

El significado del otro y la etnoeducación: otro reflejo de San Andrés, isla

Por: Monika Falkenberg
M.A. Educational, Political,
Environmental Sciences
Technical University of Berlin
and University of Potsdam
mkfalke@yahoo.com

Abstract

The goal of this article is to explore the theoretical characteristics of ethnoeducation and the real circumstances of daily school life in San Andres, as well as the perceptions of the stakeholders of education with respect to the multiculturalism of the island. The task is to identify thoughts and feelings based on the testimonies of the people interviewed which reveal a realistic representation regarding the situation of ethnoeducation in terms of positive aspects, challenges, difficulties and failures. This was done with the intention to initiate new discussions, actions and interactions in the area of education in a multicultural society and with the wish to motivate that decisions related to education take into account both: the necessities and the strengths of the population in order to overcome difficulties encountered.

Introducción

“Una isla”, afirma Beate, “es un trozo de tierra claramente delimitado [...]. El litoral produce una frontera que separa a los habitantes de la isla de sus vecinos. La situación vital particular de los habitantes [...], y las formas de comportamiento que de ella se derivan, se describen con el concepto complejo de insularidad.” (2001:95). Esta definición puede aplicarse al caso de San Andrés solamente de ciertas formas ya que –a pesar de su pequeñez y de su aislamiento– San Andrés se enriquece y sufre de todos los fenómenos que se viven en un país grande y en una sociedad compleja como son por ejemplo la multiculturalidad, la diversidad de estilos de vida y la pluralidad de opiniones, el desempleo y la degradación ambiental.

La heterogeneidad poblacional se conforma por la población autóctona – los llamados raizales¹ – los inmigrantes de diferentes departamentos de Colombia – los llamados continentales – y una pequeña comunidad

1. La denominación del pueblo autóctono ha cambiado a través de los años: Primero se decían “isleños” o “islanders” indicando su pertenencia enraizada en la isla pero con la llegada de los primeros inmigrantes la palabra perdió su singularidad en virtud de la adaptación de la misma palabra de parte de los inmigrantes. En vista de eso las personas nacidas en la isla se denominaron “nativos” o “natives” pero los inmigrantes tuvieron hijos que nacieron en la isla y se sienten de igual manera “nativos”. Desde los años ochenta la auto-denominación es “raizal” para referirse al grupo étnico del archipiélago aunque este término todavía no parece adecuado según algunas voces de la población autóctona. (Gallardo, 2001:44).

extranjera del Medio-Oriente, del Caribe y otras regiones. Raizales y continentales son los grupos mayoritarios que habitan la isla aunque se debe considerar el notable número de personas de descendencia mezclada.

Los raizales son descendientes de la sociedad colonial conformada por esclavos traídos de África y colonizadores europeos, en su mayoría protestantes y anglófonos. Los continentales son hispano-hablantes y generalmente de religión católica.

Para entender la apertura parcial de la insularidad, su consecuencia para la convivencia en la isla y la educación implementada es necesario repasar brevemente la historia de San Andrés.

Ubicación socio-histórica

El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina es desde la nueva constitución del año 1991 uno de los treinta y dos departamentos de la República de Colombia. Las islas están ubicadas en el Mar Caribe a 800 kilómetros de la costa colombiana y a 250 kilómetros al este de la costa de Nicaragua, y además está en medio de islas y cayos alejados en el Mar Caribe.

La historia de las islas está llena de aventuras de piratas, contrabandistas y de tesoros escondidos. En la carta universal de 1527 aparece la primera referencia de las islas. Solo un siglo después, puritanos británicos empezaron a interesarse por las islas en razón de su posición estratégica en el Mar Caribe. El imperio Británico empezó a colonizar el archipiélago en el siglo XVII y trajo los primeros esclavos de Jamaica y África occidental para la producción de algodón. La pertenencia de las islas cambió frecuentemente entre Gran Bretaña y España hasta que el Tratado de Versalles en 1783 determinó su posesión a favor de España. Sin embargo, los británicos se quedaron en las islas y su influencia se puede apreciar hasta hoy en la lengua hablada y la filiación religiosa el pueblo autóctono (véase Clemente 1994, Parsons 1985).

Tras la historia cambiante de América Latina y los cambios de órdenes territoriales, el archipiélago San Andrés, Providencia y Santa Catalina perteneció desde 1641 al Virreinato de Santa Fé, luego un corto tiempo a la Audiencia de Guatemala, desde 1803 al Virreinato de Nueva Granada y finalmente a la Gran Colombia (véase Ratter 2001). Se dice que en 1822 los gobernadores de las islas pidieron la adhesión a Colombia aunque Ralph Newball Sotelo afirma que ningún documento lo demuestra (Newball 2001:13) pero fue en 1912 *“cuando la institucionalidad hace presencia real en las islas. En ese año el gobierno central convierte el archipiélago en Intendencia ejerciendo una política de colonización de colombianos del interior del país, enmarcada en una filosofía que desnoció las diferencias dialectales, culturales y sociales de los pobladores.”*² El auge de la influencia colombiana se consolidó en 1953 con la construcción del aeropuerto y la conversión de San Andrés en un Puerto Libre para el comercio durante la dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla. El comentario de un entrevistado acerca de lo anterior fue que *“la isla comenzó a ser invadida por los colombianos llegados del interior que llegaron para explotar la isla y después la abandonaron”*.

