

13



Educación indígena y decolonial: Perspectivas para la Educación Comparada

*Indigenous and Decolonial Education:
Perspectives for Comparative Education*

Phillip D. Th. Knobloch*

DOI: 10.5944/reec.46.2025.41959

Recibido: **26 de julio de 2024**
Aceptado: **31 de octubre de 2024**

* PHILLIP D. TH. KNOBLOCH: es investigador y docente en la Universidad Técnica de Dortmund (Alemania). Representa una comprensión integral de la ciencia educativa general, que incluye la educación comparada, la historia de la educación, la educación intercultural y la educación estética. Escribió su tesis doctoral sobre «Pedagogía en Argentina». Actualmente investiga sobre la educación decolonial y global, y sobre la educación estética del consumidor. **Datos de contacto:** E-mail: phillip.knobloch@tu-dortmund.de

Resumen

El artículo aborda las demandas actuales de una referencia a las teorías y perspectivas decoloniales en la ciencia de la educación. Esto se pide, por ejemplo, en relación con el desarrollo de conceptos de educación para la ciudadanía global, así como en relación con la educación comparada. Dado que sigue sin estar muy claro qué se entiende por «educación decolonial» en muchas de estas demandas programáticas, el artículo intenta ofrecer ejemplos concretos. La historia educativa de los pueblos indígenas, que pueden remontarse a su propia historia colonial, parece especialmente adecuada para ello. Se toma como ejemplo la historia educativa colonial y decolonial de los sami en el norte de Europa. Las consideraciones llevan a la conclusión de que un examen de la historia educativa de los sami no sólo puede contribuir a una mejor comprensión de la teoría decolonial de América Latina, sino también de la concepción de la educación de Wilhelm von Humboldt. Se concluye que la educación comparada puede hacer una importante contribución al desarrollo de conceptos educativos globales decoloniales centrándose más en la historia educativa colonial y decolonial de los pueblos indígenas y otros pueblos.

Palabras clave: educación comparada; educación para la ciudadanía global; colonialismo; descolonización

Abstract

The article deals with current demands for a reference to decolonial theories and perspectives in educational science. This is demanded, for example, in relation to the development of concepts of global citizenship education, as well as in relation to comparative education. As it remains largely unclear what is meant by “decolonial education” in many of these programmatic demands, the article attempts to provide concrete examples. The educational history of indigenous peoples, who can look back on their own colonial history, seems particularly suitable for this. The colonial and decolonial educational history of the Sámi in northern Europe is taken as an example. The considerations lead to the conclusion that an examination of the educational history of the Sámi can not only contribute to a better understanding of decolonial theory from Latin America, but also of Wilhelm von Humboldt's understanding of education. It is concluded that comparative education can make an important contribution to the development of decolonial global educational concepts by focussing more on the colonial and decolonial educational history of indigenous and other peoples.

Keywords: comparative education; Global Citizenship Education; colonialism; decolonisation.

1. Introducción

Teorías y conceptos decoloniales desempeñan un papel cada vez más importante en los discursos sobre la educación y la investigación dentro de las ciencias de la educación. Al menos, cada vez se hace más hincapié en la importancia de referirse a las teorías decoloniales y a la historia y los efectos actuales del colonialismo. Por una parte, se trata de debates sobre el desarrollo de conceptos y programas educativos de orientación global. Un ejemplo de ello es el concepto de Educación para la Ciudadanía Global, promovido por la UNESCO. En una de las primeras publicaciones de la UNESCO sobre este tema, se mencionó la importancia de pensar, entre otros, sobre los «legados del colonialismo» (UNESCO, 2015, 33) para determinar «la raíz de los principales problemas locales, nacionales y mundiales, y la interrelación entre los factores locales y mundiales» (ibid.).

