

**TRABAJO DE GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACION**

**DIFERENCIAS Y CONFLUENCIAS ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y ALGUNAS
PRÁCTICAS CULTURALES DE TRANSMISIÓN DE SABERES EN LA KENIA
POSCOLONIAL**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN INTEGRAL Y COTIDIANIDAD

Kabiru Kibara y Kiptum Too

Investigadores

Mg. JUAN DAVID PIÑERES SUS

Tutor

UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

2011

CONTENIDO

| | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN | |
| CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 8 |
| 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA | 8 |
| 2. ANTECEDENTES | 13 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 20 |
| 4. OBJETIVOS | 22 |
| 4.1 OBJETIVO GENERAL | 22 |
| 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 22 |
| CAPITULO 2. LA METODOLOGÍA | 23 |
| CAPITULO 3. TRANSMISIÓN DE SABER EN KENIA | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 1. DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS PRÁCTICAS CULTURALES DE TRANSMISIÓN DE SABER EN KENIA | 33 |
| <hr/> | |
| 2. EDUCACIÓN FORMAL | 49 |
| <hr/> | |
| 2.1 Educación colonial | 50 |
| <hr/> | |
| 2.2 Educación poscolonial | 56 |
| <hr/> | |
| CAPITULO 4. HIBRIDACIÓN A PARTIR DE TRANSMISIÓN DE SABER EN LA KENIA POSCOLONIAL | 62 |
| <hr/> | |
| 1. INFLUENCIA DE OCCIDENTE EN LA EDUCACIÓN EN KENIA | 64 |
| <hr/> | |
| 2. LA URBANIZACIÓN | 69 |
| <hr/> | |
| 3. RECUPERACIÓN DE LO CULTURAL | 74 |
| <hr/> | |
| CAPITULO 5. LA IDENTIDAD HIBRIDA UNA MIRADA AMPLIA SOBRE EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN | 80 |
| <hr/> | |
| 1.LA IDENTIDAD A PARTIR DE LA COLONIZACIÓN | 81 |
| <hr/> | |

| | |
|--|-----|
| 2. FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD | 91 |
| 3. EDUCACIÓN : LUGAR DE LAS CONFLUENCIAS | 101 |
| CAPÍTULO 6. EPÍLOGO. EL PROBLEMA DE LAS TENSIONES: LO HUMANO EN DISPUTA | 103 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 108 |
| ANEXO | 114 |

INTRODUCCIÓN

Lo que el lector tiene al frente no pretende ser palabra acabada o completa, es más bien el resultado de un proceso de investigación, proceso a partir del cual se intenta concluir los estudios de maestría en educación. Se trata, como se puede ver en el título de este informe, de las diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas de transmisión de saber en la Kenia poscolonial, una investigación no muy común en el contexto en que se elabora el trabajo, básicamente porque pone a discutir categorías desde las prácticas de transmisión de saber culturales Kenianos, y la educación formal heredada de los ingleses. Se trata, como se ve, de una descripción de la relación estrecha entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saberes, y del proceso de hibridación que ha llevado a la configuración de la identidad del “hombre” keniano.

El lector debe saber algo: no encontrará un referente conceptual, es decir, al tratarse de investigación cualitativa que pretende, en general, comprender las realidades subjetivas e intersubjetivas, podría decirse incluso que su interés es lograr un conocimiento válido

a partir del movimiento y del esfuerzo por interrogarse sobre lo depositado en el mundo de la vida. Los investigadores han decidido llevar las consecuencias de este enfoque a sus más auténticas formas de expresión. Así, decidieron desde hace un tiempo, por interlocución con los artículos y libros elaborados por los conocedores de la realidad keniana, no hacer un referente conceptual en un sitio específico del informe.

De este modo, el referente conceptual estará atravesando tres de los capítulos de este informe, capítulos en los que se recogen los hallazgos o las categorías emergentes del proceso de análisis; por esto se verá, mejor, la aparición de una fusión constante entre datos recogidos, teóricos y la experiencia de los investigadores como miembros de dos comunidades de lo que hoy, y desde tiempos de la colonia, se llama Kenia. En esta línea de ideas, el trabajo se ha dividido de la siguiente manera: el primer capítulo denominado “Formulación” contiene lo relacionado con la descripción del problema, la revisión de antecedentes, la justificación, y los objetivos de investigación. El segundo capítulo llamado “La metodología”, es básicamente el lugar donde se describe el proceso de investigación, sus movimientos, sus momentos y en general los aspectos de orden metodológico asumidos. A partir de este instante, la estructura del informe le revelará al lector los hallazgos de investigación, empezando por el tercer capítulo

llamado: “Transmisión de saber en Kenia”, en este espacio encontrará el lector básicamente dos categorías importantes repartidas a su vez en dos apartados: descripción de algunas prácticas culturales de transmisión de saber y la educación formal en Kenia poscolonial que concierne a la educación colonial y a la educación poscolonial. El cuarto capítulo que tiene por nombre: “Hibridación a partir de transmisión de saber en la Kenia poscolonial”, que trata lo relacionado con influencia del occidente en la educación en Kenia, la urbanización y recuperación de lo cultural.

La última categoría podrá ser leída en el quinto capítulo, este lugar ha sido denominado como: “La identidad híbrida: una mirada amplia sobre el problema de la formación”, aquí se procede a partir de tres apartados: la identidad a partir de la colonización, formación de la identidad y educación-lugar de las confluencias. Por último un breve capítulo sexto que se presenta como epílogo y en el que se hace una síntesis de los contenidos abordados y de los hallazgos encontrados.

CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Para introducir una pregunta de investigación relacionada con las diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas culturales de la transmisión de saber en la Kenia Poscolonial, se hace necesario hacer un breve recorrido inicial por varios tópicos que, sin ser estrictamente lineales y secuenciales, pretenden mostrar la importancia de este problema de investigación a partir del lugar otorgado a la formación en la educación formal y en algunas prácticas de transmisión de saber en el África y, específicamente, en la Kenia Poscolonial.

Es importante notar que, en la actualidad, el cambio de enfoque hacia la promulgación de una educación que lleva al auto sostenimiento de las comunidades del África Subsahariana, ha llevado a la búsqueda de nuevas alternativas en los procesos educativos. Se argumenta que las soluciones a la problemática que vive el continente africano y, en particular, Kenia, debe venir de la comprensión de las capacidades autóctonas, entre ellas el rol de la sagacidad de los nativos kenianos en el mejoramiento de la vida del pueblo. De hecho, de acuerdo con Eshiwani (1993 p.33) la educación:

(...) must be regarded and used as an instrument for the conscious change of attitude, and thus the relationships between the African sagacity and the formal education must help in preparing people for those changes of outlook required by modern methods of productive organization. The same time foster respect for the human personality.

Es evidente que una fuerte identidad cultural permite a las personas y a las etnias ser independientes y autosuficientes, y que puedan funcionar ágilmente, y dar respuestas a desafíos en su propio entorno. Las personas que tienen poco sentido de pertenencia a su identidad cultural o han sido alienadas de su cultura pueden llegar a ser dependientes de otra cultura, y carecer de las habilidades para una vivencia significativa de su propio entorno. Esta situación de dependencia es común particularmente en los pueblos que han pasado por la dominación colonial y, como plantea Maina (2003), la socialización de sus hijos con los valores culturales propios y la cosmovisión de la potencia colonizadora socava su propia identidad cultural. Así que para resaltar algunas de las deficiencias del conocimiento en la búsqueda de una salida a las problemáticas sociales africanas, se ve importante entrelazar la sagacidad o, en otras palabras, la perspicacia africana con la educación formal occidental.

La educación colonial heredada en Kenia, ha sido una que controla el contenido de enseñanza. Como dice Mwaura (2005), en pre-escolar se les enseña a los niños a través de los libros pictóricos procedentes de Europa, con mitos, por ejemplo el de Cinderela, y caricaturas europeas. Las imágenes presentadas en los libros muestran actores con ojos azules y rubios, de modo que el protagonista ideal es, básicamente, occidental; algo que para los niños, puede pensarse, imprime un carácter distinto del protagonismo en la educación; de hecho, para que alguien sea considerado un

estudiante exitoso tiene que asemejarse a los niños occidentales, más específicamente, a su modo de aparecer en el mundo.

En la primaria, a los alumnos se les exige leer literatura inglesa, como Shakespeare, y también se les introduce a la historia, geografía y cívica europea, de manera que los estudiantes se van poco a poco alienando. Para expresarlo de otro modo, van olvidándose de sus propias raíces étnicas. En la secundaria y en la universidad, a los estudiantes se les enseña a partir de contenidos europeos, haciendo énfasis en un pensamiento exclusivamente occidental. Más aún, los contenidos que se enseñan no sólo transmiten elementos específicos de una materia sino que con ellos se transmiten también los valores de una cultura foránea y hegemónica, en suma, colonial.

La educación formal, en el contexto keniano, adolece de cierta superficialidad que, tal como lo ha mostrado Mwaura (2005), se debe al proceso de la colonización cuyo efecto ha generado cambios que oscilan entre lo sociopolítico, lo económico y lo religioso, de manera que los nativos han sido obligados a vivir la religión, las políticas, y la economía del colonizador. También debido a la influencia de la colonización, introdujo en la educación aspectos totalmente ajenos de los propios del pueblo y diferente a lo autóctono. Estos aspectos pasan especialmente por el idioma de formación y los planes de educación. Todos ellos ejes importantes de lo que podría llamarse el proyecto antropológico de los colonizadores británicos. Detrás de estos problemas educativos lo que se esconde, tal vez, es un proyecto de formación de lo humano. Como indica Mwaura (2005, p. 175):

Through the use of its languages, the West is able to control the political, economic, intellectual and cultural development of African countries. This is mainly achieved through the dissemination of pro-neocolonial stories through books, magazines, and imported movies, made possible by the shared language.

Actualmente, la formación no es “puramente” africana sino que, puede decirse, es híbrida. Como dice Bajtín (1981 citado en Bhabha, 2003 p. 58): “(...) *Híbrido no sólo se proclama y acentúa doblemente (...) sino que también tiene un doble lenguaje; puesto que en él no sólo hay (o hay no tanto) dos conciencias individuales, dos voces, dos acentos, conciencias socio-lingüísticas de épocas (...) que se reúnen y luchan conscientemente en el territorio de la enunciación*”. Se trata pues, según el autor, de la colisión entre dos puntos de vista diferentes sobre el mundo. Sin embargo, no puede hablarse, hoy por hoy, de una educación “puramente africana” porque, si se sigue más de cerca a Bhabha, lo que se puede esperar de la hibridación cultural es la posibilidad de re-hacerse a sí mismo y de dislocar el punto de vista colonial; si bien el colonizado se afecta por la mimesis, es decir, por su imitación del colono, también en el acto de la escenificación mimética el mandato colonial es desarticulado. Podría decirse que siempre se “obedece” vía una traducción que traiciona el mismo mandato; no hay una realización completa del mandato que no implique una interpelación por parte de quien lo recibe, esto es, quien recibe el mandato, en este caso el colonizado, al mismo tiempo lo re-significa. Así, por ejemplo, la imposición del Dios cristiano como único Dios, fracasa por efecto de la hibridación cultural en el momento en que ese Dios tiene que convivir con las propias formas religiosas de las etnias kenianas. El colono, pues, ante

tal sincretismo es derrocado porque la imposición nombra la imposibilidad de la realización de su mandato.

Por lo tanto, ha sido una vivencia ambivalente que genera choques y reconfiguraciones dentro y fuera de la comunidad. Dicho esto, este estudio propone indentificar las diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saber que aparecen en Kenia desde la colonización británica. Esto porque se parte del supuesto, con fundamentos no solamente teóricos sino apoyados en la experiencia misma de los investigadores como miembros de dos etnias kenianas (Kikuyu y Nandi), que en esta nación la educación está basada en una propuesta eurocéntrica en la cual las perspectivas inglesas hegemónicas han obstaculizado la expresión de las prácticas y de los saberes tradicionales etnicos, ejerciendo, sin lugar a dudas, un fuerte dominio. Todo esto nos ha llevado a cuestionar el sistema de la educación en Kenia, y consideramos importante enunciar las diferencias y confluencias entre el proceso de educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saber. Por lo tanto hemos llegando a precisar esta inquietud planteado la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saber en la Kenia Poscolonial?

2. ANTECEDENTES

Los antecedentes de investigación sobre la temática abordada han sido en primera instancia difíciles de rastrear y encontrar, por una parte, se debe a la escasa investigación acerca del tema sobre las diferencias y confluencias de educación formal, las prácticas de transmisión de saber en la Kenia poscolonial y también porque la investigación ha sido realizada o desarrollada desde la diáspora. Los antecedentes que se retoman son principalmente teóricos, basados en revisiones documentales que presentan algunas características que necesitan ser enunciadas. Su valor radica no sólo en que han permitido contextualizar el lugar y evidencia del periodo en el que se centra la presente investigación sobre Kenia durante la colonia y después de la colonia, sino también en el hecho de que han mostrado interés con el ámbito cultural y educativo. Al mismo tiempo consisten en revisiones documentales de libros, revistas, artículos, que hacen referencia a Kenia y a otros países africanos. Es importante saber que el proceso de investigación ha permitido hacer distintas revisiones de material teórico, revisiones no contempladas al inicio, cuando, el informe actual estaba en su fase de proyecto de investigación. En las revisiones documentales encontradas se hizo un rastreo de los desarrollos teóricos que abordaban la educación formal y la transmisión de saber cultural en Kenia y su contenido. Cabe aclarar que la rigurosidad de estas revisiones dan cuenta de una metodología sistemática que logra dar como resultado un discurso sobre las diferencias y confluencias de educación formal y

prácticas de transmisión de saber soportado en contenidos teóricos derivados de la educación experimentada en la Kenia poscolonial.

Los estudios que más se acercan al tema de la investigación se describen a continuación. Bunyi (2001) en su trabajo "*Language and education inequalities in Kenya*" muestra cómo después de cinco décadas de independencia en Kenia, la educación no ha logrado dar respuestas a la problemática del desarrollo del País. Argumenta cómo la educación es una herramienta importante para el desarrollo de los pueblos africanos, ella propone que los conocimientos e idiomas autóctonos deben jugar un gran papel en el proceso educativo y pone de relieve el papel central de los saberes indígenas de África.

Los problemas que enfrentan los pueblos africanos al comienzo del siglo XXI son enormes e impregnan todas las esferas de la vida. La educación es vista como clave en la búsqueda de soluciones a los problemas que afligen el pueblo. Por ejemplo si miramos en el tiempo de la independencia de Kenia en 1963, había 6,058 escuelas primarias y 151 escuelas secundarias con una matrícula de 891.553 y 30.121 alumnos, respectivamente. En 2004, había 17.804 escuelas primarias públicas y 3.621 escuelas secundarias públicas con matrícula de 7.122.407 y 923.134 alumnos respectivamente (*Government of Kenya, 1998*); (*Ministry of Education Science and Technology, 2005*). Sin embargo, en lugar de repensar y transformar los modelos europeos de educación trasplantados en África gracias a los misioneros europeos y a

los administradores coloniales, los gobiernos africanos adoptaron estos modelos tal cual, introduciendo algunos cambios curriculares muy sutiles.

Los saberes africanos y las culturas indígenas, habían sido caracterizadas despectivamente como primitivas y paganas, por lo tanto eran consideradas no aptas como recursos educativos y, por ello, eran excluidas de la educación. Además, los idiomas indígenas de África, los símbolos de los medios de comunicación y mediante los cuales el saber africano y la cultura se transmiten, sufrieron una devaluación por la sociedad colonial debido a su contacto con la vida política, social y económica del poder británico. Por muchas generaciones antes de la llegada de los europeos con su sistema de educación en África, los saberes indígenas sostenían las comunidades. El saber autóctono abarcaba todas las áreas de la vida humana tales como, la economía, la cultura, la política de ciencia, y tecnología. Debido al uso de ese conocimiento indígena en las esferas tales como la agricultura, la política, y la medicina estas comunidades fueron capaces de resolver los problemas alimentarios, la seguridad, la convivencia pacífica y la salud.

Aunque los saberes adquiridos culturalmente han sido excluidos de la educación formal en las épocas coloniales y poscoloniales, estos saberes siguen siendo parte de la experiencia vivida por las comunidades, especialmente por la población rural, y son conservados y comunicados oralmente a través de las canciones, las danzas, las creencias, los proverbios, y el folklore. Dichos saberes se

encuentran también en las instituciones sociales y tradiciones, y en las prácticas cotidianas de las personas.

Otro de los autores es Sifuna (2001) quien se concentra en la crisis de la educación universitaria en Kenia. En su tratado, analiza algunas experiencias de la diversificación de la educación en África, y lo que se entiende por el cambio curricular en el sentido de prácticas o de formación técnica. Su enfoque tiene como objetivo proporcionar un conjunto más amplio de opciones para futuros profesionales distinto a lo que se ofrece en el currículo académico más homogéneo. La política de diversificación ha sido generalmente vista como una solución a una serie de problemas económicos y sociales que enfrentan los países de África, especialmente el desempleo que cada vez está en aumento y el incremento de los costos de la educación formal. Los estudios que hasta ahora se han llevado a cabo, sin embargo, revelan que los programas de diversificación no han cumplido los objetivos previstos, aunque se mantiene el interés de tecnificar y profesionalizar la educación formal. Algunos de los problemas que comúnmente se enfrentan en estos programas incluyen los altos costos de la educación, la falta de claridad de metas y objetivos, la escasez de docentes calificados y el bajo perfil de la educación técnica según lo visto por los estudiantes y la comunidad. Para el desarrollo en el futuro, se sugiere que los programas de diversificación se reorganicen para relacionarse con objetivos más realistas a través de la mayor participación de la comunidad en general y por medio de la orientación laboral y de los programas de formación post-escolar.

Mazrui (1978) en su libro *Political values and the educated class in Africa* encuentra que la finalidad de la educación debe desembocar en la transformación y la Africanización de la política. Retomando sus palabras, plantea que la educación ha sido vehículo de la perpetuación de la colonización o mejor dicho lo que él llama neo colonización. La independencia del pueblo será factible, dice el autor, solo cuando el pueblo africano pueda potenciar y desarrollar su currículo académico en respuesta a la problemática Africana. También muestra cómo la educación occidental en África ha contribuido tanto a la liberación política como a la opresión cultural, esto es, los primeros líderes africanos que lucharon junto con el pueblo para liberarse de la colonización, fueron educados bajo las costumbres y el idioma británico en el caso de Kenia. Algunos fueron los primeros presidentes y gobernantes de sus países, ellos lograron la “*independencia*” pero siguieron aplicando el sistema de sus colonizadores. Todos esperaban que conquistada la autonomía (independencia), la elite africana habría debido crear instituciones, formas y contenidos inéditos de manera que diera respuestas a las aspiraciones profundas de los pueblos que, durante la lucha por el reconocimiento, habían soñado horizontes de libertad, participación, equidad y prosperidad. Sin embargo, muchos líderes africanos se contentaron con copiar las instituciones occidentales, aplicándolas a la realidad africana sin discernimiento. Además olvidaron rápidamente a sus pueblos para ponerse al servicio de los intereses extranjeros, consideraron el estado como un feudo personal, lo explotaron para enriquecerse y asegurarse la longevidad política. De modo que la metrópoli europea lo que formó fue una élite local que perpetuara los ideales europeos y que reinstalara, en la nueva conciencia nacional indígena, la aspiración de *parecerse* al “antiguo” amo.