Al momento de la iniciación del Puerto Libre la población raizal de San Andrés se calculaba en alrededor de 10 mil habitantes. Como se señala en el censo piloto del 1999, la llamada colombianización ha hecho que el pueblo raizal ya no sea la población mayoritaria en San Andrés. En efecto,

2. Ver www.etniasdecolombia.org/grupos_raizales.htm (consultado en noviembre de 2004, vigente a octubre de 2006)

solo 20.750 de los 53.159 habitantes se definen como raizales (DANE 1999). La ONG “Fundación Hermera” y otros estiman que 80 mil personas habitan San Andrés y entre ellos solo 25 mil son raizales.

La historia cambiante e inestable ha contribuido por un lado a los serios problemas socio-políticos que están manifestados en “Voces de San Andrés” por los mismos sanandresanos (Cuadernos del Caribe N° 2 2001). Estos nombran la densidad poblacional, la descomposición social y el desempleo entre otras como problemas principales de la isla. La composición multicultural – resultado de las inmigraciones y colonizaciones – se ha percibido como otro problema en San Andrés, ya que parece una amenaza para la identidad cultural del pueblo autóctono. La educación busca contribuir elementos conciliadores al desafío multicultural a través de la implementación de la idea etnoeducativa.

La idea etnoeducativa – contra la homogeneización, para la diversidad

La idea de una educación específica para los pueblos minoritarios en Colombia nació del movimiento indígena en los años setenta. La resistencia al sistema de dominación ha sido la única posibilidad de evitar la eliminación a causa de la agresión ante las filosofías y culturas de los diferentes pueblos. La educación está considerada como un fundamento principal de las luchas, ya que es la forma de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura y fuerza elemental de generar una conciencia crítica que es capaz de transformar la sociedad (CRIC 2004). Uno de los logros de la movilización de los grupos oprimidos en Colombia ha sido la influencia en la transformación de la Constitución Política de Colombia en el 91. En ella se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación. Esto implica el desarrollo de una visión pedagógica con un enfoque cultural (Constitución Política de Colombia, Artículo 7). En los últimos años, los modelos educativos para una sociedad étnicamente diversa o culturalmente heterogénea han sido discutidos de manera controvertida por parte de las elites dominantes y por otro lado por parte de los mismos grupos dominados. Por eso la bibliografía distingue entre conceptos estatales y conceptos de los grupos minoritarios.

La “Ley General de Educación” describe la educación en Colombia como *“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”* (Ley General de Educación, Título I, Artículo 1) que implica el respeto por la personalidad del ser humano, su individualidad y los derechos humanos. Además apoya el pensamiento crítico, reflexivo y analítico y fomenta la *“comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad cultural, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”* (ibid., Título I, Artículo 5, párrafo 6). Los términos “cultura nacional” y “unidad nacional y de su identidad” revelan la filosofía del universalismo cultural tras las leyes citadas. Es decir que uno de los objetivos de la educación propone normas transculturales que son válidas para todos o en otras palabras *“Education intended to create citizens for the nation-state attempted to level out differences. It was meant to erase differences of background and produce individuals capable of reaching an undifferentiated civic behaviour.”* (World Guide 1999/2000, p. 38). No obstante, con el cambio de la Constitución el gobierno nacional ha abierto una puerta para las minorías y reservó un espacio para una educación orientada a las necesidades de las minorías en la “Ley General de Educación”.

Por consiguiente, la “Ley General de Educación” oficializó el término “etnoeducación” para indicar la educación especial para las diferentes etnias del país. Esto ha hecho que se utilice el término “etnoeducación” para identificar todos los programas educativos que están enfocados a temáticas culturales y étnicas. Los diferentes grupos indígenas por ejemplo rara vez hablan de “etnoeducación”; ellos prefieren otros términos como “Programa de Educación Bilingüe”, “Proyecto Educativo Comunitario”, “Escuela Propia” o “Programa de Educación Bilingüe e Intercultural” (véase CRIC 2004). En contraposición a ellos, los afrocolombianos llaman su pedagogía “Etnoeducación” o “Etnoeducación afrocolombiana”, siendo el último término más utilizado por los afrocolombianos del continente. En San Andrés la gente y el gobierno habla de “Etnoeducación” y menos pero también de “Educación bilingüe multicultural” (véase Brown 2001).

Según la ley se entiende por etnoeducación aquella “educación para grupos étnicos que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley General de Educación, Capítulo III, Artículo 55) con la finalidad de “afianzar procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (ibid., Capítulo III, Artículo 56) e incluyendo la lengua materna en la formación de los grupos étnicos (ibid., Capítulo III, Artículo 57). Los principios fundamentales de la etnoeducación son según el Artículo 2, del Decreto Número 0804 de 1995, la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad.

