas áreas donde menos autonomía tiene el sistema ¿Cómo mejorar el desempeño en la evaluación de ciencias sin descuidar el aprendizaje de los saberes tradicionales de la cultura? De nuevo, la prudencia proporcional es la alternativa.

En algunas comunidades indígenas se han implementado estrategias como la de la “escuela sensible al contexto cultural”, que ha demostrado mejorar el desempeño en ciencias naturales (Brayboy y Castagno, 2008) o el “diálogo intercultural” (Haverkort, Burgoa, Shankar y Millar, 2013). ¿En qué consiste? En revertir la invisibilización de los saberes y las culturas nativas llevándolas al aula de ciencias, en investigar los problemas contemporáneos desde el conocimiento endógeno y el exógeno simultáneamente.

Los saberes indígenas están ligados a la interacción práctica con el mundo, es decir, si bien puede existir un saber abstracto (como el de la espiritualidad) o narrativo (como el de las tradiciones mitológicas) los saberes locales están más referidos a la resolución de problemas contextuales, del territorio, de la supervivencia en él. La relevancia del conocimiento suele estar en su aplicación para la resolución de problemas, en su capacidad para impactar la comunidad local. Cuando un estudiante indígena escucha los relatos de las ciencias, y no encuentra que tal saber sea significativo para su contexto, se hace inaprensible. La estrategia es la de llevar al aula el saber local, contextualizado, y después presentar la alternativa explicativa que tiene la ciencia. Es decir: el punto de partida es captar el interés del estudiante con la presentación del saber local que resuelve problemas, en la voz de los mayores, ancianos o sabedores de la comunidad, a quienes se consulta ya sea por medio de entrevistas, visitas guiadas al territorio, conversatorios o talleres en el espacio escolar. Este tipo de didáctica es muy frecuente en los proyectos del SEIP, pues da protagonismo a personas de la comunidad, pone en valor su saber y propicia una mayor interacción de la escuela con su entorno. Pero hasta aquí hay valoración de lo propio, no apertura intercultural. La estrategia didáctica es la posterior presentación de la explicación del fenómeno desde el paradigma de las ciencias. No se trata de invalidar el saber local, él ya está puesto en valor, sino de decir “desde otro punto de vista, el asunto se interpreta o explica de X o Y manera. Estudiar las visiones alternativas permite “entrar y salir”, cruzar fronteras, negociar sentidos y enriquecerlos. La incongruencia de epistemologías no es un asunto que deba resolverse, pues cada relato tiene su contexto. El valor de verdad no es verdadero para uno y falso para otro, sino verdadero en cada paradigma. Contextualizando los discursos, la diversidad es entendida como opción a elegir y la educación ofrecimiento de la alternativa.

Hay muchos caminos por recorrer, muchas inercias de una escuela occidentalizante por vencer, pero se han sentado las bases políticas y pedagógicas para que una escuela indígena propia logre lo que la vieja escuela no logró: desarrollar los saberes locales en su diálogo con las ciencias con una apertura intercultural.

Referencias

- Álvarez, B. C. (2013). La interpretación de los mitos desde la hermenéutica analógica. *Cuicuilco*, 20(58), 77-89.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, (13), 35-46.
- Balaguer, X. L. (2005). Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar, 179-216. En *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid: Alianza Editorial.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2000). *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe* [en línea]. Recuperado de <http://www.iadb.org/document.cfm?id=1448768>
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM.
- Bonilla, V. D. y Gnecco, C. (2006). *Siervos de Dios y amos de indios: el Estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Brayboy, B. M. J., & Castagno, A. E. (2008). How might Native science inform “informal science learning”? *Cultural Studies of Science Education*, 3(3), 731-750. <http://doi.org/10.1007/s11422-008-9125-x>
- Castillo G., E. y Rojas Martínez, A. A. (2005). *Educación a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Comisión nacional de trabajo y concertación de educación para pueblos indígenas. (2012). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. Bogotá: CONTCEPI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC] (1973). *Cartilla del CRIC No. 1*. Toribío.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- Hanson, E. M. (1995). Democratization and Decentralization in Colombian Education. *Comparative Education Review*, 39(1), 101-119.
- Haverkort, B., Burgoa, F. D., Shankar, D. y Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercultural: construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: AGRUCO/Plural editores.
- Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? En *Educación endógena frente a educación formal: mesas redondas sobre etnoeducación*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA).
- Jiménez, N. (1996). Etnoeducación: Política oficial para la educación de Comunidades Indígenas. En *Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA).
- Jimeno, M. y Antorveza, A. T. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos del Jaguar.
- Kuhn, T. S. (1982). Commensurability, Comparability, Communicability. *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association, 1982*, 669-688.
- Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lotman, I. M. (1996). El texto y el poliglotismo de la cultura. En *La semiosfera I Semiótica de la cultura y del texto*. Universitat de València.
- Menchú, R. (1990). La interculturalidad como utopía. *Pentukun*, 8, 11-14.
- Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC] (1997). Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación. *Boletín de Antropología*, 11(28).
- Quine, W. V. O. (2002). *Desde un punto de vista lógico*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Tovar, E., Escobar, M. S. y Bolaños, M. G. (2000). *La etnoeducación en el contexto educativo colombiano*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas.

UNIPA, ACIPAP, CAMAWARI & GONAE. (2014). *Maikin pamparuzpa awá sukin pura kamakpaz [Los Awá vivimos en el Territorio Ancestral]*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En *Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad*. Popayán: Universidad del Cauca.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Crítica.