La Comisión austriaca de la UNESCO (Wintersteiner *et al.*, 2015) también subraya la importancia de la dimensión histórica en relación con la Educación para la Ciudadanía Global. "Any attempt to build on the cosmopolitan and global citizen tradition in European thought must inevitably face the dark side of not only European, but more generally Western history, i.e. colonialism and imperialism" (ibid., p. 21). Si bien aquí se hace referencia a la historia del colonialismo, uno de los autores de la UNESCO, Werner Wintersteiner, también subraya en una publicación reciente (2022) la importancia de referirse a las teorías y epistemologías decoloniales o poscoloniales: «No se puede hacer pedagogía crítica (o ciencia social) sin incorporar e integrar críticamente el cuestionamiento de los paradigmas occidentales de la ciencia, en nuestro caso también específicamente de la pedagogía, iniciado por la crítica postcolonial. Hay que asumir la preocupación de la crítica sistemática y epistémica de la ciencia (occidental) imperante. La crítica postcolonial es, si todavía no en general el presente de la ciencia de la educación, sin duda su futuro» (ibid., p. 25; traducción del alemán PK).

En la actualidad también hay una serie de trabajos del campo de la educación comparada que utilizan teorías poscoloniales o decoloniales. En un número anterior de esta revista, Felicitas Acosta (2023) presentó una panorámica de tales contribuciones. Curiosamente, llega a la conclusión de que apenas hay contribuciones de o sobre América Latina. Esto es sorprendente, ya que al menos la teoría decolonial fue desarrollada en gran medida por pensadores latinoamericanos. Por lo tanto, cabe esperar que la teoría decolonial sea especialmente útil y productiva para los estudios sobre América Latina. Sin embargo, no parece ser el caso.

En su contribución, Acosta (2023) busca formas de conectar la educación comparada latinoamericana con las perspectivas decoloniales. Hay dos formas de hacerlo, según su análisis. Por un lado, la historia de la escolarización en América Latina podría analizarse en relación con las particularidades derivadas del contexto latinoamericano. Por otra parte, la historia de la educación comparada en América Latina podría analizarse en relación con las características especiales que se derivan del contexto regional. Las referencias a las teorías decoloniales se hacen evidentes en la medida en que aquí se discuten las relaciones de poder y se hace una distinción conceptual entre Europa y América Latina y entre el Sur Global y el Norte Global. Por lo menos, se podría suponer que tales análisis se refieren al concepto de matriz colonial de poder y a la distinción entre modernidad y colonialidad, tal y como la utilizan pensadores decoloniales como Aníbal Quijano (2016) y Walter D. Mignolo (2012), entre otros.

Este artículo continua con las reflexiones de Acosta (2023) y quiere mostrar mas posibilidades de hacer provechosas las perspectivas decoloniales para la educación comparada. Parte de la base de que la educación comparada tiene un papel especial que desempeñar en el desarrollo de conceptos decoloniales de Educación para la Ciudadanía Global. Aunque cada vez se pide más tener en cuenta las perspectivas decoloniales, no queda claro qué significa esto. Como consecuencia, me parece útil adoptar una perspectiva comparativa para aclarar qué se entiende por educación decolonial. Para esto, es necesario examinar la historia educativa colonial y postcolonial. Además, me parece fundamental examinar conceptos educativos decoloniales y programas educativos decoloniales para aclarar el significado del término «educación decolonial».

En mi opinión, solo tiene sentido dedicarse al desarrollo de conceptos decoloniales de Educación para la Ciudadanía Global si se ha aclarado el significado fundamental del término «educación decolonial». Esta clarificación me parece posible sobre todo a través del examen ejemplar de historias educativas en las que se superponen momentos coloniales, modernos y decoloniales. Esto resulta especialmente claro en las historias educativas de los pueblos indígenas que fueron colonizados y que desde entonces se han esforzado por superar el colonialismo cultural a través de la educación. A partir de ahí, surgen nuevas perspectivas para examinar también las formaciones sociales modernas y, en relación con ellas, plantearse la cuestión de qué se entiende por educación global «decolonial» en estos contextos.

2. Desobediencia epistémica y confusión teórica

Como ejemplo de las referencias actuales a las teorías decoloniales dentro de los debates en el campo de las ciencias de la educación, me gustaría referirme a un debate reciente en la Revista Internacional de Historiografía de la Educación. En el centro del debate se situó una breve intervención de João Paraskeva (2022) sobre el estado actual de los estudios curriculares. Según sus observaciones, los debates sobre el curriculum se han desprovisto de teoría. Aunque solían enfrentarse y debatirse controversialmente las teorías hegemónicas y contrahegemónicas, en última instancia estas discusiones no fueron concluyentes. Como resultado, los debates se han desvinculado de las antiguas teorías. En un lenguaje imponente e impresionante, Paraskeva habla de un "theorycide" (ibid., p. 158), de un «teoricidio». "The curriculum field arrives at the beginning of the twenty-first century, plunged into the dark depths of a very dangerous theoretical impasse. A 'non-theoretical' atmosphere reigns. This is the theory, that is a 'non-theory'. The theory is, indeed, the absence of theory" (ibid.).