A pesar de que la nueva legislación intente dar más libertad a los grupos étnicos en Colombia en lo que a educación se refiere, los grupos dominados no están satisfechos y exigen más libertad educativa. Ellos solicitan autonomía y autodeterminación y creen en el relativismo cultural³ el cual valora las diferencias culturales y la equivalencia de las culturas. Estos deseos influyen las minorías en la elaboración de sus conceptos sobre una educación para ellos.

En el debate sobre la etnoeducación se esforzaron sobre todo las comunidades afrocolombianas para llegar a un consenso sobre una definición más compleja, satisfactoria y respetuosa ante sus necesidades y temores. Según el sociólogo Juan de Dios Mosquera la etnoeducación se debe asumir como “una estrategia gubernamental y comunitaria que permite desarrollar el derecho de las etnias afrocolombianas e indígenas a la diferenciación positiva en la prestación del servicio educativo” (Mosquera 1998, p. 18) con el objetivo principal de eliminar el racismo y el “etnocentrismo blanco [...] que sembraron en nosotros los colonizadores europeos y que luego han reproducido de generación a generación, en la conciencia individual y colectiva [...]” (ibid., p. 19). Esto es visto como el cambio más necesario para desarrollar un entendimiento intercultural entre las distintas etnias y pueblos del país. En este sentido, la etnoeducación debe abogar por el desarrollo de una conciencia étnica inmersa dentro de un sentido de pertenencia nacional. La idea etnoeducativa se debe promover tanto dentro del sistema educativo como en la vida cotidiana de todos los colombianos para facilitar una cultura de respeto y aprecio frente a la pluralidad y para promover el entendimiento de las diferencias culturales y étnicas.

3. Históricamente el relativismo cultural fue una reacción contra el racismo y el etnocentrismo, especialmente el eurocentrismo.

Los teóricos afrocolombianos han formulado claramente los objetivos de la etnoeducación. En contraposición a los objetivos manifestados en la “Ley General de la Educación” ellos ven la necesidad de incluir a todos los colombianos. No solo los grupos étnicos deben pasar por un proceso de concientización sino también el grupo mayoritario del país. Mientras los grupos minoritarios fortalecen su identidad y su valor propio, el grupo dominante debería pensar y analizar su hegemonía y poder. Aparte de eso se requiere un análisis de la historia de la colonización, de la represión y de la superioridad con el fin de desarrollar una “conciencia de la injusticia”⁴ (ibid., Thürmer-Rohr 1994, p. 131) y una crítica individual y colectiva. Según Thürmer-Rohr las condiciones para la reconciliación son el respeto frente a los sentimientos y pensamientos de los demás, la reflexión de la propia posición dentro de una sociedad o comunidad, conocimientos para poder entender a los otros, capacidad y disposición de sentir empatía y sobre todo un comportamiento político que se enfrenta a la conciencia infatuada de las normas predominantes y que analiza la historia violenta de la propia comunidad frente a otras comunidades (Thürmer-Rohr 1994:141). Los planteamientos de Mosquera coinciden con los de Thürmer-Rohr al proponer un análisis de la historia como una manera de enfrentarse al etnocentrismo blanco para erradicarlo del autorretrato de la mayoría de los afrocolombianos y del sistema educativo.

El caleidoscopio de opiniones

La recolección de la información se llevó a cabo a través de veinte encuestas y entrevistas semiestructuradas con personas que habitan la isla y se relacionan con la educación, ya sea porque trabajan en ella o son investigadores o pensadores sobre la problemática (etno)educativa. De las veinte entrevistas se hicieron once en inglés y nueve en español. Dado a que con algunos entrevistados hubo varios encuentros se hicieron unas observaciones complementarias.

De forma general puedo constatar que obviamente encontré veinte opiniones diferentes pero muchas veces un mensaje común. Las entrevistas siguieron un esquema con el cual pude conocer la historia personal y familiar de los entrevistados, identificar estereotipos y prejuicios existentes y hallar opiniones y conocimientos sobre la etnoeducación. El análisis del material coleccionado se ha hecho anónimo para proteger los entrevistados y para no abusar de su confianza.

El análisis del material coleccionado se realizó acorde con los lineamientos del “enfoque problemático” (Lamnek 1995) y de la “teoría fundamentada” (Strauss /Corbin 1996) bajo el lema “No hay nada que no es importante”. Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las categorías de análisis que puedan dar lugar a una nueva iniciación de la discusión sobre el tema de la etnoeducación.