Otro antecedente importante es de Dlamini (2008), quien presenta la crisis de la educación en África y ve la necesidad de reinventar el sistema educativo para que pueda responder urgentemente a la problemática y a las necesidades socio-económicas del continente. La crisis en los nuevos estados se debe a la situación colonial, cuya característica es pluralmente caótica. Desde este punto de vista poscolonial, se entiende el estado a través del sistema administrativo burocrático cuyo código es aquel del amo que suprime todo otro código cultural existente en la sociedad.

Mirando profundamente, las raíces coloniales en la crisis de la educación actual en África, Dlamini examina la complejidad de la relación que los líderes poscoloniales han tenido con su pasado. En ellos tratan de confluir los saberes culturales autóctonos con el nuevo conocimiento del mundo occidental, simultáneamente luchando por crear un sentido común que les conviene a sus intereses personales económicos, así que busca suprimir la conciencia política que pueda exponer la corrupción y la tendencia hegemónica. Es decir, que la crisis de la educación en el África, está enraizada en las prácticas de los líderes africanos que desde la independencia han hecho muy poco o nada para cambiar las políticas que funcionan mal y las prácticas heredadas de los regímenes coloniales.

También muestra que el idioma ha sido uno de los temas centrales en la educación postcolonial. En muchos de los países africanos, la educación formal fue introducida por los misioneros cuyo motivo era cristianizar y colaborar en la colonización de los

pueblos a través del proselitismo. La Biblia fue traducida en los idiomas nativos como instrumentos para su enseñanza, sin embargo no todo el contenido escolar (matemática, geografía, historia etc.) fue traducido. De manera que la instrucción escolar no logró hacer que la ciencia y la tecnología moderna florecieran. Dlamini presenta cómo la sabiduría autóctona ha sido marginada en el sistema educativo, también muestra cómo el idioma indígena podría influir en el proceso de conocimiento.

En su discurso, Ndura (2006) trató de vislumbrar el rol de la educación occidentalizada que prevalece en los países de los grandes lagos del África, particularmente en Burundi, República Democrática del Congo, y Rwanda. Subraya cuatro puntos fundamentales. Primero argumenta que la educación occidentalizada es un instrumento clave que contribuyó a la asimilación, segundo relaciona la occidentalización a la crisis de la identidad Africana, tercero vislumbra el rayo destructivo que divide al gremio “*educado*” del hombre Africano común y, por último, propone estrategias y recomendaciones que posibilitarían el rescate y empoderamiento del espíritu Africano.

Por su parte Holmes (2008) constata que, recientemente, en la mayoría de los países africanos, se ha aumentado significativamente el uso de la lengua materna en la educación. De hecho, hay muchas razones por las cuales se justifica esta nueva innovación. Una de ellas es la concientización de la importancia del uso de los idiomas

nativos en dramaturgia y música, cuyo fin es transmitir valores, enunciar nuevos retos en la sociedad, y recurrir a la memoria cultural, conservando así la cultura¹.

3. JUSTIFICACIÓN

Es muy importante tener una población bien preparada pero al mismo tiempo es de mayor importancia asegurar que la formación que ellos reciben tenga una orientación hacia el bienestar de la comunidad y no solo la alfabetización. Pero entonces por muchos años la formación educativa en África ha sido subyugada por el occidente que dicta el tipo de educación que deben recibir. Esta formación brinda al estudiante elementos y técnicas con teorías propias del occidente que dan respuestas a la problemática del mundo occidental y, por consiguiente, no logran responder a las necesidades propias del pueblo africano.

Por tanto, se subraya que el proceso educativo encarna elementos ajenos del pueblo keniano tales como: el uso del idioma extranjero (inglés) con conceptos totalmente ingleses. Los ejemplos y contextos utilizados no concuerdan con la realidad vivida por el pueblo. El hecho de que todo sistema de formación educativo está cargado de

¹ Desde nuestro punto de vista la cultura no es una entidad monolítica que, sin alteraciones, pudiera ser recuperada allí en el lugar donde, supuestamente, fue enterrada. El punto no es tanto “recuperar” la cultura (en tal caso que eso fuese posible), como sí transformar los términos culturales vigentes que sitúen en otro lugar las condiciones de los kenianos para la preservación de sus vidas. Aunque ese proceso pasa por el “retorno” hacia lo que queda “después de la destrucción”, sin embargo: ¿si las demandas, incluso la de los propios indígenas, que han cambiado conforme la hibridación cultural son aquellas que los han hecho, precisamente, sujetos híbridos?

elementos ajenos al alcance de la realidad de los estudiantes causa una apatía en la educación. En Kenia hay también un sistema de educación netamente extranjero donde se enseña todo sobre Europa y nada sobre África, y se examina a los estudiantes basándose en el BGCE (British General Certificate of Education). Esto evidencia algunas diferencias entre la educación formal y las prácticas culturales de transmisión de saber en la Kenia Poscolonial. Por lo tanto, vemos la necesidad de vislumbrar estas diferencias y confluencias con el pretexto de entrelazar algunas prácticas culturales de transmisión de saber con la educación formal occidental. Ahora bien, la investigación pretende comprender el modo en que en Kenia la formación y la identidad pasan por un proceso de hibridación y, en ese sentido, se pretenden describir las tensiones que la “*nación*” keniana experimenta en estos asuntos.

Los aportes de la investigación tienen que ver, en primer lugar, con incursionar en el estudio del mundo poscolonial. Los estudios en educación, en el contexto local colombiano, no han hecho énfasis en asuntos antropológicos y, menos aún, se han establecido relaciones con temáticas analizadas por los estudios culturales. Se espera que este estudio abra una línea en ese sentido, y que la maestría en educación de la Universidad de Medellín se vea beneficiada por ello. Además, esta investigación puede servir para que futuros estudiosos obtengan literatura local sobre las temáticas que acá se abordan. La línea de formación integral y cotidianidad tiene en este trabajo un aporte que abre sus reflexiones, sacádaslas del contexto común de análisis: la escuela.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

- Identificar las diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saber en la Kenia poscolonial.

4.2. Objetivos específicos

- Determinar las características de la educación formal en Kenia a partir de los documentos consultados.
- Describir algunas prácticas de transmisión de saber cultural en la Kenia poscolonial.
- Reconocer el modo de hibridación entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saberes en la Kenia poscolonial

CAPITULO 2. LA METODOLOGÍA

Lo que el lector se encontrará en el presente texto es el resultado de una investigación, asunto que, como se sabe, implica la experiencia de un proceso, la vivencia de unos cuestionamientos que si bien surgen inicialmente, se actualizan permanentemente tras la forma de lo inquietante.

La investigación ha pasado por diferentes momentos, desde su inicio en marzo de 2010 hasta este momento ha tenido varias metamorfosis. Y nuestra pregunta planteada cuando iniciamos fue: ¿Cuales son las consecuencias histórico-antropológicas y pedagógicas de la colonización de Kenya experimentadas por las comunidades Nandi y Kikuyu, en términos de: las concepciones de lo humano, las tensiones entre educación formal y las prácticas tradicionales de transmisión de saber y los estilos de imaginarse la nación Keniana?

Esa pregunta la veníamos sopesando desde las inquietudes que trajimos a la maestría y lo hicimos a partir de las reflexiones y provocaciones en el contexto de la realidad de educación en Kenia, ya que después de pasar el proceso educativo formal como estudiantes en Kenia y concurrentemente recibiendo una formación cultural indígena en el mismo contexto, notábamos una dicotomía vivencial y cultural en el

contexto de los estudiantes y los egresados. El desarraigo de estos sujetos nos llevó a pensar en el rol de la educación formal y de algunas prácticas culturales de transmisión de saber en Kenia. Los aportes del seminario del contexto central nos ayudaron a reflexionar sobre la posibilidad de trabajar en estos ámbitos, es decir reflexionar sobre cómo los procesos de transmisión de saber: de educación formal y algunas prácticas culturales indígenas kenianas, confluyen y se diferencian. Esa investigación ha sido la experiencia de lo que podemos denominar *"lo inquietante"*. Con esto se quiere indicar un constante flujo de cuestionamientos y respuestas, en relación con los caminos a seguir, las decisiones a tomar, las ideas sobre las cuales ahondar, en síntesis inquietarse como aquello que es capaz de mantener vivo el deseo de continuar investigando.

Después de mucha reflexión llegamos a identificar lo que queríamos investigar, pero, en principio, el campo que soñábamos era muy amplio y por esa misma razón llegamos a delimitarlo quedándonos con la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saber en la Kenia poscolonial? El lugar principal del desarrollo ha sido en un contexto de diáspora que nos ha llevado a confrontar la realidad de la educación en el contexto keniano.

En un principio, el trabajo fue desarrollado teniendo en cuenta dos comunidades étnicas de Kenia, dado que provenimos de ellas y hemos sido formados y criados en

este contexto, experimentando los desafíos que provienen de las prácticas de la educación formal y las prácticas de transmisión de saber cultural.

Retomamos brevemente una descripción del enfoque asumido para esta investigación, al mismo tiempo se hará una reseña sobre el método que ha guiado la mirada de los investigadores y que ha estado presente como actitud constante a lo largo del proceso de investigación; también se mostrarán las categorías utilizadas por los investigadores para iniciar su ruta de búsqueda.

Aquí se trata de una investigación de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico. Utilizamos la hermenéutica como un enfoque general de comprensión y de indagación, porque este trabajo implica dinámicas protagonizadas por seres humanos y también implica la interpretación de textos, y del significado de la acción humana.

La investigación cualitativa pretende en general, comprender las realidades subjetivas e intersubjetivas, podría decirse incluso que su interés es lograr un conocimiento científicamente válido a partir del movimiento y del esfuerzo por interrogarse sobre lo depositado en el mundo de la vida. Sí, es el mundo de la vida, en términos de un saber de fondo que se constituye en la cotidianidad, el sustrato que pretende ser cuestionado, y no solamente esto, sino que ahora en la vida vivida cotidianamente se expresan con mayor facilidad los diferentes elementos que acompañan y decoran la actividad humana. Sandoval (1997) por su parte, va a plantear que se trata, en la investigación cualitativa, del estudio de la vida cotidiana en tanto que escenario básico de

construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.

Supone, del mismo modo, una propuesta de investigación que construye un conocimiento desde el interior de las realidades humanas, en otras palabras, la investigación cualitativa privilegia lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores (Galeano, 2004). Las búsquedas de la investigación cualitativa entonces, también intentan captar el sentido de las vivencias y las significaciones que los actores sociales construyen en torno de sus vivencias cotidianas. Teniendo en cuenta lo mencionado, el enfoque cualitativo de investigación se consideró el más apropiado para el presente estudio debido a que el abordaje del trabajo implica penetrar en los contextos de significado de las diferencias y confluencias entre la educación formal y algunas prácticas culturales de transmisión de saber en Kenia.

Como punto de partida en este trabajo, nos basamos en un rastreo bibliográfico, de libros, revistas, artículos sobre Kenia, otros países africanos y algunos de América. Al mismo tiempo triangulamos estas lecturas con la experiencia nuestra. En el comienzo analizamos documentos que tenían que ver con la cultura Keniana y africana, y vimos treinta y seis (36) documentos bibliográficos, de estos documentos hicimos una lectura atenta donde encontramos unos temas relacionados y divergentes que nos llevaron a una estrategia de seleccionarlos y agruparlos según temas macros: La educación

formal, su evolución en Kenia y algunas prácticas culturales de transmisión de saber indígena. Después de agrupar estos textos temáticamente, empezamos a transcribirlos y empleamos ficha de contenido como técnica véase el anexo A. Luego hicimos la categorización que nos llevó a encontrar las categorías emergentes. El resultado de esa categorización son los hallazgos que resaltaron las confluencias y las diferencias entre la educación formal y las prácticas de transmisión de saber cultural. El resultado se muestra, según el orden lógico escogido y cercano al modo cualitativo de presentar los informes de investigación, en los capítulos siguientes.

La búsqueda de la información fue un trabajo que nos tomó mucho tiempo y varios intentos de delimitar los documentos necesarios, eso nos llevó a pulir, ampliar y reducir analíticamente la pregunta de investigación y consecuentemente los objetivos. Todo esto nos llevó a cambiar tanto el ritmo de la investigación, la intensidad de la lectura, la concentración bibliográfica; no fue tan fácil acceder a algunos datos escritos sobre el tema por no estar disponibles, pero poco a poco fuimos obteniendo algunos documentos valiosos que nos llevaron a profundizar y concretizar el trabajo.

Esa investigación nos ha llevado un año y medio desde su formulación hasta la realización del informe final. La característica preponderante en el transcurso del análisis de la información obtenida, fue una constante triangulación de la información con la experiencia vivida por los investigadores en términos del conocimiento del contexto, así como de la educación formal y de algunas prácticas culturales de transmisión de saber en Kenia. La aplicación de las técnicas e instrumentos fue

realizada a lo largo de la investigación y también vale la pena notar que fue un ir y venir que se fue ajustando poco a poco. Con la recolección de los datos bibliográficos y la lectura atenta, se fue fortaleciendo y purificando la fundamentación teórica. Algo que podemos decir es que fue una actividad simultánea; también a lo largo de la investigación fue muy prevalente la continua discusión e interpretación del contenido, y su relación con la experiencia misma de los investigadores como pertenecientes, tal cual se ha dicho ya, a dos etnias kenianas.

Después de exponer lo relacionado con el enfoque y el método de investigación pasamos a describir el diseño general del estudio. Para esto se retomaron las fuentes, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información documental, el plan y el método de análisis de contenido.

Las fuentes de la investigación fueron textos entre libros y artículos de revistas de origen Keniano, africano y algunos provenientes de América y Europa, otra fuente que permitió triangular la información fue el propio relato y la experiencia de los investigadores como miembros de dos etnias kenianas. A continuación las fuentes recolectadas:

- Kwasi Wiredu. *Acompanion to african philosophy*: blackwell publishing ltd. USA Malden.
- Mbiti, J. S. (2000). *Introdution to African Religion*. Nairobi: Heinemann Educational Books Ltd.

- Dlamini, S. N. (2008). *New Directions in African Education*. Calgary: university of Calgary Press.
- Eshiwani, G. S. (2003). *Education in Kenya*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Ngugi wa Thiongo. (1994). *Decolonizing the mind*. Harare Zimbabwe publishing house.
- Mwaura, N. (2005). *Breaking the yoke of Colonialism in Africa*. Nairobi: East African Publishers.
- Birgit Brock- Utne. (2000). *whose education for all? The recolonization of the African mind..* Falmer press. London.
- Kwame Botwe Asamoah. (2005). *An African centered paradigm for the second phase of the African revolution*. Routledge. London.

Consideramos que estas publicaciones revisadas (libros, artículos de revista, etc.) tienen por objeto el mundo cultural africano y la educación formal occidentalizada. Vimos también investigaciones realizadas en campos dispersos como la historia de la educación en Kenia, los estudios culturales kenianos o africanos y la crítica a la educación colonial.

En la lectura y registro de documentos se llevó a cabo una clasificación de los documentos hallados para su posterior relectura y análisis. Se adelantó entonces una exploración preliminar de los documentos a partir de las unidades de estudio diseñadas

a partir de temas encontrados con la intención de construir una ruta de análisis más clara para el proceso de categorización. Se asumió la ficha de contenido no como el registro de documentos que se justifican a sí mismos y de forma independiente, sino que se trató de establecer y dejar hablar las relaciones en las cuales esos documentos se quedaron instalados. También fuimos haciendo una ficha comparativa constante, a través de la cual analizamos de manera simultánea los datos obtenidos por medio de las fuentes y las diferentes posturas teóricas revisadas y asumidas a lo largo de la investigación.

CAPITULO 3. TRANSMISIÓN DEL SABER EN KENIA

Este capítulo hace alusión a una categoría que retoma dos temas fundamentales en torno a la transmisión de saber en Kenia. En primer lugar, se encuentra una breve descripción de algunas prácticas culturales de transmisión de saber, acá se retoman las etapas de formación cultural, infancia, Niñez, adolescencia, iniciación y paso a la adultez. De este modo, se vislumbran algunas de las estructuras sociales y los valores que la comunidad quiere conservar y transmitir para perpetuarse. De la transmisión del saber adquirido a las futuras generaciones depende la vida de las comunidades. Los modos de transmisión, para los cuales el papel jugado por los ancianos es central porque aunque no poseen escritura sí tienen toda la sabiduría, acumulada desde siglos, para explicar lo desconocido y dar cohesión a la comunidad, son llevados a cabo oralmente de generación en generación.

En segundo lugar, se muestra cómo la educación formal ha sido transmitida en Kenia desde la colonización británica hasta el momento. Los misioneros y los colonizadores que introdujeron la educación formal nunca intentaron ni pensaron vincular las prácticas culturales de transmisión del saber, tampoco se interesaron por lo propio del pueblo africano, ni del cuidado del patrimonio de la cultura africana. Inicialmente, como ya se ha mencionado, solo se interesaron en la conversión al cristianismo, consideraban a la cultura africana como obstáculo para la evangelización. No obstante, las elites

africanas, que heredaron la responsabilidad de transmitir la educación formal después de la independencia, aun no han integrado elementos de la cultura nativa sino que han seguido promoviendo una educación que pone al margen las prácticas de transmisión de saber tradicionales. Hay aquí una disputa por la formación del “*hombre*” keniano. Lo curioso es que dicho hombre sólo existe a partir de la nueva configuración de la nación desde el proceso de colonización. Como se verá, las etnias tradicionales siguen manteniendo su propia idea acerca de la formación de sus miembros y, no obstante, el sistema de educación formal heredado de la metrópoli inglesa pretende imponer los modos en que los “*kenianos*” deben devenir, por la vía de la educación occidental.

En este caso se puede entender la formación desde distintos ámbitos, pero como punto de partida en este trabajo se ve que la sociedad keniana busca la configuración de sus nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social dado. Para referirnos a las prácticas de transmisión de saber que pretenden lograr esa configuración, hablamos de formación. La formación tiene sentido en la medida en que está enmarcada en un sistema socio-cultural, es decir, la formación se da según lo planteado por este sistema.

Las prácticas de la transmisión de saber se dan en primer lugar en la familia y en el clan, allí es donde se configuran nuevas posibilidades en la formación. La familia como núcleo de la comunidad se ha convertido en el lugar común para la determinación de comportamientos. Como vamos a ver, la formación se da siempre a partir del nacimiento y de una manera paulatina hasta que llegue a configurarse una identidad

relacionada con la vida étnica. Esta disputa por la formación de individuos y comunidades se da en un doble ámbito: Por un lado, está el ámbito de los no-institucionalizados, caracterizado por las prácticas propias de transmisión de saber y, por el otro, se encuentra la oferta institucionalizada, representada por la educación formal de raíz occidental. Esta disputa se da dentro de un proceso complejo e interdependiente de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales.

1. DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS PRÁCTICAS CULTURALES DE TRANSMISIÓN DE SABER EN KENIA

El proceso de la educación en Kenia, se puede ubicar más allá del tiempo de la colonización. Todo este momento se llevaba a cabo en un proceso de transmisión de saber a través de prácticas y relatos culturales. Era una educación cultural y formaba personas responsables para la comunidad en y con la comunidad. Ofrecía técnicas y valores necesarios para el progreso y armonía de la comunidad y su papel era socializar a los individuos para que puedan ocupar un lugar y participar adecuadamente en la contribución del progreso de la comunidad. Esto quiere decir que la transmisión cultural de saber indígena se ha preocupado por buscar respuestas a la problemática social.

Cuando se habla de la transmisión cultural de saber, en este caso nos referimos al conocimiento indígena africano, ese conocimiento muchas veces se percibe como

algo históricamente lejano o, en sentido similar, como prácticas antiguas de los pueblos africanos. La palabra indígena usualmente ha sido utilizada en referencia a algunos grupos específicos, caracterizados por territorios ancestrales, configuración común de las prácticas y su ubicación histórica. Por lo tanto, el conocimiento indígena es un cuerpo polifacético, del conocimiento, prácticas, representaciones que se mantienen y es desarrollado por personas con una larga historia de cercanía e integración en un mismo medio ambiente.

El término indígena, connota que el conocimiento es típico y pertenece a las personas del mismo contexto con una cultura y un vínculo social común. Por esa misma razón el conocimiento indígena es un proceso de aprendizaje y comparte una vida social, historia, identidad, economía y prácticas políticas peculiares a cada grupo cultural. Esto refleja la peculiaridad en la manera en que cada sociedad configura el sentido del mundo y cómo estas formas del conocimiento buscan dar respuestas a las problemáticas sociales del contexto específico. Se puede entender entonces el conocimiento indígena como un conjunto complejo que, en sí, implica actividades, valores, creencias, y prácticas que han venido evolucionando a través del tiempo y siguen siendo realidad en las comunidades y grupos que lo practican. Así que este conocimiento indígena perdura y se perpetúa mientras las comunidades lo practican, lo sostienen, lo desarrollan creativamente, y extienden su potencialidad enriquecedora en un contexto específico.

El conocimiento indígena es desarrollado y sostenido a través de las prácticas culturales de transmisión de saber que capacita a los jóvenes para poder responder a los desafíos contextuales. Esa transmisión ocurre en el ámbito familiar, comunitario, el clan, y en las etapas de crecimiento. Es un proceso vital de aprendizaje que se hace realidad a través de los procesos del crecimiento en la agrupación por edad, desde el nacimiento hasta la muerte. Kenyatta (1938 p.60) hablando del proceso de educación, plantea:

Education begins at the time of birth and ends in death. The child has to pass various stages of age groupings with a system of education defined for every status in life. The parents take the responsibility of educating their children until they reach the stage of tribal education. They aim at instilling into their children what the *Kikuyu* call *Kererakiamucie*, namely educating the children in the family and clan tradition.

El proceso de la formación de los niños de entre 1 - 7 años más o menos, que son denominados como *twana / chererok*, (miquitos) — o a veces se utiliza *mányurunik* en idioma Nandi para referirse a los niños— ellos están, casi completamente, bajo el cuidado de las madres, todavía lactan, mojan la cama por la noche y son susceptibles a contraer enfermedades si no reciben un buen cuidado (Hollis, 1908). Por su fragilidad, las madres y niñeras tienen la responsabilidad de educarles y cuidarles. La formación que se inculca en esta etapa se hace a través de cantos infantiles (*lullabies*) cuyo contenido es la historia, tradición de la familia y el clan. El escuchar estos cantos diariamente, facilita que el niño asimile la enseñanza naturalmente y con facilidad.

Ese es un método por el cual la historia de las personas se transmite de una generación a otra. En el momento que el niño empieza a aprender a hablar, la madre pone cuidado a su manera de hacerlo, y lo familiariza con los nombres más importantes de la familia, con su pasado y con su presente. Todo esto se hace a través de cantos, para agrandar y entusiasmar al niño, y en ningún momento como una instrucción directa. Además, el niño es libre de escuchar estos cantos cuando quiere, y si la madre percibe que el niño no quiere esa música, ella introduce una nueva, con distinta letra y melodía pero con el mismo contenido. Cuando el niño ya puede hablar se espera que pueda responder a tantas preguntas que se le hacen naturalmente para explorar qué tanto ha aprendido (Kenyatta, 1938). Las preguntas que se hacen son, por ejemplo, ¿cuál es su nombre?, ¿cuál es el nombre de sus padres?, ¿cuál es el nombre su clan?, ¿a qué grupo de vida pertenecen sus abuelos y por qué se le dio ese nombre a este grupo? entre otros interrogantes. Estas preguntas trazan a muchas generaciones atrás y los niños deben ser capaces de contestarlas con facilidad. Se habla con ellos, a modo de conversación, y, de esta manera, la historia y la cultura de su familia se convierten en un factor estimulante en la vida del niño, y crean una buena base para el conocimiento del trasfondo de su contexto familiar.

En la mayoría de las familias no se les permite a los niños de esta edad acercarse a la cocina. Ellos tienen utensilios propios, hay un cierto cuidado en cuanto a la higiene de los utensilios. La losa de los niños no se lava junto con los de los mayores, se lava aparte. Con respecto a los juegos lúdicos infantiles, se encargaran los hermanitos (Kenyatta, 1938). En el caso de no tener hermanos entonces se les deja jugar junto con

los otros niños del pueblo de la misma edad. Aquí la formación está en manos de la mamá y raras veces se puede encontrar niños de esta etapa junto con los padres.

Después de la etapa de la infancia, la educación de los niños ya toma otro rumbo ya que a los 7 a 11 años (Hollis, 1908) los niños de esta etapa son grandes, y de manera casi instintiva empiezan a hacer unas tareas más propias de ellos. La formación familiar está a cargo de una abuelita del pueblo. La abuela es una persona digna, con una fama de sabia, el contenido de la formación tiene que ver, básicamente, con involucrar a los niños en los juegos que en sí cargan sentido con valor educativo. Los niños tratan de emular las actividades de los adultos; los muchachos y muchachas empiezan a jugar los papeles que tiene que ver con el liderazgo, juegan con herramientas elaboradas por ellos mismos, y estas herramientas les dan la posibilidad de adquirir la técnica de elaborarlas y, al tiempo, de usarlas. Por dar un ejemplo, los muchachos empiezan a elaborar artefactos de madera que imitan lanzas y arcos, entre otros artefactos, y empiezan a aprender, jugando, cómo utilizarlos y cómo defenderse con ellos (Kenyatta, 1938). Erigen casitas, muebles, dibujan las actividades cotidianas, mientras las muchachas imitan a sus madres, cocinan alimentos imaginarios, hacen niños de arcilla y les cuidan, elaboran cestos, loza de arcilla, por mencionar sólo unos cuantos objetos. Por supuesto, no todos los juegos son educativos, pero los ejemplos que los padres les dan hacen que los niños empiecen a configurarse con las actividades tales como la agricultura, artesanías, pastoreo, construcción, medicina y otras que prevalecen en la comunidad. Al lado de todo esto, el niño cada vez más profundiza sobre lo que es el clan y el territorio de su clan. Más aun, se le estimula para que pueda

ser un buen observador, para que tenga la capacidad de grabar escenas sin necesariamente registrarlas de forma escrita. Por ejemplo, se le pide al niño que observe si todas las ovejas, vacas o cabras están presentes. Un hombre con cien vacas enseña a su hijo a relacionarse con las vacas según el color, tamaño, tipo de cuerno y por eso cada vaca tendrá su nombre.

Para probar la capacidad de observación y memoria del niño se mezclan dos o tres rebaños (100 a 200 vacas) de otras familias con el rebaño de la familia y se les hace separar solo las vacas de su redil, o a veces se les esconde algunos animales para que puedan identificar el animal ausente y, si no lo logran, no se les regaña sino que se les deja buscar, una y otra vez, cuál de los animales del redil está faltando. Después de volver a observar, los niños logran identificar qué animal falta. En el caso de cazadores el entrenamiento es cada vez más intenso dado el nivel de riesgo de perderse en el monte y, más aun, la dificultad en la búsqueda de los animales, búsqueda que requiere un alto nivel de observación.

Es importante subrayar que el pueblo tiene la responsabilidad y el encargo de la formación de todos los hijos. Durante el transcurso del día los niños responden a las tareas de la familia nuclear, es decir, los niños se encargan de cuidar los terneros y ovejas, mientras las niñas cuidan a sus hermanos más pequeños. Se les enseña a responder a los oficios de la casa como el aseo, recoger leña, y traer agua desde los pozos o ríos. A ellos aun no les permiten ciertas cosas como: lavar la losa de los

mayores, encender fuego o cocinar, sacar agua del pozo, manipular alimentos en la bodega, etc.

El contenido de formación, brindado por la abuela del pueblo, tiene una orientación hacia las especializaciones. Ella da unas enseñanzas morales a través de cuentos, chistes, cantos y bailes. Por ejemplo, un canto de los cazadores reza:

Los cazadores declaran:
 toda vida humana es una vida.
 Es cierto que una vida surge a la existencia antes que otras,
 pero una vida no es más antigua, más respetable que otra,
 igual que una vida no es superior a otra.
 Los cazadores declaran:
 siendo toda vida una vida
 cualquier daño que se le cause exige reparación.
 En consecuencia,
 que nadie ataque gratuitamente a su vecino,
 que nadie cause daño a su prójimo,
 que nadie martirice a su semejante.
 Los cazadores declaran:
 que todos velen por su prójimo,
 que todos veneren a su progenitores,
 que todos eduquen a sus hijos como corresponde,
 que todos mantengan, contribuyan a las necesidades de su familia
 (Mbaye, 2010, p. 132).

Al mundo moral tienen acceso a través de cuentos con moraleja. Se enfatiza mucho todo lo que tiene que ver con el respeto, la dignidad y la ayuda mutua en la casa. De hecho, todos los niños de esta etapa se empeñan en trabajar con los padres y, al mismo tiempo, hacen caso a la corrección de cualquier otra persona adulta. Niños de ambos géneros antes de ingresar a esta etapa responden a las mismas tareas, pero cuando pasan a la nueva etapa reciben un signo específico, que puede ser un bastón, un collar o una manilla. Este signo marca, o indica, que el niño está entrando a una

etapa nueva en su vida. Ahora, a partir de esta transición, la especificidad de las tareas cambia: los niños se dedican a unas cosas y las niñas a otras. En esta nueva etapa, se introducen otras formas de transmisión del saber autóctono, entre ellas: el uso de acertijos y de trabalenguas que busca aumentar su capacidad de razonamiento, su fluidez verbal y su interés por el diálogo.

En los inicios de la adolescencia todos los niños ya tienen una identificación clara de lo que es su responsabilidad en la sociedad. La formación tiene mucho que ver con las relaciones personales y con los fenómenos naturales o ambientales, es decir que desde los inicios de la adolescencia la formación tiene que ver más con las relaciones interpersonales y con la ampliación de su mundo compartido con otros. Como expresa Kenyatta(1938), aquí las niñas ya no son *karĩgu/lagoksino Airitu / cheplakwet* (niñeras) mientras los niños ya no son *kahĩĩ /lagoksino Ariithi / Mestowot* (Pastores). La niñera, en este contexto, no se refiere a aquella que cuida los niños. No, su tarea es todo lo que tiene que ver con la casa y el aseo; empieza a aprender cómo cocinar, aunque todavía no está permitido hacerlo. Ella puede atender a los menores, lavar la loza de los menores y de sus compañeros de la misma etapa; ella recibe una educación comunitaria con sus compañeras en la casa de otra abuela de más o menos sesenta a setenta años. El contacto con el mundo masculino empieza a disminuir notablemente (Hollis, 1908).

Los pastores, a su vez, ya responden a los quehaceres exteriores, como la finca, el ganado, y la caza. Ellos apoyan a los ancianos viudos, asean sus casas, les encienden

la fogata. En las noches se encuentran en la casa de un anciano, donde hacen luchas, reciben una nueva literatura oral en forma de canciones, mitos, cuentos, parábolas y dichos (Hollis, 1908). El formador empieza a ver el crecimiento de cada muchacho, de manera que a los quince o dieciséis años de edad ya son candidatos a la iniciación. A los que aparentemente son maduros se les aconseja construir una casa de los solteros (*sigiroinet / thingira*). La construcción es la tarea del equipo de los *Airiithi /mestowek* (compañeros pastores). Los jóvenes de esta etapa del crecimiento aprenden algo muy valioso para su comunidad: los modales y el comportamiento propio de su etapa en la comunidad. En este sentido, su felicidad, su popularidad, su comodidad y sus futuras perspectivas dependen de conocer su lugar en la sociedad y el respeto que ello conlleva. Así, la presunción, la vanagloria y la desobediencia a los adultos son una grave ofensa.

Puesto que los muchachos y las muchachas van configurando su identidad en la vida comunitaria, se preparan para la iniciación cultural que es un paso de la niñez a la adultez. Esa es una actividad que, además de implicar a toda la comunidad, exige una gran preparación tanto de parte de los candidatos, elegidos por los ancianos y mayores debido a su maduración, como de los miembros de la comunidad (Hollis, 1908). Las tareas se distribuyen para todos los integrantes, empezando por los niños *ihii / Ng'etik* (Incircuncisos), las *Irigu / tiibik* (niñas), *Atumia / kwonyiik* (Mujeres recién casadas o menores de 50 años), *Nyakinyua /chepyosok* (mujeres mayores de 50 años y ancianas), *Arui / Murenik* (guerreros), *Athuri / Monung'otik* (Hombres recién casados y menores de 50 años) *Akuru / Boisieik* (Hombres mayores de 50 años y Ancianos). Cada etapa tiene

su tarea específica relacionada con la gran asamblea que va a despedir los candidatos a la iniciación. La gran parte de las mujeres se encarga de preparar licor para la oblación, mientras los hombres preparan la fiesta para todos los candidatos.

Los ancianos escogen el *Muthinjiri /Boiyoptum* (líder del culto), que literalmente se traduce como presbítero, quien en otros momentos ofrece la oblación a los ancestros y la ofrenda comunitaria. Anteriormente, la circuncisión se llevaba a cabo cada siete años y medio (Hollis,1908), pero ahora, dada la explosión demográfica, se hace cada año y durante vacaciones de fin de año. Los ancianos entonces hacen un encuentro privado para elegir quiénes son aptos para la ceremonia; las mujeres también tienen su conclave en privado para proponer quiénes pueden ascender a la nueva etapa de la vida comunitaria (Kenyatta, 1938).

En un encuentro se propone el día, lugar y quiénes son los formadores de los iniciados. Las propuestas se hacen a los padres quienes aprueban o refutan la candidatura de su hijo y también dan sus propuestas. Cuando se aprueba, el candidato empieza su camino hacia la iniciación; empieza a conocer a aquellos con los que va a hacer un grupo de vida. Ellos empiezan a delimitar territorio en la selva en compañía de adultos y formadores. El nuevo lugar en la selva será su espacio formativo por todo el tiempo de duración de la iniciación, entonces debe ser un lugar lejano de la población, y donde se pueda tener tranquilidad. Es un lugar donde se puede interceder ante los antepasados sin interferencia, donde se pueden hacer los votos sin que sepan los no iniciados. Es un lugar sagrado donde se invoca a los espíritus de los ancestros (Hollis,1908). En este

lugar se construye un *kanyumba / menjet* (rancho de formación temporal en su estructura) que no tiene ningún elemento metálico. Se hace un atuendo de cuero que será la ropa del iniciado y un atuendo especial para el formador. Ellos tendrán su loza específica diferente de las demás personas, hecha de madera y de algunos innovados de materia natural.

Esa peculiaridad les hace sentir unos seres humanos espectaculares (Wotsuna, 2004), de un mundo nuevo, con una nueva manera de vivir. Uno ya se siente en contacto con la naturaleza. Sin embargo, vale la pena subrayar que en este estado los iniciados no son de la comunidad sino que viven en un “*limbo*” entre la pertenencia y la no pertenencia. La preparación de la iniciación empieza con la purificación tanto de los candidatos como de los que van a presidir Kenyatta, (1938, p. 79). La purificación incluye una especie de reconciliación con la comunidad, esta actividad implica contarle, al encargado del ritual (*Muruithia / boiyoptum*), todas las acciones que hubiesen podido transgredir el bienestar social y personal al interior de la comunidad; los candidatos a la iniciación reciben, entonces, la purificación. Con esta acción se trata de reconciliar los candidatos con los ancestros, antepasados, muertos vivos (aquellos que, por haber muerto hace poco, todavía se encuentran en la memoria de las personas) y la comunidad viviente.

La iniciación a la adultez tiene una estructura que suscita en los iniciados un desarrollo físico, psicológico, espiritual, social y económico. Los rituales y la simbología que

ayudan al individuo a pasar de la niñez a la adultez se pueden caracterizar en tres niveles, a saber: la separación, la transición y la incorporación.

En la primera instancia es la separación de la comunidad y la familia nuclear. Esa es la etapa donde el candidato en el proceso a la vinculación a la comunidad pasa al momento de desprendimiento de todo lo que hacía parte de su mundo frente de la comunidad. Esta etapa tiene una gran significación para el candidato, porque la persona que obra fuera de los ritos de la iniciación no hace parte de la comunidad, y por esta razón es incompleta. Esa reclusión es también un retiro de las actividades cotidianas, para concentrarse en los desafíos inminentes de la Jerarquía que va mano a mano con los ritos y la graduación de la iniciación (Hollis,1908). La reclusión proporciona al candidato tiempo para concentrarse en aquello que ha acontecido durante su estancia en la selva, y esto porque se trata de una experiencia irrepetible, sólo se vive una sola vez en la vida. Ofrece también la posibilidad de interiorizar todas las enseñanzas para poder implementar lo aprendido en el momento de retorno a la comunidad.

La transición implica una instrucción intensiva de los valores comunitarios y las exigencias frente al individuo (Kenyatta, 1938). Las instrucciones que se dan en este momento posibilitan la transmisión de conceptos relacionados con el sentido de pertenencia a la familia. La perduración de la identidad y los valores que han sido transmitidos de generación a generación, han sido impregnadas a los iniciados. Dicha instrucción es sellada con voto de discreción y es tratada como secreto máximo de la

comunidad, y de hecho hace a los iniciados tener un sentido permanente de pertenencia y compromiso de cuidar el misterio de la iniciación (Kenyatta, 1938).

La intensidad del proceso de iniciación, y los “*ritos y rituales*” (Hollis, 1908) asociados a él—como es la cuestión de la circuncisión, de las incisiones corporales, o de otros tratamientos dolorosos—, produce en los nuevos iniciados un dolor físico que los endurece. Se cree que todo el dolor y el sufrimiento enfrentado les da una fortaleza que les hace perpetuarse en coraje, y ello les habilita para luchar por la comunidad. Dichos dolores significan, para los iniciados y para la sociedad, la ruptura de la vida anterior a la nueva vida en la comunidad. La sangre derramada en el ritual es entendida como un pacto entre el neo iniciado y los antepasados, y, por consiguiente, se trata de un nuevo nacimiento a la comunidad, ella puede ahora recibir a un nuevo miembro. Ya es, en sentido estricto, una persona.