Para Paraskeva, la razón de esta evolución radica en el hecho de que las teorías dominantes hasta la fecha, incluidas las conocidas teorías críticas, se basaban en una epistemología moderna occidental y eurocéntrica. Por ello, Paraskeva propone la desobediencia epistémica (cf. Mignolo 2012) y reclama la descolonización epistémica de la teoría del currículum. "Our field needs to get out of the Eurocentric epistemological straitjacket" (Paraskeva 2022, p. 160).

Escribí una respuesta a Paraskeva (Knobloch 2022) y aclaré que en principio estoy de acuerdo con sus análisis y propuestas. Aunque apoyo el llamamiento a la desobediencia epistémica y a una base epistemológica decolonial para futuros estudios, he planteado la cuestión de qué significa esto en términos concretos. "If one looks at the present draft, but also at other, more detailed works by Paraskeva [...] on the topic, one sees that although the central assumptions and catchwords of decolonial theory (such as: Coloniality of

power, southern epistemologies, pluriversality, epistemological justice etc.) are repeatedly mentioned, but concrete examples of epistemic decolonization are missing" (ibid., p. 173). Sin embargo, si no es posible concretar las consideraciones mediante un ejemplo, se plantea la cuestión de hasta qué punto se ha comprendido la teoría decolonial. "Do we understand decolonial theory at all? If so, why don't we explain it in clear terms? And if not: Why should we follow its demands (Which we do not really understand)?" (ibid.).

En el artículo mencionado al principio, Wintersteiner (2022) argumenta a favor del desarrollo de conceptos de Educación para la Ciudadanía Global orientados al poscolonialismo. Inicialmente asocia el poscolonialismo con la idea de que «la voz y la perspectiva de los subalternos» y «las experiencias del Sur Global» (ibid., p. 24) deben ser escuchadas. Además, el poscolonialismo lucha por una descolonización sistemática, «no solo de las relaciones de poder político y económico, sino también del conocimiento y la ciencia» (ibid., pp. 24–25). En cuanto a la idea de descolonización epistémica, Wintersteiner señala que las ideas de «progreso, modernidad, civilización», así como los derechos humanos y la democracia, han demostrado ser «componentes centrales de la ideología occidental de dominación y, por tanto, de violencia epistémica» (ibid., p. 33). También habla de un «racismo epistémico» (ibid., p. 34) como fundamento de todo el imaginario occidental. Sin embargo, según Wintersteiner, las ideas occidentales no deben descartarse, sino provincializarse. Esto significa que debe hacerse referencia al contexto occidental de origen. También es importante retomar las tradiciones no occidentales y ponerlas en diálogo con las ideas occidentales. En última instancia, Wintersteiner aboga por un diálogo global entre todos los que articulan perspectivas críticas. Sobre todo, debería entablarse un amplio diálogo con personas del Sur Global, con investigadores, educadores y activistas políticos. Wintersteiner también considera a los marginados de su propio país como posibles dialogantes. Se refiere sobre todo a inmigrantes y refugiados (cf. ibid., p. 40). En general, los futuros conceptos de educación para la ciudadanía mundial deberían tener en cuenta las experiencias de las personas del Sur Global con la «matriz colonial de poder». También deberían tenerse en cuenta las «epistemologías, tradiciones y políticas de los pueblos indígenas» (ibid., p. 36). Aunque en principio se puede estar de acuerdo con Wintersteiner, cabe preguntarse qué significan realmente estas consideraciones. Porque aquí tampoco hay ejemplos concretos.