Dicotomías: nosotros y los otros – ponerse en el lugar del otro

La identificación de los estereotipos y prejuicios me pareció importante porque desde ahí se pueden entender mejor los problemas entre los diferentes grupos. Muchas veces las opiniones no se basan en experiencias reales sino en historias que uno ha escuchado o en solo una experiencia individual única la cual fácilmente se generaliza e influye sobre la formación de dicotomías en nuestros pensamientos. Pensar en dicotomías es un procedimiento inherente al ser humano. La mayoría aprehende su alrededor y sus experiencias según categorías propias, esperando seguridad y estructuras más simples, utilizando así mecanismos de homogeneización. En la

4. Traducción literal de la palabra alemana “Unrechtsbewusstsein”. Hay tres formas de la conciencia de la injusticia: 1. La injusticia frente a uno mismo. 2. La injusticia frente a otros. 3. La injusticia que uno hace al otro.

investigación sobre la naturaleza del prejuicio se constituye que dicotomías y dualismos construyen un sentido de pertenencia a una comunidad, crean una identidad colectiva y facilitan un sentido común que el ser humano necesita para su orientación. Parece que se puede generalizar que todos los seres humanos tienen prejuicios frente a otras personas o a otros grupos, es decir frente a personas o grupos que parecen ajenos o distintos (véase Zick 1997).

Cuando hablamos de “los otros” hablamos de un constructo propio. En primer lugar no está el ser humano, sino su diferencia a base de su edad, su color de piel, su sexo, su profesión u otros criterios. Los prejuicios son inevitables porque tienen funciones como la orientación en situaciones desconocidas, como el desarrollo de identidad y también la reducción de la inseguridad en un encuentro con “otros”. Generalmente la imagen propia o del propio grupo es positiva mientras la imagen de “los otros” es negativa. Esto permite la legitimación de relaciones de poder y hegemonía entre mayorías y minorías, normalmente a favor de las mayorías (véase Ahlheim/Heg 1999, p.13-61). La diferencia equivale frecuentemente a inferioridad. “*Se observa una y otra vez que los miembros de grupos, [...] creen que en relación con las cualidades humanas, su grupo es mejor que los otros*” (Elias/Scotson 1993:7). Lo propio entonces pasa por superior. Según Ernest Jouhy cualquier socialización es siempre etnocéntrica independiente de la cultura o etnia (1985: 44).

Las entrevistas partieron de estos supuestos e intentaron identificar los estereotipos y prejuicios existentes entre los grupos mayoritarios en la isla de San Andrés. Al principio de las entrevistas los entrevistados llenaron un cuestionario sobre su historia familiar y personal en cuanto a su descendencia. Luego identificaban a que grupo cultural pertenecían. Solo una persona manifestó que no se sentía miembro de un grupo determinado. En particular las personas que tienen una descendencia mixta aclararon que el sentimiento de pertenencia depende del momento: a veces es más conveniente lucir la pertenencia raizal y otras veces es más prudente subrayar la pertenencia continental. Como investigadora me pareció importante conocer el fondo socio-cultural de los entrevistados para después entender sus pensamientos acerca de su propio y el otro grupo cultural. Las siguientes citas, tomadas de las entrevistas, ilustran las caracterizaciones de los raizales y de los continentales sobre el respectivo “otro”.

Ejemplos de cómo los raizales perciben a los continentales:

“Continentalers are selfish and egocentric and keep their customs. We adapt to them because they are stronger. They are representatives of Colombia and powerful.”

“For them, our culture is not culture. Many continentals think that. This is no culture, not even the language and that affects even our native children. I don't know what you talk. Yo no sé que hablan ustedes, ustedes no hablan nada, you know, eso no es inglés. And that affects us. [...] They are not with great love or interest for the improvement of the island. They just get what they can get and leave the island. [...] Continentals are human beings just like anyone else. And we don't want to discriminate them but at the same time we want people to respect us.”

“The main characteristic of a mainlander is a thief. They are prone to steal. We have a saying here that whenever you see a mainlander talking to an islander or eating or drinking, the food and the rum belongs to the islander and the mainlander wants to steal the islanders land. They have grown up with that. That came from Spain. All these people that came from Spain wasn't la crème de la crème. It was the thieves taken out of the prisons who came to look for gold and they still believe

that there is some kind of gold here. And all the Colombians want to come to San Andres and get a piece of land.”

Ejemplos de cómo los continentales perciben a los raizales:

“El isleño no ha sido lo suficientemente inteligente para manejar su isla. [...] No se capacitaron, se empezaron a capacitar cuando vieron que el continental llegó aquí a quitarles sus lugares de trabajo.”

“Los raizales son débiles. Su cultura es débil. No son honestos ni con ellos ni con nosotros. Por eso se adaptaron a nosotros. Es mejor para ellos. Tienen más posibilidades.”

“Los raizales no están académicamente preparados. Es su culpa porque no quieren estudiar. Es difícil tener un alumno raizal que estudia. Simplemente no son juiciosos, son un poco perezosos. Puede ser que es el clima o la enseñanza de sus padres o su cultura.”

Estas citas demuestran claramente ideas negativas del otro. Obviamente no se puede generalizar que todos los raizales o todos los continentales piensan de esta manera. Entre los entrevistados había de igual manera algunos que pensaban de forma positiva sobre los otros y de forma negativa sobre su propio grupo. La convivencia diaria es pacífica pero es importante saber lo que pasa por la mente de muchos de los agentes educativos y políticos que a final de cuentas son los responsables de una educación respetuosa frente uno mismo y al otro.