Los candidatos renuncian a sus identidades como niños y entran, por así decir, en el “*útero*” de la selva para luego nacer en la comunidad. Esa transición implica mucho dolor, pero los iniciados muestran un gran coraje, éste hace parte del carácter del entrenamiento militar para la defensa del pueblo, y para la defensa personal. La iniciación cultural es obligatoria para todos los varones, para poder preservar la transcendencia familiar. El dolor significa valentía en el nacimiento a la comunidad. Los iniciados son llevados a asumir una identidad adulta. En el útero de la comunidad (la selva donde se recluye a los iniciados) los novicios dialogan con el futuro (Shorter, 1991), y reciben instrucciones y enseñanzas. Estas enseñanzas cubren temas que

tienen que ver con la moral y la normativa de la comunidad, la vida de los adultos, la importancia de la vida comunitaria, las explicaciones de los ritos y rituales, la explicación de los símbolos y la vida simbólica.

Por otro lado, existen relatos orales que tratan acerca de la cosmovisión Nandi/Kikuyu, estos relatos pueden tener la forma de mitos, proverbios y cuentos. Hay también un gran énfasis en todo lo que tiene que ver con el trabajo y la vida socioeconómica de la comunidad, el hecho de compartir, de modo solidario, en ella. La selva proporciona calma y un sereno ambiente, fuera del ruido. Aquí, en la selva, se enfatiza mucho en la concentración y, puede decirse, en la reflexión crítica sobre la vida anterior a la iniciación. Se trata de ver los errores y los logros, dando al novicio el poder de asumir una opción de vivir la nueva vida.

En la selva también se aprende a vivir en contacto con la naturaleza, a leer, por decirlo de algún modo, los signos del tiempo basándose en los fenómenos de la naturaleza. La vida es vivida en comunión con los vivos y los ancestros, de manera que el neo-iniciado empieza a apasionarse con toda la ciencia cultural que se transmite oralmente. Este es el momento cuando se empieza a entender los actos religiosos, los ritos y rituales que acompañan la manifestación de fe en los integrantes de la etnia. Empieza a profundizar su crecimiento religioso y a enriquecer el de la comunidad (Hollis, 1908). El hecho de que todos los novicios vivan juntos tiene un gran sentido en cuanto al desarrollo de los valores de la convivencia, el compartir, tanto logros como fracasos del entrenamiento, dolores y alegrías, fortalezas en el aspecto de la solidaridad entre ellos mismos, algo

que en la vida posterior de la etapa de iniciación sigue siendo un gran rasgo que caracteriza al hombre *Kikuyu y Nandi*. La solidaridad tiene como finalidad la formación de la comunidad y la erradicación de cualquier rasgo egoísta. Se trata pues del apoyo a la vida solidaria.

El ascetismo es introducido en la vida de los neo-iniciados, esta vez es cuando los iniciados experimentan un gran dolor de todo despojamiento por el bien de su comunidad. Al mismo tiempo se les anima a quedarse tranquilos. Pues hay muchos rituales y procedimientos que son guardados como un secreto máximo de la comunidad y son considerados muy sagrados; no se pueden decir a cualquier persona aunque, incluso, esté comprometida la propia vida. El proceso de la iniciación es considerado sagrado gracias a que se trata, verdaderamente, del vientre de la comunidad plena.

Después de algún tiempo, que varía entre dos o tres meses, los iniciados pueden graduarse ahora como nuevas personas en la comunidad, y con la legitimidad total de la pertenencia a la misma. La incorporación tiene tres niveles, *Kapkiay / gutahikio*(purificación), *suiyet* (desfile) y *rigset /muma*(votos). Estos son los últimos pasos de la iniciación tradicional cultural, ellos implican juramentos y promesas al pueblo. Aquí puede verse el génesis de todo carácter de la vida familiar, ahora el hombre sale de reclusión ya no como un niño sino como un guerrero, responsable de los bienes de la gran familia. Ya pertenece a la familia grande, la comunidad.

Los formadores que les han acompañado en el proceso de la formación en la selva les presentan al pueblo entero. Ellos reciben nuevos nombres que muestran que ya pueden ser reconocidos con una identidad distinta a la de su padre, cuentan, sin duda, con una identidad propia. El iniciado deja de ser un niño, con el nombre que se le ha dado, y pasa a ser nombrado como un “*señor*” que tiene la posibilidad de transmitir su apellido a su descendencia. Todo lo que el iniciado hace después de esta etapa es considerado con mucha seriedad, esto supone un estatus nuevo y, por consiguiente, mayor responsabilidad.

El pueblo hace una gran fiesta para recibir a sus nuevos guerreros, ya hay más gente responsable en la comunidad. La fiesta del recibimiento se hace involucrando a todos, y hay mucha cerveza para los ancianos (Kenyatta, 1938). Es el momento donde se comulga junto con los antepasados, los ancestros, los muertos vivos, más aun, la comunidad peregrina entera. Los parientes reciben a los graduados como miembros de la etnia, y ellos atestiguan que no fueron cobardes en el entrenamiento y fueron fieles a las enseñanzas de la comunidad bajo la responsabilidad de los formadores.

Por primera vez a los nuevos graduados se les permite celebrar y compartir con los mayores, los ya circuncidados. Se comportan como si fueran ya de la misma edad con sus hermanos mayores en el pueblo. Ya no se usa la ropa que se ponían antes de la iniciación, no entran en la casa paternal, o si entran solamente se les permiten ciertos lugares específicos. Viven aparte en sus propias casas (*thingira / Sigiroido*). Ellos ahora son responsables de su espiritualidad cultural y se cuidan mucho de no herir a nadie

física o emocionalmente. Ellos ya son adultos y son capaces de tener propiedades y contribuir en la vida socio económica, y ello es muestra del crecimiento y la madurez en la comunidad. Esta responsabilidad es una herramienta que garantiza la posibilidad y se empieza a pensar en fundar su propia familia. Llegando a la etapa de adulto se tienen responsabilidades que van mano a mano con su experiencia de formación que los acompañará hasta su vejez. La formación en este caso abarca el liderazgo, la responsabilidad comunitaria, el sentido de pertenencia, la identidad comunitaria, la solidaridad, y la promoción de los valores humanos y culturales.

2. EDUCACIÓN FORMAL

El concepto occidental de la educación formal en Kenia fue introducido por los misioneros y subsecuentemente por el gobierno colonial (Eshiwani, 1993). Los misioneros, por ejemplo, tenían como objetivo evangelizar y cristianizar el pueblo. La educación, entonces, fue asociada con el cristianismo. Trataban de educar las personas para que ayudaran en la propagación de la Palabra de Dios. Por tanto, los africanos tenían que ser educados para poder leer, escribir y primordialmente entender la Biblia, ayudando de este modo a propagar el cristianismo y con él la civilización occidental. De igual modo se les enseñó a escribir y a leer con el propósito de poder comunicarse fácilmente con los colonizadores y con los misioneros. Quiénes recibieron la educación cristiana y occidental se convirtieron a su vez en intérpretes, es decir, transmitían la ideología del misionero y del colonizador a los nativos y, en sentido inverso, transmitían

a quienes colonizaron las formas de vida propias y autóctonas. Los misioneros europeos administraban la educación en la era colonial, promoviendo de este modo el interés del colonizador y de ellos mismos, esto es, plantaban una cultura hegemónica en la cual sólo sus intereses contaban. Además los misioneros colaboraban con gobiernos de sus países de origen ayudándoles a establecerse en las nuevas colonias. El fin de la educación durante este momento era, básicamente, facilitar la conversión de los nativos al cristianismo, y, de la mano de este ideal, la educación jugó un papel importante en la explotación económica. Vía la educación, como práctica fundamental en el proceso de colonización, se buscó inculcar en los africanos las prácticas y los valores de la cultura occidental, incluido su sistema económico.

2.1 Educación colonial

La primera *“escuela de la misión en Kenia fue establecida en 1846 en Rabai, Mombasa”* (Eshiwani ,1993 p. 15). Allí se dio inicio al control educativo por parte de los misioneros hasta el año 1911 cuando los colonizadores empezaron a apropiarse del sistema educativo. Pero vale la pena anotar que a partir del año 1900 hubo un gran avance en el establecimiento de las escuelas al interior de Kenia, obras de los misioneros y de los colonizadores cuyo fin, como hemos mencionado anteriormente, era cristianizar a los nativos e *“infiltrar” la “civilización”*. Durante el periodo de 1900 a 1910 hubo una lucha por dominar varias regiones al interior de Kenia por los distintos grupos misioneros entre los protestantes y católicos. En el año 1911 la administración

colonial creó la primer escuela para los africanos, y *“en todo el periodo colonial hasta 1967 esas escuelas eran solo siete que son: Kagumo, Alliance, Maseno, Mangu, Kakamega, Nyeri y Kisii”* (Eshiwani, 1993 p. 16).

En el año 1910 los misioneros después de tantas disputas y rivalidad para dominar el área evangelizadora a través de la educación, llegaron al acuerdo de trabajar en conjunto con los colonizadores porque les faltaba un sustento económico, y el gobierno colonial les subsidiaba la educación, y garantizaba el mantenimiento de los establecimientos educativos.

El gobierno colonial preparaba algunos nativos para acolitar las gobernaciones, para implementar las políticas, y de ellos escogía líderes y capataces para propagar y mantener el régimen colonial. En el año de 1924 the Phelps-Stokes Commision recomendó una educación practica para las comunidades africanas, que fue respaldada el año siguiente por el comité de la educación en África tropical del gobierno británico. El gobierno colonial desarrolló un sistema educativo para los africanos que buscaban un medio para capacitarlos con técnicas necesarias para *“mejorar”* la vida rural donde vivían los africanos, mientras los pocos europeos y asiáticos recién llegados a Kenia contaban con una educación orientada al liderazgo, al tiempo que ocupaban cargos de oficina: lo que se llama en ingles *White collar jobs* (Parson, 1962). Este sistema de la educación tenía también un fin de domar al nativo frente al colonizador, crear divisiones en líneas étnicas aplicando el principio de *“divide y reinarás”*: *“(…) as minster of native affairs, Verwoerd justified the racialization of education on the grounds that it*

was unhealthy to teach Africans White collar ideals when they would enter European society as manual labourers" (Parson, 1962 p. 199). La educación colonial se nutre, como lo sugiere Parson, de una diferenciación entre quienes ejercen "altas" funciones (los trabajadores de "cuello blanco") y quienes tienen que ser formados para el trabajo manual. En el fondo, se trata de una educación racializada que obliga a algunos a quedarse en el trabajo técnico, ¿no hay aquí un proyecto de lo humano que obliga a algunos, los técnicos, a quedarse a medio camino?, ¿no hay detrás de esto una forma de limitar quién cuenta y quién no cuenta como una vida humana viable?

La educación colonial no alcanzó a responder a las necesidades, ni brindó a las comunidades nativas insumos útiles, ni a nivel personal ni, mucho menos, a nivel cultural. De hecho, la introducción de la escuela trajo muchos desafíos a los africanos que hasta ahora no han sido resueltos. Los misioneros y los colonizadores nunca intentaron ni pensaron vincular las prácticas culturales de transmisión del saber, tampoco se interesaron por lo propio del pueblo africano, ni del cuidado del patrimonio de la cultura africana. Inicialmente, como ya se ha mencionado, solo se interesaron en la conversión al cristianismo, consideraban a la cultura africana como obstáculo para la evangelización. La administración colonial consideraba urgente la rápida expansión y el progreso de Kenia en términos de desarrollo económico, esto es decir, lo importante era crear condiciones de autosuficiencia económica (Eshiwani,1993).

La educación, fue considerada como uno de los medios para alcanzar el anhelado desarrollo, y para esto se buscó en principio educar a los hijos de los europeos colonizadores y, posteriormente, de manera paulatina a los africanos. Ahora bien,

desde la perspectiva de los colonizadores la idea de educar a los africanos involucrando algunos elementos de su cultura respondió a la urgencia de formar mano de obra calificada para trabajar en sus empresas. En último término, puede decirse que la educación y la transmisión de la cultura occidental estuvieron en estrecha relación con los aumentos en los ingresos económicos de los colonizadores ingleses. Por tanto, en los inicios del siglo veinte se desarrolló una educación netamente colonial.

Es interesante ver que la educación colonial no solo era segregativa sino también explotadora, y cuando los nativos se dieron cuenta de esto, y de que el gobierno colonial no tenía la intención de cambiar y de desarrollar un sistema educativo incluyente, es decir, compuesto por los asiáticos, europeos y africanos, empezaron a cuestionar el sistema educativo y exigieron que la educación fuera un beneficio para la comunidad. Querían una educación que les pudiera llevar adelante socio- política y económicamente, se opusieron a la formación meramente técnica sin un componente serio académico. Esto es porque los nativos vieron que era una manera de mantenerles siempre subyugados. Los africanos fuertemente se opusieron al ataque constante de su cultura y a su modo de vida, esto porque: *"Missionaries used missions and schools as centers for indoctrinating Africans into devaluing their culture and adopting the western way of life"* (Eshiwani,1993 p. 17).

La insistencia de dar una formación educativa apropiada a los africanos y la resistencia de la imposición de otras culturas occidentales fue incrementando con la segunda guerra mundial, donde los africanos veteranos, que fueron llevados a pelear

por sus amos en Europa, a su regreso presionaron a los gobiernos a cambiar el sistema educativo. Para asegurar que la educación sea propiamente formativa para los nativos, los kenianos empezaron escuelas para y por los africanos, donde ofrecieron una educación en la que incorporaron las prácticas y valores culturales africanos en la expresión religiosa cristiana.

En 1939 (Eshiwani,1993) los africanos habían logrado una institución para enseñar a los docentes nativos y el movimiento de las instituciones africanas siguió fortaleciéndose. Mostraron la capacidad para organizarse y alcanzar una independencia socio-económica y política. Por tanto, esto ayudó a la expansión rápida de la educación en los pueblos africanos. Aún en los años 1950, la política de la educación favorecía los intereses de los europeos en cuanto a la economía, al currículo y a la estructura académica. Lo cierto es que la demanda de expandir la educación formal, y a su vez de mejorarla, había tomado fuerza entre los africanos. En los siguientes gráficos, se muestran dos sistemas distintos de educación: uno para los africanos y otro para los asiáticos y los europeos. Eso quiere decir que la intensidad y el contenido de la formación varían mucho. El sistema para los africanos era para equipar a los nativos con conocimientos elementales que les servían solo para acceder a trabajos manuales, mientras los asiáticos y europeos fueron preparados para ser gobernantes y desenvolverse en trabajos de oficina. Solía pensarse que los nativos no tenían la capacidad de pasar un sistema largo y riguroso, y por eso, su estructura de formación era tan sencilla y corta. En estrecha relación con esto último, Castro-Gómez (2005), analizando las ideas ilustradas acerca de las razas y sus clasificaciones, plantea que la humanidad era vista en su mayor perfección en la raza blanca. Los

hindúes amarillos poseían una menor cantidad de talento. Mientras que los negros eran inferiores y, para el caso de las colonias americanas, se encontraba una parte de sus pueblos en lo más bajo de dicha clasificación.

Grafico 1. Educación Colonial para los Africanos: (Protectorate, 1952)

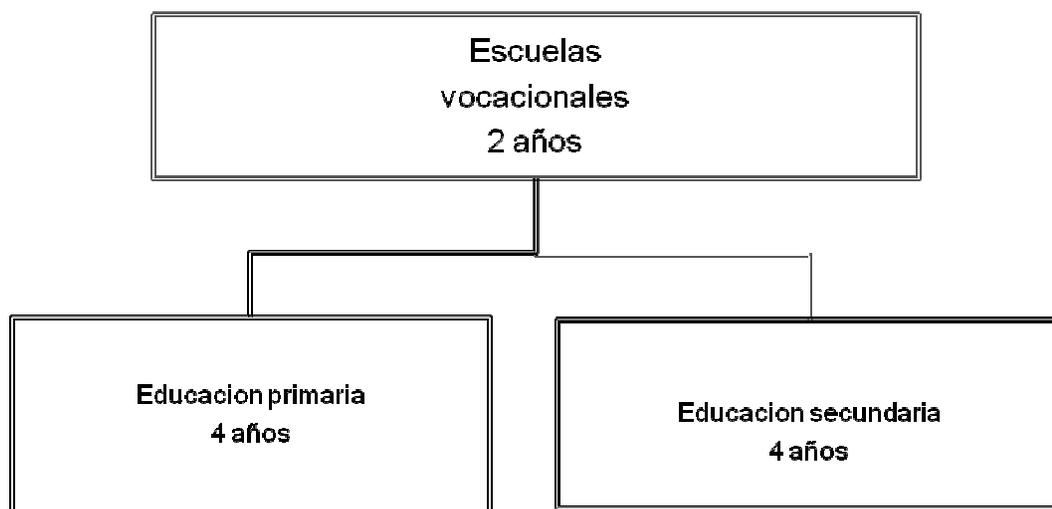
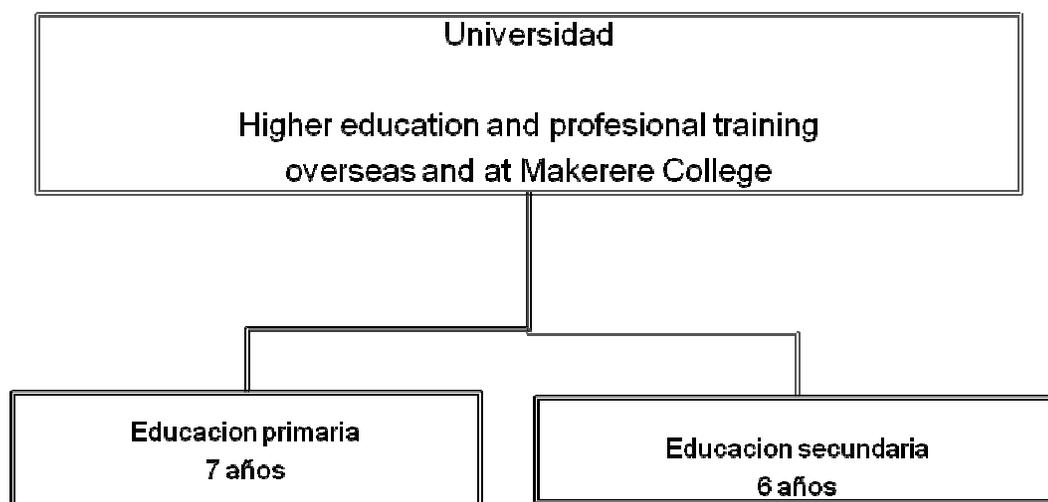


Grafico 2. Educación Colonial para los Europeos y Asiáticos: (Protectorate, 1952)



2.2 Educación postcolonial

La lucha de la independencia de Kenia favoreció mucho el desarrollo de la educación. La herencia del sistema educativo colonial consistía en la discriminación étnica, racial, y la explotación laboral de los africanos y sus recursos también carecían de programas comprensivos e integrados para servir a toda la nación. El gobierno, después de la independencia en 1963, tenía que desarrollar políticas y estrategias que satisficieran y respondieran a la necesidad del pueblo y de la nación entera. En este momento, la nueva nación: Kenia, se vió carente de una obra de mano calificada, y su mayor lucha era contra tres grandes desafíos: la ignorancia, la enfermedad y la pobreza. Se formaron entonces unas comisiones para contrarrestar estos tres desafíos, y la comisión sobre la educación, guiada por el señor Ominde, (Education, 1964), llegó a los siguientes objetivos:

- La educación debe promover el sentido de la pertenencia y el amor a la comunidad.
- Debe servir a todos los kenianos y responder a sus necesidades sin discriminación.
- Las instituciones educativas publicas no deben estar sujetas a ninguna religión, pero, al mismo tiempo debe respetar todas las religiones.
- Las instituciones educativas en Kenia tiene que respetar las prácticas culturales en el contexto
- La actitud competitiva exagerada en las instituciones educativas es incompatible con nuestras prácticas culturales y debe ser refrenada porque todos los integrantes de

las instituciones educativas tienen que saber su importancia y un gran rol en el país.