Aunque la idea de que las personas y los investigadores del Norte Global deben buscar el diálogo con las personas del Sur Global parece fundamentalmente correcta y avanzada, esta afirmación también debe considerarse críticamente. Si retomamos las consideraciones de Acosta (2023), queda claro en el caso de la educación comparada que los estudios desde y sobre América Latina no tienen necesariamente una orientación decolonial. También cabe preguntarse hasta qué punto los estudios comparativos desde y sobre América Latina se basan en una epistemología diferente que difiere fundamentalmente de la occidental. Teniendo en cuenta que muchos investigadores en el campo de la educación comparada proceden del Sur Global, viven e investigan en el extranjero o pueden remontarse a una historia familiar de migración, se plantea la cuestión de con quién deberían entablar un diálogo. ¿Con quién debemos hablar de decolonialidad si nosotros mismos estamos estrechamente vinculados al Sur Global? ¿Con otras personas del Sur Global? ¿O con personas del Norte Global? ¿Y no hemos estado haciendo esto ya todo el tiempo?

3. Educación indígena: la historia de los sami

Para aclarar qué se entiende por educación decolonial, considero útil examinar la historia educativa colonial de los pueblos indígenas. Esto se presta a que el pensamiento decolonial de procedencia latinoamericana tome como punto de partida la «diferencia colonial». Esto se refiere a una relación de poder original entre los pueblos colonizados de las Américas, por un lado, y el poder colonial europeo, por el otro. Esta relación colonial de poder también se conoce como «colonialidad del poder» o «matriz colonial del poder» (cf. Quijano, 2016; Mignolo, 2012). Esta relación es compleja, ya que comprende diferentes niveles, que a su vez están interrelacionados. Entre ellos se encuentran el control político y la explotación económica de las colonias, la explotación de la naturaleza y los recursos naturales, la colonización cultural y la colonización del pensamiento y el conocimiento. Se hace una distinción entre el colonialismo como acontecimiento histórico y la colonialidad, que supuestamente sigue vigente hoy en día. La colonialidad, según Mignolo, es el lado oscuro de la modernidad.

Los pueblos indígenas son un tema adecuado para la interpretación de las teorías decoloniales, ya que es a la dolorosa experiencia del colonialismo a la que deben su condición de pueblos *indígenas*. Aunque no existe una definición normalizada del término «indígena» y en los debates sobre la definición de «pueblos indígenas» se articulan diferentes puntos de vista, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1996), por ejemplo, se refiere a la ocupación de territorios indígenas, como un criterio entre otros. Los pueblos indígenas son los que vivían allí antes de la ocupación y colonización por otros pueblos, grupos o personas, que luego tomaron el poder. En consecuencia, los pueblos indígenas tienen «una experiencia de sometimiento, marginación, desposeimiento, exclusión o discriminación, independientemente de que estas condiciones persistan o no» (ibid., p. 19).

Para concretar las reflexiones sobre la educación decolonial, tomaremos ahora como ejemplo al pueblo Sami. Al principio esto puede resultar sorprendente, ya que la teoría decolonial se originó en el contexto latinoamericano y estuvo muy influida por la historia colonial de las Américas. Con los sami, la atención se centra ahora en un pueblo indígena europeo que estuvo y sigue estando bajo la influencia del colonialismo nórdico. El escenario de esta historia colonial, poscolonial y decolonial es el Norte Nórdico, el norte de Noruega, Suecia, Finlandia y la península de Kola en el noroeste de Rusia. La zona de asentamiento o área cultural de los sami se denomina Sápmi, y se extiende por zonas vecinas de los estados mencionados. La lengua de los sami, también llamado sami, está emparentada con el finés y pertenece a la familia de las lenguas fino-úgricas. Existen distintas variedades de la lengua. La más extendida, el sami nórdico, la hablan hoy unas 20.000 personas en Noruega, Suecia y Finlandia (Kortekangas 2021, p. 6). Se calcula que en la actualidad pertenecen a los sami unas 100.000 personas (ibid., p. 7).