Los esfuerzos pedagógicos deben partir de la concientización sobre uno mismo y su cultura y sobre “el otro” como también fomentar la capacidad de ponerse en el otro, considerando las estructuras socio-políticas y las posiciones jerárquicas. Se requiere una ilustración histórica para entender al otro, perder el miedo, conocer los motivos de los prejuicios y sobre todo hay que diferenciar y pensar juntos sobre una posible solución para superar la xenofobia.

Opiniones sobre la etnoeducación y su desarrollo en la isla

Los entrevistados tienen ideas diferentes sobre lo que es la etnoeducación. La mayoría no conoce las diferentes ideas y objetivos sino interpreta la palabra y según su interpretación llega a una estrategia de enseñanza porque ni hay un currículo fijo conocido, ni hay etnoeducadores empleados en las escuelas públicas. Un guía o un interlocutor del Estado es la Oficina de Etnoeducación de San Andrés quien apoya a los profesores a través de consejos, seminarios, talleres y conferencias.

No se aprecia una diferencia significativa entre las definiciones según la pertenencia al grupo raizal o al grupo continental. Lo importante es que la mayoría piensa que la etnoeducación es para el grupo raizal con el fin de mantener su cultura, su lengua y su identidad.

“Etnoeducación es esa..., tipo de enseñanza que se lleva a cabo con base en la idiosincracia de un pueblo, manteniendo lo que un pueblo tiene en el transcurso del proceso de la enseñanza. Para mí, eso es etnoeducación.”

“Yo entiendo por etnoeducación aquella parte que está enfocada a impartir un conocimiento a un grupo étnico especial, de una raza diferente.”

“Para mi etnoeducación significa, yo creo que etnoeducación es educar, *ehm*, teniendo en cuenta el entorno en el que se desenvuelve la persona, teniendo en cuenta el bagaje cultural, lo que viene, lo que tiene, su forma de pensar, de ver las cosas.”

“Well, according to what I have worked with, *ehm*, they are embracing that ethnoeducation means that we should try to keep up our language and we should try to learn, think about our background, our ancestors and this, and at the same time try to be bilingual.”

“When we talk about ethnoeducation we are not talking about teaching the island people to be..., just now themselves as islanders but to know what they are living in the world, what the world represents to them and how they can fit themselves in.”

“Ethnoeducation is the way of how we use that any ethnic group can get the opportunity to get educated in their culture and help people to preserve and learn about their culture, identity and language. They should feel that they are part of a group.”

Las definiciones o son concebidas de manera general o están enfocadas hacia un aspecto definido como el lenguaje, la cultura, la historia etc. Hay mucha inseguridad acerca el tema y muchos prefirieron hablar de sus experiencias generales de las cuales tomaron su definición. Aunque la etnoeducación oficialmente se está poniendo en práctica desde los años ochenta, está a voluntad de los actores llenar la palabra con un contenido adecuado.

Este resultado revela la ruptura entre teoría y práctica. La discusión teórica parece no tener mucha influencia sobre la realización de la idea etnoeducativa. Los profesores han desarrollado un término propio orientado a sus experiencias escolares para poder responder a las demandas pedagógicas. Hay pocas posibilidades de controlar hasta qué punto la etnoeducación se lleva a cabo debido a que hay pocas directivas y criterios que promuevan la visión etnoeducativa.

Muchos mencionaron que no conocen otros objetivos que la enseñanza de la historia de San Andrés desde la perspectiva raizal y el aprendizaje del inglés y creole, siendo este último una discusión bastante compleja y sin un resultado ya aceptado por una mayoría de los sanandresanos. Los métodos de enseñanza están muy limitados y el contenido se queda en la inclusión de las manifestaciones culturales como son los bailes, la música, la comida, o los vestidos de los raizales.

“Bueno, la parte cultural se enfoca mucho desde el área de sociales, [...], se resalta mucho la cultura de la isla, la historia, lo que ha habido en la isla. En el área se trabaja, pues, cuestiones de tipo isleño, manejo de materiales que hay en la isla, palma de coco, cómo hacer sombreros, cómo hacer cosas.”

“Maybe our culture..., we have to include that we are living in a world and no one is an island. We have to involve other aspects also of the world, of our country and also especially the learning of languages, other languages, you know, like Standard English which is really today a foreign language. First I must know who I am and where I am from, where I am going and when I know I can embrace the other.”

“Enfocamos mucho las cuestiones culturales el 12 de octubre y se hacen presentaciones como por ejemplo bailar y cantar y hablamos sobre la historia. [...]. Es evidente que la iglesia tiene gran

importancia. La iglesia bautista y para nosotros la iglesia católica también. Las iglesias ofrecen muchas actividades, también culturales.”

“We need to teach our history. Only then we can remember and don't forget. We need to establish the islanders again, their own identity, culture, language and the right history makes it possible. [...] If we teach our children the history of our ancestors they will understand what is really happening to us and the island.”