- La educación como un instrumento que lleva a una consciencia del cambio de actitud, preparando a los estudiantes para afrontar los desafíos sociales, y al mismo tiempo fomentar el respeto a la humanidad.
- Debe promover la equidad social, eliminando las barreras, raciales, étnicas y religiosas.
- Propiciar a los alumnos la capacidad de adaptación.

Esa comisión, bien conocida como *Ominde Commission*, fue una pieza maestra que apuntó a dar a la educación un fin útil, cultural, social, y personalmente. Vio la educación como una base clave para el desarrollo de la nación, propiciando mano de obra calificada adaptable en todos los niveles de la construcción de la nación. Si la educación no promoviera la integración nacional, suprimiendo las brechas, religiosas, étnicas, y raciales, faltaría en su objetivo crear una cohesión desde la diversidad social. Esta comisión subrayó la importancia de la educación para impulsar el respeto mutuo desde las distintas cosmovisiones, credos, y prácticas culturales existentes en el país.

KANU (*Kenya African National Union*), el partido que formó el gobierno, en su manifiesto, dio como prioridad educación como herramienta indispensable para el desarrollo del estado (Government, 1964). Empezó con la expansión de las instituciones educativas en todo el país, y en 1970 estableció una universidad nacional,

university of Nairobi, debido a la demanda de los estudios superiores y a la búsqueda de profesionales más calificados. Para el gobierno, la educación era urgente pues se buscaba promover la economía de la nación, empezó construyendo y estableciendo escuelas primarias y secundarias pero eso no fue suficiente dado que los egresados aumentaban en número. No obstante, el gobierno tenía interés en diversificar las profesiones, por esta razón, con el paso del tiempo, hubo un aumento de la demanda de más profesionales. De hecho, el gobierno estableció universidades públicas que fueron tres por casi dos décadas, y que en la actualidad son más de treinta universidades, sin contar con la cantidad de universidades privadas e instituciones de educación superior.

Vale la pena subrayar entonces que, con la independencia, una nueva lógica de hacer, proceder y socializar era indispensable para poder cambiar los prejuicios étnicos y raciales que habían sido implantados durante el tiempo de la colonización, con el objetivo de hacer una nueva nación cohesiva y sólida que reflejara la anhelada imagen de Kenia independiente. Era también muy necesario crear una base al “*sentido de nación*”, y la educación era un instrumento vital para llegar a concretizar ese fin (Eshiwani,1993). Con la independencia llegó el momento del cambio de los roles y de la participación de parte de los nativos, quienes asumieron nuevos cargos previamente ocupados por los colonizadores. Dichos cargos tenían que ver con la administración del estado y, por esta misma razón, se buscó una educación que, se pensaba, fuese apropiada en términos cualitativos y cuantitativos para preparar a la nueva élite de dirigentes nacionales.

Si se quiere hablar de las nuevas estructuras educativas en Kenia, no se puede dejar de mencionar el espíritu de *Harambee* (halar juntos), una estrategia cultural que caracteriza a las comunidades indígenas kenianas. Esta estrategia, que existe todavía, buscó generar una actitud de apoyo entre las personas para facilitar la infraestructura, bien sea educativa, hospitalaria, etc., con el objetivo de que, entre todos, pudieran cooperar en la construcción de las instituciones sociales y estatales. El pueblo así, aportó en el desarrollo de los centros educativos con su poder económico y con su fuerza de trabajo, de este modo se lograron incrementar los centros educativos. Estos centros permitieron reflexionar sobre la estructura educativa, y, en el año 1966, se pudo concretar el sistema educativo. A continuación se muestra una tabla en la que se hace evidente el sistema educativo keniano en 1966 (Ministry of Education, 1966):

Tabla 1. Sistema educativo Keniano.1966

| | | |
|--------------------|-------|--|
| Primaria | 1 a 7 | Certificate of Primary Education (CPE) |
| Secundaria | 1 a 4 | East African School Certificate |
| | 5 a 6 | East African Advanced school certificate |
| Educación superior | 1 a 3 | Degree |

El ministerio de educación en el año 1966 dio paso a organizar el sistema de educación formal con siete años de primaria, seis años de secundaria y tres años de educación superior.

Cuando se puso en camino este nuevo sistema educativo, aparentemente todo empezó a marchar bien, era un sistema prácticamente anticolonial y su fin fue impartir a los estudiantes las habilidades industriales necesarias para reemplazar la mano de obra inglesa saliente. Esta también es la razón por la cual se vio que Kenia en sus inicios tuvo un salto grande en el desarrollo económico y fue considerado uno de los países neo-industrializados de África. A pesar de que Kenia tuvo un sistema supuestamente diferente, no hubo mayor reforma en la estructura en el sistema educativo, y lo que heredó se quedó en pie sin alteración ninguna. Muchos años después de la independencia, la demanda de educación aumentó mientras la prospectiva del empleo escaseaba cada vez mas (Eshiwani, 1993). La expansión de los centros educativos se debió a la escasez de profesionales en distintas áreas de producción, pero con el tiempo hubo un boom de egresados y pocos cupos de empleo. Aunado a esto, el hecho de que los trabajos especializados se encontraran en las ciudades dio paso a un nuevo fenómeno de migración a los centros urbanos. Para poder contrarrestar el gran flujo de gente hacia las ciudades, y para responder a las necesidades que hasta 1984 parecían inalcanzables, el gobierno poco a poco decidió implementar un nuevo sistema educativo práctico y más relevante a las necesidades del país. La nueva estructura que adaptaron fue la siguiente (Ministry Of Education, 1984):

Tabla 2. Sistema educativo Keniano.1984

| | | |
|--------------------------|--------|---|
| Primaria | 8 años | Con posibilidades de crear microempresas |
| Secundaria | 4 años | Con posibilidades de crear microempresas |
| Instituciones Terciarias | 3 años | Diploma, Técnicos |
| o Universitarias | 4 años | Diploma profesional Licenciatura Posgrado |

La esperanza entonces era que cada egresado, de cualquier ciclo educativo, pudiera emplear las habilidades y los conocimientos adquiridos en la escuela para crear empleo, dada la saturación y la competencia para adquirir empleo.

CAPITULO 4. HIBRIDACIÓN A PARTIR DE TRANSMISION DE SABER EN LA KENIA POSCOLONIAL

El fenómeno de la hibridación es una categoría fundamental en los hallazgos de la investigación. En este capítulo se trata sobre la hibridación a partir de los modos de transmisión de saber en la Kenia poscolonial. Se subraya los efectos de la hibridación fruto de las confluencias y diferencias de la transmisión de saber formal y algunas prácticas de transmisión de saber cultural en Kenia. Dentro de este marco amplio, se identifican algunos rasgos como la influencia del occidente en la educación en Kenia, el surgimiento de la vida urbana y la recuperación de algunos conocimientos culturales.

La hibridación como bien muestra Bhabha (2003) se da a partir de unas estrategias que revelan un movimiento de extrañamiento en la inscripción "*autorizada*" y hasta autoritaria del signo cultural. Cuando el precepto intenta objetivarse como un conocimiento generalizado, o una práctica normalizadora hegemónica, la estrategia o discurso híbrido abre un espacio de negociación donde el poder es desigual aunque su articulación puede ser equívoca. La negociación, en este sentido, no es ni asimilación ni colaboración, y hace posible el surgimiento de una agencia que forma un espacio intermedio capaz de rechazar la representación binaria del antagonismo social. La hibridación encuentra su voz en una dialéctica que no busca la supremacía o soberanía

cultural, tal como el encuentro que se presenta entre las prácticas de transmisión cultural y la educación formal en la Kenia poscolonial. Este tipo de encuentros despliega la cultura parcial de la cual surge para construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las posiciones minoritarias que ocupan; el afuera del adentro: la parte en el todo.

De la misma manera Sandoval (2003), en su tratado sobre la hibridación social, muestra que ella se presenta cuando individuos, grupos y culturas, a través de formas de importación, imitación o transportación ponen en contacto dichas fuerzas sociales. La hibridación refleja una condición de mediación entre lo que se considera representa lo global y lo local, lo universal o lo particular, expresa también una relación de tensión entre prácticas sociales hegemónicas y subordinadas. Este autor constata que el concepto de la hibridación ha sido utilizado de manera permanente en la discusión sobre la identidad racial, religiosa o cultural. En nuestro caso nos interesó la continua hibridación entre la educación formal y algunas prácticas de transmisión de saber en Kenia. La hibridación en este caso es una interacción continua:

(...) de prácticas, modelos, procesos o fuerzas sociales de naturaleza y trayectoria distinta. Contiene principios de novedad transición, adaptación, re-simbolización mejoramiento y rendimiento expresados mediante mecanismos, lenguajes, y de más recursos de creación, innovación, experimentación y aprendizaje que traducen lo propio del fenómeno estudiado” (Sandoval, 2003, p. 72).

Ahora bien, Kenia después de la independencia, tuvo que hacer un camino para independizarse en todos los aspectos importantes para el desarrollo de la nación, su

lucha por la independencia política sirvió como base para el desarrollo en el sector educativo. Todos los propósitos y energías fueron empleados para mejorar el sistema heredado del gobierno colonial, incorporando algunos valores culturales indígenas kenianos. Sin embargo, su direccionalidad cada vez retrocedía a lo mismo de antes, debido a la continua influencia del mundo occidental, de manera que no pudo despegarse por completo ni desarrollarse autónomicamente y, de hecho, creó un sistema educativo mixto. O, para usar las palabras con las que se viene hablando, híbrido.

1. INFLUENCIA DE OCCIDENTE EN LA EDUCACIÓN EN KENIA

El sistema educativo formal heredado que tuvo una orientación occidental, no solamente implantó entre algunas de las élites la negación de su patrimonio cultural, sino que también abrió los ojos de algunas personas sobre la importancia de sus valores culturales. La educación heredada mantuvo un sistema colonial que en sí dió paso a la dependencia neocolonial, promoviendo el elitismo, e inadecuadamente preparando a los egresados a la vida “*nueva*” como letrados para responder a las necesidades de sus comunidades. Esa misma educación promovió la servidumbre intelectual y la relegación de las prácticas culturales autóctonas dando paso y fortaleciendo, la división étnica, e imposibilitando la cohesión entre las comunidades. Este sistema, de acuerdo con Mwaura (2005), tuvo las siguientes características:

- La predeterminación del sistema educativo
- Influencia del idioma de transmisión de saber en las aulas
- El contenido a enseñar
- Recursos, tales como libros

Para poder sostener y llevar adelante este programa, Kenia tenía que buscar cooperadores para financiar y equipar las instituciones educativas, pero esto llevó a Kenia a un estado de dependencia, tanto económica como política, de los países industrializados. Así, sin darse cuenta, se hizo el anzuelo de sus colonizadores dando fruto a un sistema educativo mixto y moviéndose al ritmo de los intereses de estos países occidentales. Mwaura (2005 p.172) plantea que: *"In kenya for example, this took the form of 8.4.4 education system characterized by maximum rote learning and minimum industrial content which was contrary to the original idea of equipping the students with industrial skills necessary for a developing nation"*.

El gobierno intensificó su inversión en la educación abriendo más campo a la expansión y diversificación, eso produjo un incremento en el número de los alumnos en las escuelas. Esto, a su vez, produjo un aumento en el número de las personas alfabetizadas, de técnicos, y de expertos, a pesar de la escasez de recursos. Es evidente que a pesar de estos pasos hechos en la esfera educativa, no se logró mejorar la vida de la mayoría, esto es, la vida del hombre del común y, en cambio, se catalizó y se promovió la segmentación de la sociedad. Woolman (2001, p.29) hablando de la segmentación del estado dice que:

The effect of the western type of education has been to produce... three nations in one country, each unable to communicate effectively with the others... the "educated", ... many who do not understand the ways of the "educate",... then... a third group the half educated who understand neither the ways of their own indigenous society nor those of the highly "educated".

En la escuela primaria, los alumnos estudian once materias en un idioma extraño para ellos, el inglés, mientras en la secundaria más de diecisiete materias son enseñadas. El conocimiento transmitido es superficial y la evaluación es tan difícil que muchos estudiantes no logran ganar el año. Ello hace que los estudiantes repitan el año o, en el peor de los casos, que salgan del sistema educativo. Los egresados de la escuela secundaria salen como expertos en artesanía y sin suficientes competencias que les puedan servir en el mundo industrial. Esto produce un impacto negativo dado que los estudiantes no se identifican con el proceso educativo, proceso que resulta frustrante. Las instituciones de educación superior según Mwaura (2005), cuentan con un modelo basado en la estructura occidental, pero con una característica muy particular: enfatizan mucho lo teórico en detrimento de lo práctico, y esto parece producir apatía y desmotiva a los estudiantes con respecto a la investigación. Con esto en mente es importante saber que para un éxito en el desarrollo del país se necesita que los letrados tengan el gusto de aprender a investigar. Es importante subrayar que en Kenia todavía existe un sistema educativo extranjero, ofrecido por el *Cambridge University International General Certificate Secondary Education CGCSE*, y el *The British General Certificate of Education BGCE*, en el cual se les enseña a los alumnos mucho sobre Europa y casi nada sobre Kenia. Para un Africano keniano cualificar, tiene que hacer un examen traído del Reino Unido, mientras el estudio es llevado a cabo en Kenia.

Vale la pena notar que el contenido de lo que se enseña en las escuelas tiene una influencia significativa en la reconstrucción de la educación. En Kenia post-colonial, se ha pensado en la africanización de los planes de educación, y siguiendo el ejemplo de otros países africanos donde se ha hecho un esfuerzo grande en la investigación, para producir nuevo conocimiento, Kenia todavía tiene mucho por explorar. Se necesita entonces hacer énfasis en el estudio de la economía africana, la geografía, las formas de gobierno y la historia, la música y las danzas, las artes y literatura, todos estos son ejes importantes y casi indispensables en un sistema educativo.

La multietnicidad keniana requiere formas innovadoras de los estudios sociales que resalten y fortalezcan la comprensión de las culturas particulares con el reconocimiento de los elementos comunes que atraviesan distintas culturas y que son punto de unidad entre ellas. La educación vista desde la realidad intercultural, ofrece algunos enfoques prometedores que promueven la estabilidad social en el contexto del pluralismo social fomentando la tolerancia, la coexistencia y la comprensión de la diversidad cultural

La africanización del plan de estudios, ha sido un movimiento paulatino, pero firme, es un movimiento que por mucho tiempo ha estado ausente en los programas adaptados y heredados del periodo colonial. En ese sentido, Se han venido desarrollando programas que incorporan tanto los conocimientos y las prácticas culturales y las tradiciones indígenas con su cosmovisión, como el conocimiento que viene dado con la teoría generalizada propia del sistema heredado y su práctica educativa. Es importante anotar

que este plan de estudios, basado en una africanización, no se ha realizado todavía, pero se ha manifestado como un proceso que requiere tiempo y financiación. A nuestro modo de ver, quienes elaboran los currículos deben tener un conocimiento profundo sobre los conceptos e ideas concretos de las culturas y sus lenguas y, por esto mismo, deben mantener un equilibrio entre el saber y la ciencia occidental y los conocimientos indígenas de otros, propios del mundo étnico keniano.

Es de mucha importancia subrayar en este momento que gran parte del contenido de estudio africanizado se encuentra en la escuela primaria, mientras en las instituciones de secundaria y superiores, en cambio, son más occidentalizados y, a menudo, muy similares a los programas que se encuentran en otros lugares. Es interesante también saber que los idiomas indígenas se fomentan con mayor frecuencia en la escuela primaria, mientras que otros idiomas como el árabe, el inglés, o el francés se utilizan a menudo en la transmisión de saber en la primaria. Es desde este trasfondo que algunos educadores han venido sondeando, desde la independencia de Kenia, cómo modificar y fortalecer el currículo educativo incorporando algunos elementos culturales para brindar alternativas al sistema existente.

2. LA URBANIZACIÓN

La educación formal recibida y transmitida tiende a una jerarquización piramidal elitista que fragmenta la tela que une las comunidades, desarraigando así a los nativos de sus

lugares de origen, y haciendo que conformen una nueva sociedad–conglomerado alrededor de diversas orientaciones laborales; las personas entonces migran a la ciudad buscando espacios para ejercer las profesiones en las cuales fueron formados en la universidad. Este nuevo ambiente, representado por el contexto urbano, configura la génesis en el “*divorcio*” de las élites, entendidas como los letrados y los profesionales, y sus comunidades étnicas, cambiando la *praxis* cultural tradicional, y sus modos de hacer y de proceder, para responder al nuevo contexto (Nyerere,1968). El sistema educativo, entonces, inclinado a la nueva configuración de las comunidades, prepara a los estudiantes, mayoritariamente procedentes de las comunidades rurales, con unas competencias propias del mundo urbano y menos productivas en el contexto rural; de manera que, terminando el ciclo educativo, los egresados tienden a migrar a las ciudades en búsqueda de empleo alejándose, en consecuencia, de sus etnias de origen.

La ciudad en Kenia, como en otros países en el África negra, es un fenómeno reciente. Los grandes centros urbanos en África Subsahariana se han constituido en un tiempo corto y relativamente rápido, como consecuencia de una historia marcada por la dominación y la dependencia de las potencias coloniales europeas. La expansión ha marcado y continua marcando y condicionando el continente, y no únicamente en el ámbito socio político y económico sino también en los procesos educativos. A causa del surgimiento de estas ciudades elitistas, numerosas personas se han desplazado, muy frecuentemente obligadas, hacia los nuevos centros urbanos. Flujos migratorios, que se han intensificado tras las independencias, han producido hibridaciones inmensas y

aceleradas en sociedades que han sido desestructuradas en su funcionamiento, en sus estructuras y en su imaginario colectivo.

De acuerdo con Mwaura (2005), los Individuos y grupos se han desplazado con su historia, su memoria, sus referencias culturales, sus prácticas sociales, sus aspiraciones y estrategias, individuales y colectivas, sufriendo importantes choques sociales y culturales, que provocan diferentes estrategias de resistencia, de adaptación, de transacciones para vivir en ese nuevo espacio social que, con frecuencia, responde a una lógica “*exterior*”, pero que será modificado y reelaborado por los “rurales” convertidos en habitantes de la ciudad. La ciudad (Kenyatta,1938), a pesar de ser un lugar de disolución de los lazos sociales tradicionales, ha actuado también como una “*máquina integradora*” teniendo en cuenta el fuerte sentido indígena comunitario, que se mantiene en prácticas tales como la de acogida y la del espíritu de *Harambee* (solidaridad).