Se supone que los sami viven en el norte de Europa desde hace miles de años. Vivían principalmente de la caza, la pesca, a veces de formas sencillas de agricultura, y de los rebaños de renos por los que son tradicionalmente conocidos. "In the early modern period in Europe, the formation of states and the building of empires inspired governments to take over remote and overseas areas. Fur and other natural resources in the Arctic region attracted Northern Europe states to expand their control to Greenland, Alaska and the northernmost parts of Fennoscandia" (Kylli 2019, p. 27). En los siglos XVI y XVII, la política estatal empujó a los sami cada vez más hacia el norte, principalmente para

aprovechar la tierra para la agricultura (Kortekangas, 2021, p. 7). Sin embargo, los sami no solo fueron expulsados de sus tierras. A partir del siglo XVII, también se les obligó cada vez más a pagar impuestos en Suecia y Noruega y se los evangelizó y misionó, educó y escolarizó cada vez más. Según Kortekangas (ibid.), el punto culminante de la política estatal en relación con los sami se alcanzó a principios del siglo XX. "This period witness a strong thrust towards modernity, with the rather undeveloped Nordic countries leaping to industrialization and modernization of all regions, including, with certain delay, the northern areas inhabited by a majority of the Sámi. This leap towards modernity included elementary education as a crucial component" (ibid.).

En la actualidad, los países nórdicos reconocen a los sami como minoría indígena. "This UN-backed label grants the minority certain rights. However, questions such as land use and cultural rights continue to be highly debated and politicized in the Nordic countries, and the numerically small population regularly attracts media coverage on a national level" (ibid.).

La historia educativa moderna y colonial de los sami puede atribuirse en gran medida a las actividades de la Iglesia y los Estados nórdicos. Inicialmente, fue sobre todo la iglesia luterana la que se dedicó a evangelizar a los sami en los siglos XVII y XVIII, construyendo no solo iglesias sino también escuelas. "Sámi schooling emerged essentially as a by-product of Lutheran mission. One of Martin Luther's reformation principles specified that since the Bible alone formed the basis of the doctrine of all Christians (*sola scriptura*), all Christians should also be able to understand at least parts of the bible themselves. To meet this goal, evangelization and preaching needed to be conducted in the mother tongue of each people" (ibid., p. 16).

La actual región de la Laponia finlandesa perteneció a Suecia hasta principios del siglo XIX, y después a Rusia hasta la independencia de Finlandia en 1917. En 1723, Suecia decidió evangelizar a los sami de Laponia y construir escuelas allí. Junto a cada gran iglesia debía construirse una escuela. En 1726 se comenzó a construir una escuela en Utsjoki, pero no fue hasta 1742 cuando se envió allí al primer maestro. Las escuelas en las zonas sami no solo servían para difundir el cristianismo, sino también para asimilar a los sami a la sociedad mayoritaria, como subraya Kylli (2019, p. 30). "The Lappish school that operated in Utsjoki in the eighteenth century could be considered the country's northernmost boarding school, with the state contributing to the students' cost of living and meals" (ibid.). Los niños, de diez años o más, tuvieron que dejar a sus familias y acostumbrarse a nuevas dietas. Algunos murieron de epidemias. "In other words, a high price was paid by some in the effort to educate the children to become obedient citizens and church members" (ibid., p. 31).

Kylli (2019, p. 28–31) señala que los conocimientos y habilidades impartidos en el curso de la evangelización a menudo no tenían conexión con la vida cotidiana de los sami. También resultó difícil traducir términos cristianos a la lengua sami. Tanto la lengua como la religión tradicional de los sami estaban estrechamente relacionadas con su modo de vida específico en el norte nórdico, que por supuesto difería mucho del de la región mediterránea, origen de la religión cristiana. Desde la década de 1760, los sami de Utsjoki debían aprender finés. Se esperaba que esto fuera beneficioso no solo para la instrucción religiosa, sino también en términos de enseñanza de habilidades para el comercio y otras actividades seculares. Desde 1828, era delito que los padres no enseñaran a sus hijos a hablar finés (ibid.).

Ya en el siglo XVIII se reconocía que los sami a veces se adherían a creencias y prácticas paganas. El tambor tradicional, que se utilizaba en rituales chamánicos, también desempeñaba un papel en este sentido. También resultó que los edificios escolares no se correspondían necesariamente con las condiciones de vida nórdicas. "The Lappish school in Utsjoki was discontinued in the early 1750s, as contemporaries found that having a catechist travel from hut to hut was, after all, the best way to teach Christianity across a wide, sparsely populated region" (ibid., p. 31–32). Esta tarea fue asumida por los llamados catequistas. En Utsjoki, eran antiguos alumnos de la escuela lapon. Por lo tanto, la escuela de Utsjoki puede describirse como la primera institución de formación de maestros de la Laponia finlandesa (ibid., p. 32).