La integración del concepto etnoeducativo como lo piensan los teóricos afrocolombianos se dificulta también por las diferentes ideas sobre lo que es “cultura” e “identidad”. Los entrevistados en su mayoría caracterizan “cultura” a través de las manifestaciones culturales, los valores y “*todo lo que es típico*”. Una explicación para esta definición de “cultura” puede ser que los entrevistados se orientan a las percepciones de lo propio y del otro grupo cultural y a las diferencias más relevantes según sus criterios. Además una definición restringida puede ser útil en un contexto político porque permite diferenciar y separarse de otros grupos y reclamar ciertos derechos por ser una cultura única y de esta manera abre la oportunidad de mantener el *status quo* en el sentido de que las estructuras jerárquicas y de poder se establecen. La limitación de la definición y la acentuación de las diferencias más llamativas apelan a la emocionalidad y favorecen rechazo y desvalorización, curiosidad e interés. En la lucha sobre el poder la emocionalidad puede ser movilizada e instrumentalizada. En este contexto se requiere también re-pensar las categorías utilizadas de “raizal” y “continental” las cuales están relacionados con la categoría de identidad. Apoyo las ideas de Edward Said quien escribió en su libro “Cultura e imperialismo” que todos los llamamientos para por ejemplo un islam o un afrocentrismo auténtico no tienen sentido pues no hay conciencia de que hoy en día nadie es solo indio, mujer, musulmán o americano (véase Said 1993). Las identidades hoy en día deben comprenderse como transculturales es decir como identidades híbridas (véase Stuart Hall 1994).

Por eso abogo por incluir la discusión sobre “cultura” e “identidad” en el proceso evaluativo de la etnoeducación porque es importante partir de un fundamento común. La definición de la etnoeducación de Mosquera – y las teorías de Thürmer-Rohr aún más – está basada en un término de “cultura” e “identidad” más complejo del que generalmente se utiliza en el lenguaje coloquial.

La realidad etnoeducativa: fortalezas y falencias

Los actores etnoeducativos conocen muy bien las necesidades de la población escolar y pueden evaluar según sus experiencias las fortalezas y falencias de la visión etnoeducativa. Muchos votan por la etnoeducación porque piensan que es una oportunidad para mantener identidades aunque al mismo tiempo creen que la multiculturalidad de las escuelas no es causa de problemas.

Los orígenes principales de los problemas y dificultades en la escuela existen según los entrevistados por problemas sociales como las circunstancias de la vivienda de los alumnos, la descomposición familiar, los embarazos de niñas aún muy jóvenes, la mala infraestructura etc. No obstante admiten que esto puede repercutir en el estado de ánimo y resultar en agresiones que a veces están dirigidas hacia un miembro del otro grupo cultural.

“Otro problema que veo en la educación, ya más enfocado al alumnado es bajo rendimiento académico porque muchas, muchos niños llegan a los colegios sin comer, sin alimentarse. Entonces

esto incide en su estado de ánimo y de ahí bajo rendimiento. El multiculturalismo no afecta porque uno se da cuenta que el niño continental actúa muy bien con el niño raizal.”

“The kids come here without much sleep. They are tired because they share one room with many people and don't have their own room to work and do their homework. They often don't prepare for their classes. They sometimes don't even have paper and pen to write. For example, also their school uniform is not washed and dirty. [...] They cannot concentrate because they are tired. Sometimes they are violent because they cannot solve problems without beating each other. I think that this sometimes is dependent from culture or the sense of belonging. Maybe they would feel safer..., I mean with more self esteem if they knew better who or what they are. However, I feel that even worse than the loss of cultural identity is the loss of family identity.”

Aparte de esto, los problemas escolares se constituyen también en las condiciones precarias de las escuelas mismas. Entre otras fue mencionada la falta de materiales pedagógicos para la promoción del bilingüismo, el alto número de alumnos en un salón de clase, la falta de infraestructura escolar como computadoras, fotocopadoras y libros y también la falta de preparación adecuada, de posibilidades de capacitación y ampliación de estudios para los maestros. Los entrevistados aclaran que el mejoramiento de las circunstancias para la enseñanza es la tarea del Estado.

“We want to educate people well but we need the government to invest in education because each one has to do what he has to do as a parent, a teacher, a governor and also as a student.”

“Desde el punto educativo, para cambiar el norte de la isla, se requiere solo formación académica. Las personas deben ser bien formadas con la capacidad de enfrentarse a la universidad. El gobierno debe invertir en la educación.”

Algunos reflexionaron sobre la etnoeducación y expresaron la necesidad de la etnoeducación para mejorar la situación isleña en cuanto al multiculturalismo. Un maestro describió la situación como un “conflicto silencioso que puede explotar en cualquier momento” y una maestra dijo “el problema está tácito, está por ahí metido pero en cualquier momento está [...] porque siempre hay niños que no quieren nada con panyas, hay madres que dicen que usted no va a hablar español porque usted es de la isla por eso la tarea de la etnoeducación puede ser la concientización de la gente”. Se espera concientizar y capacitar a la gente para desarrollar relaciones más pacíficas.