Las ciudades no son el producto de una creación instantánea, sino el fruto de un crecimiento progresivo, a veces rápido e incluso acelerado. El fenómeno urbano es, a la vez, universal y específico; la especificidad viene dada sobre todo con el factor del medio social y técnico que acompaña el crecimiento de la ciudad y que provoca o configura convergencias e hibridaciones culturales y políticas. La ciudad, en su configuración, es el fruto de un conjunto de variables o factores que engloban: el espacio educativo, la sociedad, la economía y la mentalidad colectiva. En pocas palabras como ilumina Nkuruma (1974), influye a la nueva configuración cultural donde

una extraordinaria diferencia se manifiesta en cuanto a las condiciones culturales y ambientales, así como en cuanto a las posibilidades de organización educativa, económica, política y social. La urbanización y la educación formalizadas han sido tardías, irregulares y con lagunas. La expansión urbana se localizó sobre todo en los contornos o perímetros de las comunidades kenianas y, en menor medida, en los cruces de comunicaciones fluviales y terrestres que son lugares de contacto entre distintas comunidades y culturas. Como todo centro urbano, estas ciudades han sido focos claves donde se realiza la difusión cultural.

De otra parte, Hetherington (1993) habla de la cronología de la urbanización africana, cronología que no podría ser comprendida desde un punto de vista reduccionista, gracias a que su complejidad histórica, y los largos periodos en los cuales la ciudad ha servido para la transacción y el intercambio de bienes entre personas de etnias distintas, no puede simplificarse en la idea de la ciudad como aquel lugar a ser habitado por excelencia. Ninguna comunidad étnica, dice el autor, ha asumido la ciudad como un lugar propio. Tenemos que tener en cuenta también que hay un hecho bien determinante que ha marcado y condicionado la evolución posterior de las sociedades: la revolución industrial, acontecimiento que ha transformado las lógicas y los imperativos del mercado mundial provocando, también, profundas mutaciones urbanas en África.

Tenemos, por tanto, una revolución urbana en marcha, una revolución que coincide con la aparición del naciente capitalismo occidental, en sentido estricto, la economía

africana es *"integrada"* por la fuerza y en función de intereses exógenos en la economía mundial. Por esa misma razón la educación tiende a buscar salidas y soluciones planteada por el corriente de las grandes economías mundial. En Kenia, por mucho tiempo, el contacto ha sido dirigido por el intercambio, exportación de materia prima e importación de productos manufacturados. De esta manera las redes y los mecanismos de un comercio de trueque de larga distancia de los nativos, apoyándose en actividades productivas internas, favorecidas por la extensión de un modo de producción neocolonial, se han encontrado profundamente modificadas. Estas transformaciones han sido acompañadas por mezclas de población cada vez más heterogéneas, y que hacen surgir un tipo nuevo de urbanización, reflejo de la intensidad de las migraciones internas, intensificadas entre zonas rurales, donde domina la transmisión cultural de saber, y las urbanas, donde prevalece la transmisión formal y, en muchos sentidos, heredada del mundo colonial.

La ciudad representa una realidad abierta, por definición, al exterior. La más poderosa incorpora a las otras, dentro de su área de influencia, en su sistema comercial, político, social, educativo y cultural (Achebe, 1996). En este sentido, dos nociones son significativas para comprender los procesos de urbanización: red y jerarquía. Se constituye una jerarquización de flujos y de poderes dentro de la red interregional en la que está inserta la ciudad. La ciudad principal trastoca y reorganiza, en su propio provecho, el interés del conjunto de la región, convirtiéndose en el polo dominante del territorio.

El choque colonial provocó una ruptura generalizada en el urbanismo africano con la emergencia de ciudades cuya primera característica aparente fue la yuxtaposición de dos modelos: el modelo autóctono de vida en común, culturalmente ya mestizado: *Ujamaa* (Nyerere, 1968), y el modelo colonial que fue, durante mucho tiempo, el único visible. En efecto, durante el periodo colonial, la ciudad fue el centro del “*poder*” de los europeos, centro estratégico donde se tomaban las decisiones, emanaban los modelos de educación, y se dictaba qué enseñar y qué no. De esta manera, la ciudad fue considerada plaza fuerte, sede de gobierno, sede de las empresas comerciales o industriales, y centro de control educativo y de trabajo. Ella orientaba y organizaba los flujos de trabajadores en beneficio y provecho de los intereses de la metrópoli. El hecho colonial, en este sentido, ha iniciado un proceso, una fuerte aceleración de la urbanización, de suerte que podemos decir que se ha dado en Kenia el paso de una “*civilización*” básicamente rural a otra urbana. La ciudad aparece como un producto, es decir, como el resultado de ciertos procesos o lógicas propias de determinado tipo social y, si atendemos al proceso de hibridación socio-cultural, de su relación con otras formas de vida social.

La ciudad, puede pensarse también como el resultado de procesos sociales de disyunción y, al mismo tiempo, como un poderoso factor de cambios y transformaciones, un “*difusor cultural*”, un “*acelerador de mutaciones*”. Vivir en la ciudad va afectando y modificando procesos sociales como (Mwaura, 2005): la movilidad, la aculturación, el significado los valores, los comportamientos, y la identidad de individuos y grupos. La ciudad entonces configura un conjunto de dinámicas

espaciales y sociales y, en este sentido, facilita un proceso de permanente confluencia y continua evolución, proceso que, en último término, puede ser entendido como hibridación, esto es, como la experiencia de cruces, no simétricos, entre unas culturas con otras.

3. LA RECUPERACIÓN DE LO CULTURAL

Para responder a las necesidades que envuelve la nueva sociedad emigrada de los campos a la ciudad, y frente a la continua confluencia e hibridación de diversas corrientes del conocimiento, el conocimiento indígena se ha convertido en el tema central últimamente en los discursos que buscan estrategias para las soluciones de los problemas sociales, económicos y políticos de los estados africanos, de los cuales Kenia es parte². Autores como Wiredu (2004) han planteado la necesidad de acercarnos a la educación con un enfoque endógeno si se pretende dar respuestas a las necesidades contextuales y llegar a un auto sostenimiento para las comunidades, promoviendo el proceso educativo con una perspectiva amplia, donde los estudiantes puedan conceptualizar las necesidades locales, sin olvidar las nacionales y las internacionales. Esto tiene que tener el propósito de establecer un equilibrio adecuado entre las culturas africanas, el conocimiento, los valores culturales, las necesidades económicas, las demandas locales y las estrategias globales de desarrollo.

² La pregunta que tendría que hacerse acá es: ¿Cómo garantizar que esos discursos no sean, a su vez, otra forma que el poder encuentra para gobernar a la población sin que los discursos, por sí mismos, alcancen a transformar las condiciones de las personas?

Hay una necesidad de que las comunidades indígenas puedan tener un rol activo en la toma de decisiones, basada en el entendimiento de los principios de auto-sostenimiento, de manera que parte de lo que se busca en ellas sea la incorporación del patrimonio cultural y de los valores culturales como la apuesta por la educación, perpetuando y transmitiendo el conocimiento a través de los idiomas indígenas. La diversidad del conocimiento (Wiredu, 2004) debe ser valorada y, por tanto, no hay que reducirla a las normas y a las epistemologías con perspectivas occidentales. Mientras las disciplinas educativas, y las metodologías utilizadas, no reflejen el compromiso de integrar los conocimientos indígenas, incluidas la aceptación de las múltiples perspectivas del conocimiento en el currículo y la motivación de la comunidad local para aportar con sus propios insumos, dicho conocimiento seguirá siendo abstracto e irrelevante para las necesidades de los estudiantes de Kenia. Owour (2007, p.35) hablando de este asunto de la pluralidad en el conocimiento señala:

The pluralistic approach to knowledge systems requires that all stakeholders of education respect the diverse knowledge systems, embrace their logic, and epistemological foundations. This should also involve acknowledging the value, reciprocal relations, and contributions of all forms of knowledge to the global body of ways of knowing. Understanding of the Kenyan ethnic communities past and present indigenous practices provides positive perspectives about groups sustainable economic and social responsibilities. This can form part of the approaches to sustainable development by inculcating values that promote communal solidarity in order to protect the environment, natural resources, and address current prevailing social issues inflicting communities

Los procesos educativos dieron origen a movimientos culturales e ideológicos, a partir de la extensión de la enseñanza y formación intelectual, propiciaron por un lado la asimilación de los sistemas ideológicos occidentales, como el cristianismo, la

democracia, el socialismo, y por otro, la reacción anti occidental y la búsqueda de la renovación de las propias ideas y valores tradicionales con la afirmación de las entidades históricas propias frente al colonialismo occidental. Este proceso de la descolonización del conocimiento escolar, requiere que los pueblos kenianos revisen la afirmación de que los extranjeros tienen los conocimientos y habilidades para comprender mejor sus necesidades y dar forma a la dirección de su propio proceso de desarrollo.

En los años posteriores a la independencia, el uso del inglés para la educación tuvo ventajas, dado que un gran número de africanos fueron enviados al extranjero para formarse, o para asistir a capacitaciones técnicas ofrecidas por los colonizadores; esto facilitó que las lenguas operativas fueran inglesas o francesas (Owour, 2009). Tal vez no sea sorprendente saber que los gobiernos africanos a menudo parece que se concentran en lo que da la impresión de ser paliativos, en lugar de considerar seriamente, si, en efecto, se trata de un problema que no se puede resolver sin una reevaluación fundamental de los objetivos de la educación. Dicho de otro modo, el uso de estos idiomas, como el inglés y el francés, trae ventajas considerables para un grupo minoritario de “*educados*”, o “*formados*”, que se muestra a sí mismo como élite en la comunidad. Lo que vemos, entonces, es que por la vía de las “*gramáticas de la lengua*” se producen unas divisiones al interior de la población keniana: por un lado, este grupo élite de “*formados*” que se expresan muy bien en idiomas occidentales y a quienes, por la vía de la lengua, se les ha transmitido el mundo occidental y su cultura literaria, científica y filosófica y, por el otro, se encuentra la gran mayoría de la población que, en

su relación con aquella élite, ocupa el lugar del “*subalterno*” (Spivak, 2011). No importa si los “*no formados*”, los “*incultos*”, son mayoría en términos de cantidad poblacional, en realidad ocupan un lugar de desventaja frente a aquellos que han recibido la herencia intelectual occidental. El uso del idioma autóctono como es el swahili, es inevitable y, para la mayoría de los individuos y las instituciones, es de mayor provecho en impulsar el crecimiento económico que tiene efecto en toda la población keniana.

Sin embargo, hasta este momento ningún idioma indígena aun ha sido utilizado como medio de enseñanza (o en el desarrollo científico), sea en la escuela secundaria, en la primaria o en las instituciones de educación superior, sino que se ha seguido propagando el uso del inglés (Eshiwani, 1993). Por esa misma razón, la educación en Kenia poscolonial se ha tornado lingüísticamente saturada y las exigencias impuestas, tanto a los alumnos como los maestros, demandan un nivel cada vez más sofisticado, en el habla y en la escritura, exigencia que se encuentra constantemente en aumento. Se exige que los estudiantes discutan, cuestionen y argumenten efectivamente en swahili y otros idiomas el inglés algo que se ha vuelto común en la enseñanza, de manera que podemos decir con el idioma se ha podido realizar una nueva hibridación en la manera de pensar y de hablar.

Esa relación que tiende sincrónica y diacrónicamente entre una generación y otra, no implica un olvido o ver por lo alto la comunicación, sino bien posibilita una integración dentro de un todo más complejo (Wa Thiongo, 1987); trascender los límites y barreras sociales teje relaciones e interacciones entre individuos. La transmisión tiene un

horizonte histórico y sociológico que posibilita la creación y perpetuación de una cultura. Lo cultural ha pasado de una generación a otra por medio de la transmisión a través de dichos, parábolas, cuentos, etc. Todo esto ha sido posible gracias a la lengua. El análisis de la hibridación cultural que es experimentada en la Kenia poscolonial, como se ha visto, nos ha llevado a mostrar que el idioma experimenta, directamente, los efectos de la hibridación. El Swahili y el inglés, por un lado, son los idiomas a través de los cuales se lleva a cabo el proceso educativo formal, mientras que, las otras lenguas étnicas, por el otro, han sido puestas al margen de dicho proceso. Hibridación, vista así, no es la mezcla indiferenciada y simétrica entre cartografías culturales distintas, lejos de esto, en la hibridación se ponen en juego asimetrías irrecuperables. Para poner como ejemplo, mírese cómo sólo quienes reciben una educación formal hablan inglés, mientras que la inmensa mayoría de la población keniana no tiene acceso a esta lengua. Más aún, todos los habitantes de la antigua metrópoli colonial, esto es, todos los británicos, como es lógico, hablan inglés; mientras sólo algunos de quienes viven en lo que alguna vez fuera una de sus colonias, aquella élite de los “*formados*”, tienen acceso a esta lengua. El Swahili es también una buena prueba de lo que produjo la colonización en términos de hibridación. Esta lengua pertenece a una etnia que tiene este mismo nombre, sin embargo, en el periodo colonial fue elevada de lengua vernácula a lengua con estatuto nacional. Muchos de lo que hoy en día se llama: “*kenianos*” no tienen idea de cómo comunicarse en Swahili. Finalmente, vale la pena retomar otro ejemplo de aquello que denominamos hibridación. Se trata del *sheng*, una especie de dialecto que, aunque no es propiamente una lengua, es producto de la mezcla entre el inglés, el swahili y algunas lenguas étnicas. Las asimetrías pues

quedan como un producto del mundo colonial, son, para expresarlo en los términos acá usados, algo constitutivo del sistema postcolonial.

CAPITULO 5. LA IDENTIDAD HIBRIDA: UN MIRADA AMPLIA SOBRE EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN.

La identidad según Stuart Hall (1996), se construye a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica admitir que el significado positivo de cualquier término sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que el yo no es, con lo que justamente le falta. En este capítulo se trata sobre la identidad y su estrecha relación con la formación (*Bildung*) que, como se sabe, ocupa un lugar central al presentarse como la guía de unos procesos educativos que giran alrededor de las ideas de formación y cultura que acaban por dar sentido a una reflexión antropológica y pedagógica que desea analizar una esfera de valores transmitidos históricamente. Se trata de pensar la *bildung* Guardini (1958) no en términos de “*eficacia*”, de “*estrategias*”, sino como una dimensión de apertura a la creación, al juego de las interpretaciones que forma parte de la vida y de la cultura humana. También se trata de la identidad configurada a partir de la colonización y del lugar de la educación como punto propicio de la confluencia entre concepciones de lo humano en contacto. En síntesis, entre formación e identidad existen unas relaciones estrechas. La identidad se produce en el propio proceso de formación. Este proceso, puede pensarse, no se acaba en el nivel del individuo sino que, por el contrario, implica necesariamente a la cultura como horizonte. La formación es el modo subjetivo, tanto a nivel individual como étnico o comunitario, de experimentar lo que está dado en la cultura. Ella, de algún modo, ofrece

los moldes para la formación y, en estrecha relación, se ofrece como ámbito de configuración identitaria.

1. LA IDENTIDAD A PARTIR DE LA COLONIZACIÓN

África sufrió la crisis más grande después de la conferencia de Berlín en 1884- 1885 (Bertaux, 2006) es importante saber que la conferencia de Berlín tuvo el deseo de establecer, en un espíritu de entendimiento mutuo, las condiciones más favorables al “desarrollo”, por los países interesados en las cuestiones africanas, del comercio y navegación, la civilización y el bienestar material y moral africanos, así como para fijar las normas internacionales ante nuevas tomas de posesiones que completen el reparto colonial de África. Su objetivo era promover la colonización de África, abriendo el interior del continente negro al comercio y definir como objetivos concretos de la reunión la libertad de comercio en el Congo, la libertad de navegación en los ríos Níger y Congo y acuerdo sobre las formalidades para una válida anexión de territorios en el futuro, y que no se entrometería en cuestiones de soberanía. La conferencia tuvo como resultado el reparto y la colonización de África, donde se acabó con el estilo de vida tradicional africana, los valores culturales fueron segregados, y pueblos enteros fueron subyugados o exterminados

La posición de los pueblos africanos frente a la dominación europea puede clasificarse en las siguientes categorías: unos pocos se mostraban dispuestos a recibir y a

colaborar con la colonización, algunos hasta el punto de defender a los colonizadores ingleses de las manifestaciones armadas por las comunidades que se opusieron al régimen colonial; la mayoría de los pueblos se mostraban indiferentes e indecisos frente a la colonización; otro grupo de minorías no admitía la colonización y se hallaba dispuesto a la guerra. Este último grupo fue fundador, por así decir, de los movimientos que llevaron a cabo la lucha por el reconocimiento. Entre estas comunidades encontramos a los pueblos kikuyu y Nandi de Kenia (Okpara, 1995).

Esas diferencias no fueron imaginarias, sino tan reales que crearon otras identidades y causaron unidad entre las tribus que pertenecían a la misma categoría. Esto con el fin de protegerse no solo de los europeos dominantes sino también de las otras etnias. En su obra *"Things Fall A part"* Achebe (1996) ha mostrado cómo la guerra intercultural dividió y acabó con la unidad de los pueblos en Nigeria. Así se facilitó la conquista de los ingleses. Lo mismo sucedió en Kenia. Una conquista fácil por falta de la unidad entre los pueblos, unas etnias, la mayoría, vendiendo las minorías a cambio de armas.

Las diferencias produjeron enemistad y sospechas entre las diferentes tribus, diferencias que hoy en día tienen su peso en todo el ámbito socio-político de Kenia. Así por ejemplo, donde se encuentren individuos que resistieron la invasión colonial, se sienten amigos y compañeros de lucha, es decir, tienen fuentes comunes de identidad; mientras que consideran a los que acogieron a los colonizadores como traidores y responsables de la colonización. La consecuencia en el ámbito sociopolítico nacional es

que ninguno de los que colaboraron con los ingleses puede ejercer un cargo político en una zona donde la mayoría es de los que rechazaron a los ingleses.

Los miembros que lucharon contra la colonización formaron movimientos de liberación haciendo que los demás tomaran conciencia de su identidad y dignidad africana (Kenyatta, 1938). La conciencia adquirida llevó a la unidad de muchas etnias para la lucha contra la colonización. Los frutos de tal unidad, además de en la identidad colectiva, se manifestaron en el nacimiento de los distintos países a través de las guerras del reconocimiento y su consecuente independencia. Entre 1950 y 1960 llegó a su culmen el Afro-optimismo africano con la independencia de la mayoría de los pueblos configurándose como países y por ello mismo como Estados-naciones independientes, el Afro-optimismo en este sentido es cuando se creía que la independencia se traduciría automáticamente en bienestar

Después de pocos años de afro-optimismo, África aparece inmersa en conflictos absurdos y crueles. Las causas son complejas, pero existe una novedad: el continente se está convirtiendo en la sombra de sí mismo. Las consecuencias son devastadoras: genocidios con millones de muertos, prófugos, huidos, recursos depredados y derechos fundamentales golpeados. El proceso de la democratización, que inició en varios países africanos en los años 90, parecía presagiar el milagro del renacimiento de África. Sin embargo, lejos de toda expectativa, el continente ha sido asaltado por un absurdo y cruel espiral de violencia.