Como los propios catequistas eran sami, conocían tanto la cultura sami como su lengua. Por ejemplo, pudieron recurrir a las creencias religiosas tradicionales para transmitir contenidos cristianos. "The catechists could teach that Christianity protected the children from Stallos, giant creatures that—according to Sámi mythology—lived in the forest and caught little children in their bags" (ibid., p. 33).

Aunque en un principio se enseñaba a escribir en la escuela de Utsjoki, esto se prohibió de nuevo ya en 1748. El motivo era el temor a que el estudio de los libros pudiera volver rebeldes a los sami. La escritura no volvió a enseñarse en la Laponia finlandesa hasta la segunda mitad del siglo XIX. No obstante, algunos sami aprendieron a escribir por sí mismos. Esto era difícil porque los sami apenas tenían acceso a papel y tinta en aquella época. Por eso utilizaban corteza y sangre de reno (ibid., p. 34).

La comparación de la política educativa de los distintos países nórdicos en la primera mitad del siglo XX revela una particularidad en Suecia. A diferencia de Noruega y Finlandia, en Suecia se distinguía entre los «verdaderos» sami, que vivían como nómadas con los renos, y los sedentarios sami, que ya estaban en vías de asimilación. Mientras que los sami sedentarios asistían a la escuela común y se convertían así en «suecos comunes», se crearon las llamadas escuelas nómadas para los sami que vivían con los grandes rebaños de renos. Sin embargo, esta política no estuvo exenta de críticas. Mientras algunos imaginaban al sami ideal como un pastor de renos poco instruido, otros exigían que los sami recibieran la misma educación que el resto de ciudadanos suecos. Esta última posición fue adoptada por Gustav Park, un estudiante de teología de origen sami. No solo pedía la abolición de las diferentes formas de educación para los sami nómadas y sedentarios, sino que también abogaba por el sueco como lengua general de instrucción. Sin embargo, partía de la base de que los sami aprenderían y cultivarían su lengua en un contexto familiar (ibid., p. 20–48).

Si nos fijamos en las distintas contribuciones a la historia educativa de los sami (cf. Kortekangas, 2021; Kortekangas *et al.*, 2019), queda claro que en distintas zonas y durante distintos periodos, la importancia de la lengua y la cultura de los sami siempre fue objeto de disputa, también entre las personas de origen sami. Como muestra Kortekangas (2021, p. 3–5), a principios del siglo XX, por ejemplo, la importancia del sami como lengua de enseñanza en las escuelas primarias fue objeto de gran controversia. Josef Guttorm se pronunció a favor de la enseñanza del sami en 1908, ya que la lengua era importante para la conservación de la cultura. Un verdadero pueblo también necesita su propia lengua. Por el contrario, en un discurso pronunciado en 1918, Gustav Park pidió que se enseñara a los sami en sueco al más alto nivel posible. Anders Larsen adoptó una postura mediadora en un libro de 1917. Criticó la política de asimilación y subrayó que el noruego era útil e importante en muchos aspectos, pero que la enseñanza

de la lengua noruega no debía hacerse a costa del sami. Ambos idiomas eran importantes para los hijos de los samis. Mientras que un buen conocimiento del noruego es importante para ser un ciudadano en igualdad de condiciones, el sami es necesario para la conservación y el desarrollo continuo de la cultura sami.

Un estudio de Torjer A. Olsen (2019) sobre "Sámi Issues in Norwegian Curricula" puede servir para establecer una conexión con el presente. Si nos remontamos a los inicios de la escolarización pública en Noruega, podemos remitirnos a la Ley Escolar de 1739, que hizo obligatoria la escolarización. También en este caso se aducen principalmente razones religiosas para enseñar a leer a todos los niños. Por lo tanto, se puede afirmar que la colonización, la evangelización y la escolarización de los sami estuvieron en un principio estrechamente vinculadas. "A century later, the school became the most efficient and important tool for the implementation of the assimilation (Norwegianization) policy that sought to make all minorities abandon their ethnic (and religiously dissident) identity and become Norwegian (and Christian). From the middle of the nineteenth century, the Sámi were one of several minorities who were more or less forbidden to speak their native tongue or learn about their own culture and history in school" (ibid., p. 129).