Otros dudan de la capacidad educativa del concepto etnoeducativo porque “[...] maybe if we say ethnic education, what probably they could be thinking is that this is a special isolated education and this is not exactly that we are looking towards. But rather we are looking towards an education for ethnic groups but being with intercultural. And that this is the name of the plan of education from 2001 to 2010 that is not in execution, it has not been implemented but that is the programme that was designed, the plan was designed.” Se puede observar que hay una tendencia a reformar la etnoeducación en cuanto a sus objetivos o más bien de realizar las teorías ya existentes que en sus objetivos mencionan la interculturalidad. El propósito según un entrevistado es “not just respecting but also interacting”. La vida cotidiana ya implica dialogar con gentes de diferentes culturas por ejemplo en las calles, los bancos, en los supermercados o en el bus. Parece que estas circunstancias son aceptadas y dan un base para otras ideas educativas aunque siempre hay personas que siguen luchando por más autonomía. Acerca de esto un entrevistado explicó “We will start to defend our rights when we have fallen even deeper down. Then will come the hour in which we start fighting for our rights. The continentals won't make us disappear. Deep inside every raizal

feels deprived of his own culture, even if he arranges his life around the domination of the continentals. He will see one day that he was deceived and then he will fight. I think in ten years. For the moment we will continue telling people that we need to move on, that we need to find them. We continue making them conscious in churches, in our meetings and also in internet. Our movement will go stronger because it gets worse and worse on the island and the continentals with their mentality of thieves will be the ones to blame.”

La pregunta es ¿qué se puede hacer para llegar a un acuerdo entre todos los habitantes de la isla? ¿Qué puede hacer la educación escolar, el Estado, las ONG's y la academia?

A manera de conclusión: discusión y reflexión, acciones e interacciones

San Andrés ha sido un lugar en donde se han mezclado personas con diferentes bagajes culturales ya sea a través de la colonización europea, las inmigraciones del continente colombiano o por el proceso globalizador. La población autóctona de San Andrés ha perdido viejos valores de la misma manera que los han perdido los colombianos del interior, los residentes árabes y otros más, pero al mismo tiempo han ganado otros valores. Valores, normas, filosofías, pensamientos y estilos de vida se han mezclado. De esto resultan desafíos y conflictos y es a todos nosotros encontrar las ventajas en las mezclas culturales ya que la historia no se puede cambiar y que estos procesos siguen vivos. Las soluciones para los problemas ocurridos se pueden encontrar en cambios socio-políticos, económicos como también en estrategias educativas. La etnoeducación ha sido un concepto utilizado para enfrentar la multiculturalidad con sus ventajas y problemáticas en la isla de San Andrés.

Los mismos agentes de la educación pública en San Andrés han revelado los problemas en las entrevistas realizadas. Empieza con la discrepancia entre teoría y práctica etnoeducativa, sigue con la existencia de estereotipos y prejuicios, como también con la falta de capacitación adecuada por parte de los profesores y la falta de infraestructura y herramientas en las escuelas y termina con los distintos intereses determinados por el deseo de poder y control y las dudas acerca de la funcionalidad de la etnoeducación.

En general se puede decir que la etnoeducación espera responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de los grupos indígenas y afrocolombianos del país, teniendo en cuenta la interculturalidad y el multilingüismo como base para fortalecer y desarrollar la identidad cultural particular y nacional. No obstante, para algunos la etnoeducación se iguala a una nueva conquista de las minorías indígenas y afrocolombianas porque solo tranquiliza las reivindicaciones de estos pero no toca las raíces de las injusticias y diferencias sociales. Pese a las nuevas leyes, ni la política etnoeducativa del Estado ha podido cumplir su promesa en el caso de San Andrés ni las propuestas de los pensadores afrocolombianos han llegado a ser realidad en la isla. Es una prueba que solo la mera formulación de objetivos no es suficiente para la realización de ellos. Se requiere apoyo académico y mecanismos para controlar la inclusión de temas interculturales y democráticos en la cotidianidad escolar porque esto podría ayudar al entendimiento y a respetar al otro.

Tanto el gobierno como los pensadores teóricos entregan la responsabilidad para la realización e implementación de la etnoeducación a las instituciones educativas. El concepto debería incluir entonces propuestas para realizar las ideas etnoeducativas adecuadamente en las escuelas. La realidad muestra que la etnoeducación se reduce más bien a la enseñanza de las

manifestaciones culturales del grupo raizal como son entre otras los bailes, la música y la comida, sin considerar las filosofías propias de los pueblos adquiridas a través de la historia y los diferentes procesos de apropiación cognitiva y emotiva. Según Zick (1997) cada cultura tiene su visión del mundo y su manera de comprender y explicar lo que sucede a su alrededor y esto debería reflexionarse también en la educación escolar. Hasta el momento es una negligencia del discurso teórico-académico que la realidad no haya sido acompañada, reflexionada y evaluada. Los entrevistados confirmaron que el concepto de etnoeducación sigue estando en fase de planeación y desarrollo, cambiará y se adaptará según las nuevas necesidades.