Entre los años 2004 y 2006, “(...) 16 países africanos, con unos 150 millones de personas, se han convertido en un escenario de guerras. Algunas han terminado; otras continúan con toda su virulencia, con una furia autodestructiva que amenaza con expandirse como el fuego en la sabana.” (Bellesi, 2000, p. 22). Considerando esto, y teniendo en cuenta la división y repartición de África que fue llevada a cabo en una mesa en Berlín sin consideraciones de las conformaciones culturales y territoriales, podemos deducir que el sentido de pertenencia a un país no se impone, tampoco se crea por las divisiones geográficas o por los nuevos valores comunitarios creados, sino que se adquiere desde dentro de la cultura.

Las divisiones de África en fronteras imaginarias, aunque de efectos evidentemente reales, dieron como resultado un conflicto que antes no existía. Estas fronteras fueron fijadas por las potencias coloniales que se repartieron el continente y luego se las dejaron como herencia a los africanos en el momento de la independencia. Luego de la independencia, entonces, las nuevas naciones africanas fueron declaradas sagradas e inviolables por la Organización de la Unión Africana (AOU). Un absurdo histórico que ha dado origen a países formados por un mosaico de etnias sin unidad nacional, y ha desmembrado poblaciones enteras en tres, cuatro o cinco Estados diferentes. Como expresa Bellisi (2000 p.22):

(...) hoy las fronteras coloniales son causa de una docena de focos de tensión y guerras. Algunos estados luchan para reivindicar que se rectifiquen; otros para restaurarlos, como es el caso de Eritrea, Namibia, Somalí, etc. Otros incluso las contestan desde dentro, dando origen de secesión: Sahara Occidental (Marruecos), Casamance (Senegal), Arawad(Mali y Niger), Anjouan(Comores).

Conquistada la autonomía (independencia), la élite africana habría creado instituciones, formas y contenidos inéditos, de manera que dieran respuestas a las aspiraciones profundas de los pueblos que, durante la lucha por el reconocimiento, habían soñado horizontes de libertad, participación, equidad y prosperidad. Sin embargo (Nyerere, 1968), muchos líderes africanos se contentaron con copiar las instituciones occidentales, aplicándolas a la realidad africana sin discernimiento. Además olvidaron rápidamente a sus pueblos para ponerse al servicio de los intereses extranjeros; consideraron el Estado como un feudo personal, lo explotaron para enriquecerse, para favorecer sus clanes y asegurarse la longevidad política.

Tal género de política no puede sino provocar inestabilidad y represión, violación de los derechos civiles y sociales, empobrecimiento y frustración de la gente, tensiones socioeconómicas que estallan en ciclos con golpes de Estado y en conflictos étnicos, en la eliminación de los adversarios y consumación de venganzas y ambiciones a largo tiempo. Esto genera desintegración y divisiones étnicas.

Para comprender esta situación observemos cómo Mazon (1995) hace referencia a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas y cómo los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos. Hay diversas características que pueden servir para distinguir a unos grupos étnicos de otros como culturalmente diferentes de otros grupos sociales, y son percibidos por los demás de igual manera, pero las más habituales son la lengua, la historia o la ascendencia (real o

imaginada), la religión y las formas de vestirse o adornarse. De esa manera la etnicidad juega un papel importante en los conflictos africanos; pero sería simplismo reducir todo el problema al tribalismo. Las rivalidades étnicas, que no son monopolio exclusivo de África, han sido sabiamente cultivadas por el poder colonial a través de sus sistemas educativos, que resaltan la diferencia entre etnias; después por los regímenes totalitarios y hoy son explotadas por las potencias y por la diplomacia occidental. Los conflictos locales en su mayoría son dictados, por intereses externos.

Desde el punto de vista de Mwaura (2005) África debe resurgir. Para hacerlo debe primero contar consigo misma, con sus propios sistemas y modelos de educación; al mismo tiempo, teniendo en cuenta que estamos en la era de la globalización, necesita ayuda leal y transparente del exterior. Tal ayuda debe estar fundamentada en dos condiciones: democracia, educación y respeto por los valores culturales y étnicos. Literalmente, Mwaura (2005 p.185) expresa:

It will be politically and economically advantageous for Africa to regain control of the education sector. All foreign books, teachers, school education systems should be faced put and replaced by African products and teachers. Education content should be centered on Africa and the history needs to be rewritten. Linguistic purity should be enforced, especially in the media. Proverbs and song reflecting and conserving African heritage can be integrated in lessons. Competence in African languages should be rewarded. Mwaura, (2005, p. 185)

Ahora bien, hemos mencionado la situación que África está experimentado, al mismo tiempo hemos indicado diferentes opiniones de distintas fuentes de saber que se han pronunciado acerca del asunto. Desde el punto de vista histórico, la realidad conflictiva

debe su origen a la conferencia de Berlín 1884-1885; mientras algunos, por otro lado, dicen que la pobreza es la principal de esta situación. Las organizaciones humanitarias hablan de la violación de los derechos humanos. Dicho en otras palabras, diferentes saberes han dado sus aportes en la búsqueda de soluciones para una de la realidad conflictiva. Este estudio, sin embargo, asume que el análisis sobre la educación y, en sentido amplio, sobre la formación, es central en la comprensión de la situación poscolonial en Kenia. Por ello, es necesario mostrar el aporte de los educadores. En este orden de ideas, Nkuruma (1974, p.59) en su obra titulada *Consciencism* indica:

I have said an ideology seeks to bring a specific order into the total life of its society. To achieve this, it needs to employ a number of instruments. The ideology of a society displays itself in political theory, social theory and moral theory, and uses these as instruments. It establishes a particular range of political, social and moral behavior, such that unless behavior of this sort fell within the established range, it would be incompatible with the ideology.

Lo que Nkuruma está planteando en la anterior cita tiene que ver con el hecho de que la sociedad colonial (y la sociedad en general), y lo que él llama su "*ideología*", introduce un "*orden específico*" en la sociedad y, para ello, utiliza una serie de instrumentos relacionados con la teoría política, la teoría social y la teoría moral. Aquello que no se acomode a este orden establecido (el *establishment*) es, básicamente, incompatible con la vida social. Esto ha pasado en Kenia, en donde el saber tradicional de las comunidades, incluidas sus prácticas, ha quedado por fuera del mundo académico "occidentalizado". Pero, más aún, los conflictos entre la educación formal y las prácticas culturales de transmisión de saber no son simples problemas de diferencias en el contenido. Por el contrario, como la investigación ha venido mostrando, se trata de

conflictos en los modos de asumir la identidad propia, diferencias, por así decir, en los ideales formativos y en las concepciones acerca de qué es lo humano. El problema educativo entonces, es un problema fundamentalmente identitario y formativo. Los modos como la formación de lo humano son imaginados por la educación formal, anclada al fuerte proyecto antropológico accidental, no concuerda ni con los modos en que las comunidades étnicas enfrentan su mundo, ni con los ideales formativos que dichas comunidades han asumido para sus miembros.

Las experiencias históricas por las que los pueblos africanos han pasado, han causado un cambio en su forma de experimentar la identidad. Los individuos tienen y mantienen sus identidades étnicas culturales que no dan espacio a la identidad colectiva (nacional). La mayoría de los políticos todavía no han superado la identidad cultural de sus etnias, sus puntos de vista de lo político quedan limitados a garantizar la supervivencia de sus etnias y sus culturas al costo de cualquier otra etnia vecina y, así sucesivamente, tienden a la dominación de las minorías débiles en el ámbito nacional e internacional.

Por consiguiente, hablando sobre la identidad podemos identificar dos momentos que se manifiestan en tres diferentes realidades. Un primer momento en el que existen conflictos por la identidad y su reconocimiento a nivel nacional, causados por las diferencias culturales dentro del mismo país, por ejemplo, las guerras entre kikuyu y Maasai de Kenia (*ethnic clashes*) es la lucha por el reconocimiento de los dominados contra los dominadores. Y en un segundo momento en el que aparecen conflictos en el ámbito internacional, aparecen conflictos armados por reconocimiento entre diferentes

naciones multiétnicas. Es decir, dos diferentes países en la búsqueda del reconocimiento mutuo, como pasa con Etiopía y Eritrea. La salida a esta situación, dice Nkuruma, (2005 p.124), tiene que surgir de las comunidades mismas. En sus palabras: *“Any ideology for liberation must find its existence in ourselves... it cannot be imposed by those other than ourselves; and that it must be derived from our particular and cultural experiences. In other words, any theory and praxis for liberation cannot come from the oppressor other than the people themselves”*.

Otro tipo de lucha, por el reconocimiento de la identidad, que se encuentra en el ámbito internacional, es la que debe sus raíces a la Conferencia de Berlín; se trata de la lucha por la identidad y el reconocimiento de los pueblos que quedaron divididos entre dos y hasta tres estados distintos; los cuales se identifican nacionalmente con las tres naciones, pero moralmente no reconocen ninguno de los tres Estados. Ésta también es la razón de los conflictos internacionales en África, tal como sucedió en Congo Kinshasa, Ruanda y Burundi con los Hutus y Tutsi.

Mirando críticamente la realidad del conflicto que se experimenta en África, nos anticipamos a decir, más allá de lo ya dicho por historiadores, economistas, políticos entre otros, que se trata de un conflicto asociado a la identidad, que ha sido perpetuando en todos los sistemas de las organizaciones de la vida, en sus aspectos socioeconómicos y políticos. No por ello se está diciendo que se la identidad sea entendida, en este lugar, como algo *“puro”* y *“auto transparente”*, como algo que no está sometido a ningún tipo de intercambio. Sin embargo, los modos en que las etnias

kenianas, y en general africanas, han definido su existencia y su mundo, sin lugar a dudas han experimentado cambios.

En pocas palabras podemos decir que en la actualidad la mayoría de los países africanos son culturalmente diversos. En ningún país del África sus ciudadanos comparten la misma lengua étnica o pertenecen al mismo grupo étnico-nacional. Esta diversidad plantea una serie de cuestiones importantes y potencialmente peligrosas para la unidad étnica. Así, minorías y mayorías se enfrentan cada vez más respecto de temas como los derechos lingüísticos, la autonomía étnica, la representación política, el currículo educativo, las reivindicaciones territoriales, la política de inmigración y naturalización, e incluso acerca de los símbolos nacionales, como elección del himno nacional y las festividades oficiales.

Encontrar respuestas moralmente defendibles y políticamente viables a dichas cuestiones constituye el principal desafío al que se enfrentan los países de África en la actualidad. Hoy en día las tentativas de establecer instituciones democráticas en África se ven socavadas por conflictos nacionales violentos. Los pueblos autóctonos y otras minorías culturales están cuestionando muchos de los supuestos que han gobernado la vida política durante décadas. Los conflictos etno-culturales se han convertido en la fuente más común de violencia política en África, sin que se vislumbren síntomas de que la situación vaya a cambiar.

2. FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

Ya conociendo la situación conflictiva que experimenta el pueblo, por la identidad y la lucha por el reconocimiento, es decir ser reivindicados, vamos a considerar algunos conceptos provenientes del occidente aplicados en el África. Desde el concepto de la identidad hegeliana, los conceptos del Charles Taylor, y desde el conocimiento africano, vamos a tejer y a sacar unos puntos de comprensión que comparten un eje común.

Todos apuntan a que la identidad es una realidad social que se construye en la historia, sea individual o comunitaria. Eso quiere decir que la identidad es una construcción en la formación *bildung*. En otras palabras, la formación, vista en su estrecha y estricta relación con la identidad, no obedece a ideales técnicos o la idea de que alguien se forma, estrictamente, en la institución escolar.

Hegel nos ilumina sobre la identidad. Pero antes de esto, es necesario resaltar el estado de la filosofía alemana que llevó a Hegel a proponer su sistema. Hegel se encuentra dentro de una encrucijada de grandes filósofos: Kant, Reinhold, Schelling, Fichte entre otros. Era un sentimiento o consciencia común el que la filosofía cartesiana, especialmente la metafísica trascendental, no encajaba con la vida práctica del hombre de aquel momento histórico. Como consecuencia, las ciencias naturales estaban ganando más espacio en el mundo de la vida, por el hecho de que daban soluciones prácticas a las necesidades de dicho momento histórico. Había entonces una necesidad urgente de establecer un sistema filosófico y científico que

podieran asegurar que la filosofía no fuera derrotada. Un sistema que cumpliera este propósito tenía que ser capaz de reconciliar la metafísica con las ciencias naturales. Dicho sistema tenía que ser capaz de construir un Yo que tuviera las cualidades metafísicas y naturales armónicamente desarrolladas.

El sistema buscado tenía que mostrar o dar las posibilidades de reconciliar en un mismo sujeto, y en una misma experiencia, la espontaneidad y la receptividad. Dicho en otras palabras, tenía que ser un sistema que no fuera puramente trascendental ni tampoco fenomenológico. Un sistema capaz de construir un Yo absoluto con sus propias cualidades históricas. El pensamiento cartesiano sostenía que el único camino que podría llevar a la construcción del Yo era el de la metafísica trascendental, a través de una abstracción absoluta que puede alcanzar el conocimiento verdadero del Yo. Al contrario, a través del método empírico de las ciencias naturales, el Yo se oculta debajo de las cualidades físicas. En otras palabras, la identidad (el Yo Cartesiano) es absoluto. Se Juzga desde la perspectiva hegeliana que esta es una identidad que no tiene nada de la naturaleza, pues se constituye a través de la abstracción trascendental.

Es este momento crítico de la filosofía, un momento de crisis, de búsqueda de una nueva forma de ser para ser útil en el mundo; es al mismo tiempo un periodo de transición del idealismo a la fenomenología. En éste contexto aparece Hegel:

Hegel set out to synthesise all opposites to arrive at truth, bringing together in his synthesis the epistemology of human reason with metaphysical cosmos and arriving at conclusion that what exists is reason. For Hegel what is real is

rational,-what is rational is real. Thus he united thought and reality into Absolute, which is both rational and real (William, 1968 p. 188).

Hegel logró reconciliar la metafísica con las ciencias naturales. El Yo absoluto ya no se construye únicamente por la abstracción trascendental, sino a través de unos sostenes de lo trascendental y lo natural. Lo que Hegel hizo fue sustituir el método crítico por el método especulativo, mostrando las posibilidades de un conocimiento universalmente válido de los objetos de la experiencia. Logró así proponer un sistema científico que:“(...) *no toma como fundamento esa voluntad que no tiene, y no quiere nada, esa personalidad impersonal, esa egoidad pura, que es el Yo sin esencia propia, en una palabra, irrealidades puras y simples cuando se pretende erigir un sistema de la moral universal, estrictamente científico*” (Hegel, 1995 p. 26). Para construir un Yo que tenga la esencia propia, Hegel nos muestra que se requiere necesariamente hacer una superación, se puede construir un Yo que puede hacer de las leyes de la naturaleza las leyes de la libertad y de las leyes de la libertad las leyes de naturaleza, esto es, introducir la naturaleza en el Yo y el Yo en naturaleza. Un Yo encarnado en la historia y haciendo la historia. Así pues: “(...) *to Hegel the absolute Reality appeared to be concrete universal entity, not an abstract reality, but instead a universal which includes within itself every concrete Phenomenal*” (William, 1968 p. 189).

Hegel cree que el hecho de abstraer las cualidades físicas del Yo produce No-Yo (*otherness*) y por ende, en lugar de abstracción él prefiere aislar las partes. Al mismo tiempo nos hace notar que las partes o momentos sumados no hacen la identidad real del Yo (*the truth is whole*), sólo y a través de una consideración de todos los

momentos, en su conjunto orgánico, podemos hablar de la identidad. Es decir, la identidad es una unidad integrada. Ella, por otra parte, no es estática sino dinámica y por ende es más una suma de sus momentos.

La identidad hegeliana está siempre en un proceso de cambio, en proceso de ser. Nada está en *stand still* pues todas las cosas se desarrollan a través de un proceso dialéctico. Todo lo que esté en *stand still*, es no existente. Un Yo completamente abstracto de sus cualidades, de sus momentos, está en estado de *stand still*. La identidad, vista desde el punto de vista hegeliano, es relacional. Sólo y únicamente a través del ejercicio de distinguir las relaciones que tiene un objeto con los demás podemos establecer su verdadera identidad.

Fundamentado el sistema científico en el principio de dialéctica, Hegel está de acuerdo con lo dicho por Espinoza: que toda determinación es una negación por el hecho de que el sentido verdadero de la tesis se descubre a través de su negación, la antítesis, en la relación recíproca que existe entre la tesis y sus antítesis. Todos los momentos (tesis) de la construcción de identidad están relacionados con sus opuestos (antítesis: el “no yo” o “ellos”). Es a través de esta relación negativa que llega a la autoconsciencia. Por el principio de negatividad, en el primer momento los opuestos se chocan, luego se reconcilian y por último entran en una unidad mayor formando la identidad. Logran, dicho de otro modo, su reconocimiento recíproco.

Concretizando su teoría de la identidad, Hegel formula una dialéctica entre individuo, familia y comunidad, después, iniciando con la comunidad se va a la tribu, y finalmente a la nación. Es decir, la primera tesis consiste en la presupuesta identidad del individuo, se encuentra y choca y se constituye a través de su antítesis. (“no yo”) de la misma familia. Por el principio de la negatividad los dos opuestos llegan a una unión mayor, que es la identidad familiar. Lo mismo pasa entre diferentes familias, las cuales forman la comunidad y la dialéctica de las comunidades forman las naciones. De esta manera: *“an individual is only potentially a whole person, for his true personality develops through association with the family, community and state. Hegel wrote that the individual is not real person unless related to other persons”* (William, 1968 p. 196).

Vale la pena resaltar que todas las tesis (momentos) ocurren en lo que Hegel llama Idea –en sí y para sí-, en el Yo subjetivo. Ella se expresa a través del alma, la consciencia y la mente. El alma se expresa en el cuerpo a través de los pensamientos subjetivos, la consciencia posee la facultad de las expresiones espirituales por las reflexiones, mientras la mente o la inteligencia se expresa a través del entendimiento, la voluntad, y las opciones morales. Así que podemos decir que la identidad hegeliana es una realidad que se construye dentro de la historia, siempre está en un proceso de realización.

Ahora bien reflexionando sobre la identidad, quisiéramos ver cómo *Charles Taylor* nos hace comprender que la identidad tanto en el ámbito individual como comunitario, se construye en el transcurso de la historia. Tal identidad exige una apropiación de ella por parte del sujeto y el reconocimiento de los demás. Ella tiene tres dimensiones:

psicológica, social y política. Con respecto a la dimensión psicológica, basándose en la psicología de Erick Erickson, Charles Taylor dice que la identidad es una definición de sí mismo que un agente humano va elaborando en el curso de su conversión en adulto y sigue redefiniendo a lo largo de toda su vida. Esta identidad psicológica es la que define el mundo moral del individuo, uno sabe o define lo que le importa, lo que es necesario y lo que no es, lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer en su vida cotidiana. En consecuencia, la crisis de la identidad es la pérdida de este horizonte moral –cuando no sabe lo que le importa y lo que no le importa–. Así pues, mi identidad es de algún modo la que me sitúa en el mundo moral.

La dimensión social, tiene que ver con el proceso personal de la identidad que se hace dentro de la sociedad. La sociedad ofrece unos parámetros y expectativas dentro de las cuales el individuo tiene que caminar. Antes que nada, es la sociedad la que pone las bases del camino que conduce hacia la construcción de identidad. Ella da nombre, números de identificación, pistas morales y creencias que configuran la moral del individuo, es decir, la sociedad es el ámbito en el cual los individuos configuran su identidad personal. Y por esa razón, el Kikuyu es Kikuyu por su configuración social, y el Nandi es Nandi., por su configuración social y contextual. Tal identidad es:

Antes que nada objeto de investigación, se hace obligado inventarla y si hay alguien que tiene un papel inalienable en ello, debo ser yo mismo, pero decir que participo por derecho en esta invención es decir que toda la solución debe satisfacerme antes de adoptarla. Mientras no la reconozco como de mi originalidad, no puedo declárala mía. Esto significa decir, en efecto, que una identidad debe en principio ser asumida” (Taylor, 1996, p. 13)

Así que podemos decir que el individuo participa en la definición de su identidad negociando con su entorno aunque no sea con plena voluntad. En la misma medida que el individuo tiene su propia identidad, en relación con la cual debe conducir la vida, así cada pueblo tiene su propio "*genio*", que se encuentra en la base de su cultura. El individuo y la cultura del pueblo Kikuyu y Nandi, por ejemplo, son entidades que se buscan, se complementan y tienen como tarea definir aquello en lo que consiste su originalidad y atenerse a ella e, igualmente, son dos agentes que existen entre otros en un campo de intercambios en el interior del cual tienen necesidad del reconocimiento ajeno. Las expresiones culturales, igual que los individuos, están llamadas a reconocerse mutuamente en sus diferencias irremplazables pero complementarias.

Existe un juego recíproco entre la identidad del individuo y la de la sociedad. Ellas son distintas pero están entrelazadas. La identidad de grupo tiene necesidad de ser asumida, al igual que la identidad del individuo. La pertenencia del individuo al grupo le proporciona retazos importantes de la identidad de los demás miembros del grupo. Al mismo tiempo, cuando hay suficientes individuos que se identifican de modo sólido con un grupo, ellos adquieren o forman una identidad colectiva a la que subyace una acción común en su historia. Así pues, para que haya una identidad colectiva tiene que haber un horizonte moral asumido por unos, que exige reconocimiento de los otros y une a los individuos para formar un histórico-cultural común.

Así que podemos concluir diciendo que el concepto de identidad, de acuerdo con Charles Taylor, tiene los siguientes sentidos: identidad como horizonte moral que

permite, tanto al individuo como la sociedad, definir lo que le importa y lo que no le importa, lo que le importa es lo que le da la integridad personal; la identidad es personal y cultural, asumida tanto por el individuo como por la comunidad étnica como propia. En su sentido político: el fin de la lucha por el reconocimiento es la formación de comunidades, nacionales o étnicas, autónomas. Es allí donde los miembros se sienten fuertemente comprometidos unos a otros por intermedio de su lealtad común a la comunidad.

Al haber visto estas posturas volvamos a nuestro medio, al pueblo Kikuyu y Nandi, en su manera de verse a sí mismos. Partimos con la famosa frase de Jhon Mbiti: *I am because we are, and since we are therefore I am*. Tal concepto de identidad, explícitamente muestra que no se concibe un Yo fuera de la comunidad, sino que es la comunidad la que configura la identidad de los individuos. A su vez, desde las identidades individuales se configura la identidad de la comunidad, o sea la identidad colectiva.

La identidad individual y la identidad colectiva se construyen a través de los procesos históricos, puesto que el Yo no se construye en una noche y tampoco se construye definitivamente, sino a través de un proceso que se inicia con el nacimiento y va definiéndose hasta la muerte y más allá de la misma. Aclaremos esto último: como vimos anteriormente, la comunidad proporciona los elementos culturales como pautas y pistas sobre cuya base los individuos tienen que caminar en el esfuerzo por definirse; los individuos pueden asumir estos elementos y apropiarse de ellos. De esta manera,

los individuos llegan a identificarse con la comunidad a la que pertenecen. Hablar de un “*más allá de la muerte*” significa que la vida, desde el punto de vista de las comunidades étnicas kenianas, y más específicamente de los Nandi y los Kikuyu, no termina con la muerte física o biológica sino que ella sigue definiéndose más allá de ella. Aquí se habla, específicamente, de que los antepasados siguen “*habitando*” en la comunidad y siguen, más aún, definiéndola en términos de su identidad.

Al mismo tiempo, hay elementos culturales y morales que no son aceptados, ni asumidos por algunos individuos, lo cual es permitido salvo que no se trate de los elementos básicos de la vida comunitaria, pues en este último caso serían obligatorios. De esos elementos no obligatorios nacen las particularidades de los individuos, o sea, las diferencias, las identidades individuales. La identidad individual hace al individuo X diferente del individuo Z mientras que los dos poseen la misma identidad A, o sea la identidad colectiva. Esto puede ser representado de la siguiente manera:

| Id. Individual | | Id. Colectiva | |
|----------------|---|---------------|-----|
| Mwangi | x | Kikuyu | } A |
| Wangari | z | Kikuyu | |

Teniendo en cuenta que la educación es una práctica mediadora, ella tiene que buscar y dar pistas de cómo mantener una relación armónica entre X, Z, y A dentro de la A. Ante todo, tiene que identificar el sentido de la vida de X y Z frente al A. Y viceversa,

tiene que identificar los medios que puedan garantizar la armonía entre X y Z, y tratar de hacer una propuesta en la que las cualidades que los hace diferentes no sean razón, o causa de dominación de un individuo sobre el otro. También hay que procurar que A no asfixie a ninguno de sus miembros, impidiéndole desarrollar sus proyectos vitales peculiares.

Ahora bien, con todo lo dicho anteriormente, puede verse que la identidad es una realidad que se construye en la historia a través de procesos continuos de confluencias de formación educativa que, en el caso de la situación híbrida keniana, se da a partir tanto de la transmisión cultural de saber como de la educación formal. Las identidades también son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Emergen como dice Hall (2003) en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida. Por lo tanto, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. En otras palabras, no se hace a través de una abstracción cartesiana, ni tampoco se puede construir la identidad de un pueblo a través de un mero conglomerado de individuos, sino a través de interacciones y experiencias del individuo con los demás miembros de una misma comunidad, quienes participan en las acciones históricas comunes.

3. EDUCACIÓN: LUGAR DE LAS CONFLUENCIAS

Las fronteras de la diferenciación cultural se marcan a través de la identificación del otro, emergiendo entonces un sentido de valoración intercultural; ello debe ser considerado como las capacidades de reconocimiento y comprensión del otro. Respetar al otro es abrirle espacios que no se quedan en la tolerancia, sino que facilitan el reconocimiento y la convivencia con otras formas de pensar, sentir, vivir y de conocer, propias de otras culturas. De este modo, la convivencia entre diferentes grupos culturales en el sistema formal educativo, demanda a la institución escolar, entre otros aspectos, a constituirse en un campo cultural, en un espacio para la confrontación, la negociación y el consenso entre los actores sociales educativos. Entre la educación formal y la transmisión cultural de saber, se requiere de actitudes de conversación, dialogo, confrontación, conceso, interdependencia y de complementariedad orientadas a la construcción de un sistema educativo pertinente a las demandas e intereses de la niñez y la comunidad autóctona.

La educación formal, tal como aparece en Kenia, expresa la construcción de saber a partir de la interacción, y los puntos de contacto, entre culturas diversas. La escuela como espacio intercultural interpela a la implementación de acciones radicales de dialogo y encuentro de saberes entre los actores sociales educativos. Las instituciones formales al convertirse ahora en campo de negociación cultural movilizan procesos de entendimiento en profundidad de los sentidos y significados culturales de los actores,

enriquece el desarrollo de actitudes, habilidades y capacidades de comprensión y sensibilidad hacia la convivencia en la diversidad cultural.

CAPÍTULO 6. EPÍLOGO. EL PROBLEMA DE LAS TENSIONES: LO HUMANO EN DISPUTA

El presente estudio, puede decirse, no concluye en este capítulo. Por el contrario, el trabajo parece iniciarse. Es decir, el epílogo se mantiene en construcción porque con el proceso de investigación que acá culmina no termina la inquietud por asuntos teóricos y prácticos que tengan que ver con el mundo poscolonial, en general, pero con la situación keniana, en particular. Tampoco finaliza nuestro interés en los problemas relacionados con la identidad, con la hibridación, con la formación y, en sentido amplio, con todo aquello que se interrogue por lo humano como eje central.

Nos hemos dado cuenta de que la investigación sobre la formación, que globalmente podríamos llamar una investigación pedagógica y antropológica (Wulf, 2001) está muy relacionada con la indagación del problema de la identidad en la perspectiva, por ejemplo, de los Estudios Culturales (Hall 2010; Hall y du Gay, 2003; Bhabha, 1994, 2003). Siguiendo esta línea podemos plantear la conclusión más importante, conclusión que, antes bien, es el punto de partida de una inquietud intelectual. Estamos diciendo, abiertamente, que este trabajo nos ha dejado un interés y que, al mismo tiempo, este interés es ahora central en nuestro proyecto intelectual.

Ahora sí: el *"hombre"* keniano es imaginado por diferentes sectores de la sociedad y, más específicamente, por distintos ámbitos étnicos. Esto hace que, en sentido amplio,

las concepciones sobre el hombre, que indistintamente denominamos concepciones antropológicas, se encuentren en tensión. Ello significa que los ideales sobre lo que el hombre debe ser se encuentran en disputa. Por un lado está la educación formal, sus prácticas institucionalizadas, sus ideales formativos y sus tecnologías educativas, por el otro están los saberes tradicionales y sus prácticas propias. Las comunidades étnicas, de dónde venimos, no están exentas de ideales sobre el hombre, ellas cuentan con un saber tradicional y quieren, si así puede decirse, algo para sus miembros. Ellas no quieren, por ejemplo, un “hombre” keniano, ellas quieren, antes bien, un “hombre” kikuyu, nandi, luo, maasai, etc.

Estas tensiones son, si se quiere, indisolubles, y hacen parte de lo que hemos llamado la situación de hibridación cultural en Kenia. Esto hace que, por ejemplo, las distintas concepciones de lo humano se relacionen, también, con distintas maneras de quererlo formado. Cuando el ideal de lo humano contrario no encaja en el ideal propio, entonces se trata de una concepción inviable. En otras palabras, la situación poscolonial muestra que lo humano mismo, según el punto de vista que lo defienda, no puede realizarse. La realización de un ideal sería, lógicamente, imposible pues no sería ideal; el problema es que cuando se enfrentan estos ideales la situación puede ser, sin duda, catastrófica. Es por ello que las prácticas tradicionales de transmisión de saber, y sus ideales formativos, fueron vistos durante la colonia, y siguen siendo vistos en el presente, como el lugar de lo bárbaro. El “*hombre*” que viene planteado en las tradiciones, lejos de ser algo completo, no alcanza a ser humano, se ha quedado en el camino de su propia

realización. Esto, por supuesto, desde el punto de vista de la mirada colonial y de las élites nacionales.

Por otra parte, la posición étnica quiere resistir la avalancha occidentalizante. Los ingleses se fueron, es cierto, pero su proyecto “civilizador” ha quedado en manos de las instituciones que tienen a su cargo “educar”. Hibridación entonces, pero no, por supuesto, simetría. Por el contrario, asimetría, desbalance, entre un discurso mayoritario, con su moral, a manos de unos pocos (la élites) y unos discursos minoritarios que no pretenden ser expansivos, a manos de las mayorías (las comunidades étnicas).

No somos ingenuos, no creemos que haya algo así como una identidad “rota”, y tal cosa no existe porque no hay, tal como el buen multiculturalismo mosaico (Benhabib, 2006) quiere creer, un cultura pura, auto-transparente, incontaminada. De hecho, en el caso de ese territorio imaginado desde la colonia como Kenia, puede decirse que entre las etnias ha habido una larga historia de transacciones, comerciales y simbólicas. La identidad, tal categoría moderna que expresa la autonomía de un sujeto auto-suficiente, no existe como algo que un individuo, o una etnia, se dé a sí mismo, por cuenta propia. La identidad es también el resultado de la hibridación, del mestizaje, cultural o fenotípico, del intercambio entre grupos humanos. Aunque, claro está, hay una enorme diferencia entre las transacciones que las etnias han mantenido por milenios, y el encuentro con lo que hoy llamamos “occidente”. En este último, es innegable, la asimetría es más evidente y las tensiones más vívidas. Por cierto, quienes

viven estas tensiones de manera más extrema son los miembros de las etnias que, influenciados por esta idea de devenir mejores vía la educación, migran a los centros urbanos a estudiar. Y es más fuerte esta experiencia para ellos porque, de modo evidente, experimentan estas contradicciones en su propia existencia. Es extraño, no se sabe muy bien cómo soportar sobre sí la coexistencia entre la historia de occidente y, al mismo tiempo, la evidencia de su identidad étnica que ha quedado, incluso, marcada sobre sus propios cuerpos; ellos ya han sido iniciados en los secretos de sus ancestros pero, simultáneamente, tienen que migrar a Europa como un discurso dominante y una cosmovisión triunfal.

Los tres objetivos específicos iniciales han llevado la pesquisa a tres grandes categorías que fueron expuestas entre los capítulos tres y cinco. El trabajo terminó girando en torno de la formación, la identidad, la etnicidad y la hibridación. Estos ejes, sin embargo, configuran la categoría de “*tensiones*” en la que se expresa, como ya dijimos, un aspecto irresoluble: los ideales formativos quieren realizarse pero no pueden porque rechazan todo aquello que no encaje en sus modos de inteligibilidad. El resultado de esto es que lo humano, el hombre para decirlo más exactamente, termina siempre deviniendo más y menos que sí mismo. No está completo y no porque falle su formación, sino porque este tipo de tensiones nos muestra que, empíricamente, la “*cosa*” humana no halla su realización. Lo humano se teje siempre entre exclusiones, de allí lo peligroso de cualquier discurso que insista en su formulación. En este epílogo hemos comentado, sin necesidad de marcar sus especificidades, cada uno de los objetivos que nos propusimos cuando este texto estaba apenas en proyecto. En la

categoría de *"tensiones"*, entonces, quedan sintetizados todos los propósitos iniciales de este trabajo. Esperamos que el lector le sepa ver de este modo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achebe, C. (1996). *Things Fall Apart*. London: Chinua Heinmann Ltd.

Bellesi, B. (2000). *Guerras Y Dictadores, Africa Referendum contro Deuda*. Madrid: España.

Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.

Bertaux, P. (2006). *Historia Universal Siglo XXI: Africa Desde la prehistoria hasta los Estados Actuales*. Vol. 32. Madrid: siglo XXI.

Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial

Bhabha, H. (2003). El entre-medio de la cultura. En S. Hall, y P. du Gay. (Eds). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. (pp 94 – 106).

Birgit Brock- U. (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. London: Falmer press.

- Botwe-Asamoah, K. (2005). *Kwame Nkrumah's Political cultural thought and Policies*. New York : Routledge Series.
- Bunyi, S. (2001). *Language and education inequalities in Kenya*. Nairobi: Kenyatta university Press.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dlamini, S. N. (2008). *New Directions in African Education*. Calgary: university of Calgary Press.
- Eshiwani, G. S. (1993). *Education in Kenya*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La carreta.
- Guardini, R. (1958). *El fin de los tiempos modernos*. Buenos Aires: Sur.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad?. En S. Hall, y P. du Gay. (Eds). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu. (pp 13 – 39).

- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorías problemáticas en los Estudios culturales*. Colombia: Envi3n.
- Hegel, F. (1985). *Diferencia entre Sistema de Filosofía de fitche y Schelling* . Madrid: Alianza.
- Hetherington, P. (1993). Explaining the Crisis of Capitalism in Kenya. *African Affairs*, 92 (366). 89 – 103.
- Holmes, J. (2008). Academic Journal. Language and Education: *An International Journal* (142). 225-238.
- Itibari M. (2006). Indigenous African education and knowledge. *A Journal of an African studies* 1 (3). 32-49.
- Kenyatta, J. (1938). *Facing Mount Kenya*. Nairobi: Heinemann Educational Books East Africa Limited.
- Mazrui, A. (1978). *Political Values and the Educated Class in Africa*. London: Heinemann.

- Mbiti, J. S. (2000). *Introduction to African Religion*. Nairobi: Heinemann Educational Books.
- Mwaura, N. (2005). *Kenya Today: breaking the yoke of colonialism in africa*. New York : Algora Publishing.
- Ndura, E. (2006). *Western Education and African Cultural Identity in the great Lakes Region of Africa. . A Case of Failed Globalization*. Nairobi: East African Publishers.
- Nkuruma., K. (1974). *Consciencism. Philosophy and Ideology for Decolonisation*. London: Panaf Books.
- Nyerere, J. k. (1968). *Education for self Reliance*. Daresalaam: Government Printers.
- Okeke, O. I. (2003). A framework for curriculum policy for social cohesion in Africa. *Progressio* 30 (59). 55-69.
- Owuor, A. J. (2009). Integrating African Indigenous Knowledge in Kenya's Formal Education System:The Potential for Sustainable Development. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 2(2). 21-37.

- Parson, T. (1962). *Race, Resistance and the Boys Scout Movement in British Colonial Africa*. Ohio: Ohio University Press.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo cuatro*. Bogotá: ICFES.
- Sandoval, S. A. (2003). Hibridación social, un modelo conceptual para el análisis de la región y el territorio. *Región y sociedad XV (28)* 47-80.
- Shorter A. (1991). *The African Synod*. Nairobi: St Paul Publications
- Sifuna, N. (2001). *Crisis in the public universities in Kenya*. Nairobi: Nairobi university press.
- Spivak, G (2011). *¿Puede hablar el Subalterno?* Buenos aires: Cuenco de plata.
- Taylor C. (1993). *The politics of recognition*. Princenton . University press.
- Wa Thiongo, N. (1987). *Decolonising the Mind: the politic of language in African literature*. Harrare: Zimbabwe publishing house.
- William, S. S. (1968). *History of Philosophy*. London: Barnes and Noble books.
- Wiredu, K. (2004). *A Companion to African Philosophy*. Malden: Blackwell Publisher.

Woolman, D. C. (2001). Educational reconstruction and poscolonial curriculum development: A comparative study of four African countries. *International Education Journal* 2 (5). 27-46.

Wotsuna k. (2004). *Initiation ritual among the Bamasaba of Uganda*. Nairobi: East african publishers.

Wulf, C. (2001). Historicidad, Culturalidad, Trandisciplinariedad. *Educación y Pedagogía*, XVI (39). 163–183.

Anexo A.

| Documento | Educación Formal | Prácticas DTS Cultural | Transcripción del contenido | Diferencias | Confluencias |
|-----------|---------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------|--------------|
| | | | | | |
| | | | | | |