Los resultados de esta investigación sugieren reflexionar sobre el concepto de etnoeducación y su aplicación. En otros países han surgido modelos para el manejo de la creciente multiculturalidad a nivel educativo. Un modelo es una educación intercultural que incluye teorías de concientización política es decir que parte de que la interculturalidad es interdisciplinaria y tiene el objetivo de enseñar la historia desde diferentes perspectivas para comprender la multiculturalidad y hablar sobre jerarquías y poderes económicos y políticos a nivel mundial para entender los diversos puntos de vista. Ernest Jouhy ha manifestado que existen determinadas categorías para constatar lo que es verdad y mentira, correcto y falso, bueno y malo (Jouhy 1985). De esto se puede concluir que las culturas no se distinguen tanto en su esencia sino más bien en sus percepciones y convivencias. Aceptando esta observación de Jouhy como base de la educación en la multiculturalidad se puede llegar a una vivencia intercultural, es decir cuando los integrantes de culturas diferentes se conocen, reconocen y respetan en su diversidad sin juzgar o descalificar un comportamiento o pensamiento simplemente porque venga de fuera de la cultura propia.

En el caso de San Andrés se debería probablemente retomar la relación entre minorías y mayorías para entender los derechos que reclaman los raizales y así encontrar una solución realista que respete las angustias y necesidades de ellos. Al mismo tiempo se debe entender las situaciones de los inmigrantes, los razones de la inmigración para poder respetar también sus condiciones de vida. En una sociedad multicultural la conciliación y reconciliación entre diferentes grupos es significativa porque así se reducen conflictos y temores. Es una responsabilidad de todos. El Estado puede intervenir en cuanto a la distribución financiera, la oferta de posibilidades de capacitación y la creación de un marco legal aceptable que permita la realización de una pedagogía adecuada. De igual manera el apoyo académico y las organizaciones no gubernamentales tiene mucha importancia porque deben capacitar los agentes para la realidad educativa y para desarrollar nuevas visiones para la comunidad.

No obstante la realidad exige más que solamente educación. Según Auernheimer hay que tener en cuenta que los problemas que existen en una sociedad multicultural no se deben “pedagogizar” porque muchas veces son problemas políticos que necesitan soluciones políticas. La educación intercultural como los diversos conceptos existentes que hablan de la educación en sociedades multiculturales ni pueden equilibrar las discrepancias socio-económicas ni pueden quitar a culturas dominantes su poder, sólo pueden tematizar las situaciones precarias y enseñar a la gente sobre las relaciones de poder para crear nuevos criterios para una vida respetuosa en la multiculturalidad (véase Auernheimer 1996, p.2). La educación no es la medicina todopoderosa para conflictos políticos, económicos y sociales sino un pilar de sustento y apoyo y un camino hacia nuevos horizontes.

Referencias bibliográficas

- Ahlheim, Klaus / Heg, Bardo. (1999). *Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit. Handreichungen für die politische Bildung*. Schwalbach.
- Auernheimer, Georg. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Brown, Dionicio (2001). *Evaluación del Programa de Educación Bilingüe. Multicultural 2000-2001*. San Andrés: documento.
- Clemente, Isabel (1994). El Caribe Insular, San Andrés y Providencia. **En:** *Historia Económica y Social del Caribe Colombiano*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uninorte – ECOE Ediciones.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. CRIC. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Bogotá. Editorial Fuego Azul.
- Constitución Política de Colombia. (1998). Bogotá, D.C.: Panamericana Editorial.
- Cuadernos del Caribe No. 2. (2001). *Voces de San Andrés. Crisis y convivencia en un territorio insular*. Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (1999). *Informe final de registro de población y vivienda del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Bogotá: DANE.
- Elias, Norbert / Scotson, John L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Baden-Baden: Suhrkamp Taschenbuch.
- Gallardo, Juvencio. (2001). Estatuto raizal: proyecto del pueblo raizal para la isla. **En:** *Visiones y proyectos para el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Cuadernos del Caribe No. 1*. Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés. Bogotá: CargraphicsS.A.
- Hall, Stuart. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- Jouhy, Ernest. (1985). *Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen: Essais zur Bildung in Nord und Süd*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lamnek, Siegfried. (1995). *Qualitative Sozialforschung: Methodologie. (Bd.1)*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Ley General de Educación. (2004). Bogotá D.C.: Unión.
- Mosquera Mosquera, Juan de Dios. (1998). *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores.

- Newball, Ralph (2001). El sueño del amanecer de un pueblo. **En:** *Visiones y proyectos para el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Cuadernos del Caribe No. 1.* Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés. Bogotá: Cargraphics S.A.
- Parsons, James (1985) [1956]. *San Andrés y Providencia. Una geografía histórica de las islas colombianas del caribe.* Bogotá: El Ancora Editores.
- Ratter, Beate M. W. (2001) 1992 *Redes caribes. San Andrés y Providencia y las Islas Caimán: entre la integración económica mundial y la autonomía cultural regional.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Said, Edward. (1993). *Culture and Imperialism.* New York: First Vintage Books Edition
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Thürmer-Rohr, Christina. (1994). *Verlorene Narrenfreiheit.* Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- World Guide 1999/2000. (1999). *An alternative reference to the countries of our planet.* Oxford: New Internationalist Publications Ltd.
- Zick, Andreas. (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozial-psychologische Analyse.* Münster, Waxmann.