Según Olsen (2019), la Segunda Guerra Mundial también marcó el final de la política de norueguización. Aunque los sami estaban en gran medida asimilados y marginados, hubo una primera oleada de lucha por los derechos de los sami a principios del siglo XX, seguida de una segunda a mediados del mismo. El Consejo Nórdico Sami se fundó en 1956, y a partir de los años 70 los sami se involucraron en el movimiento indígena internacional. En 1987 se reconoció el sami como lengua oficial, en 1989 se inauguró el Parlamento sami y en 1990 Noruega firmó el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre los derechos de los pueblos indígenas.

En su estudio, Olsen (ibid.) muestra cómo, desde el primer currículum nacional oficial de 1974, los temas relacionados con los sami se han ido introduciendo cada vez más en los planes de estudios. Es interesante ver cómo se aborda el tema de los sami en el currículum en comparación con otras minorías. En el currículum de 1987, los sami se describen como una minoría étnica entre muchas otras. No se menciona su condición de «indígenas». Tras la ratificación del Convenio del Consejo Europeo para la Protección de las Minorías Nacionales, los distintos grupos y minorías también se nombran con mayor precisión en el currículum. Un currículum de educación infantil de 2011 afirma que la sociedad noruega incluye tanto a la población mayoritaria como a los indígenas sami, las minorías nacionales y las minorías migrantes (ibid., pp. 135–138).

En el currículum básico de 2017, la cultura sami se reconoce como patrimonio nacional de Noruega. Todos los alumnos deben aprender sobre la diversidad de la historia y la cultura, así como sobre los conocimientos y los derechos de los indígenas sami. Además, todos los alumnos deben desarrollar la capacidad de percibir la sociedad desde la perspectiva sami (ibid.).

4. Investigación indígena y decolonial

En estudios más recientes sobre la educación indígena y la educación sami, se ha intentado tener más en cuenta las perspectivas indígena y decolonial. También se habla de «metodologías decoloniales» en este contexto. Esto implica un cambio en la perspectiva de los investigadores. "Whereas scholars of indigenous cultures have conventionally looked at culture from outside, within the framework of certain methodologies, the

decolonising of research aims at an insider perspective, taking the epistemology of the studied culture as a starting point of research" (Kortekangas *et al.*, 2019, pp. 2–3).

En este contexto, es interesante referirse a un estudio sobre las narraciones de la historia escolar sami. Como muestra Nyysönen (2019) en un exhaustivo análisis, la «narrativa de la asimilación» suele utilizarse tanto en los relatos históricos como en las contribuciones pedagógicas a la educación de los sami en Finlandia. Esta narrativa es útil en términos de política de identidad y etnopolítica, ya que separa a los sami como grupo indígena del resto de la población y les motiva para defender sus propios derechos. Sin embargo, al centrarse en la asimilación y la colonización, se corre el peligro de prestar atención únicamente a aquellas historias que han sido especialmente dramáticas y encajan en la narrativa. En cambio, se ignoran otras experiencias menos dramáticas con la educación moderna. "The narrative fails to see schools as sites of cultural negotiation, resistance or as a source of personal empowerment [...]. The narrative of assimilation has led to problems in explaining the Sámi's positive attitudes to receiving and providing education" (*ibid.*, p. 55).

Por esta razón, Nyysönen considera importante analizar de forma diferenciada la relación de los sami con la educación moderna. Aunque no hay que ocultar las historias de asimilación y experiencias traumáticas, los sami deben ser vistos más como actores que están dando forma a su propio camino hacia la modernidad. A pesar de todos los problemas y dificultades, no hay que olvidar que los sami también se beneficiaron de la educación moderna y la utilizaron para dar forma a sus propias vidas, entre la sociedad finlandesa y la sami. Sin embargo, no se debe glorificar el papel del Estado, que con demasiada facilidad se convierte en el salvador de los pueblos indígenas atrasados (*ibid.*, p. 55–59).

Estas consideraciones coinciden en gran medida con las ideas de Kortekangas (2021). Como hemos visto, se refiere a la variedad de perspectivas de los distintos actores sami en relación con el tema de las lenguas de enseñanza. Algunos exigían la enseñanza en sami, otros en sueco o noruego o finlandés, o pedían una combinación de diferentes lenguas. Sin embargo, lo que todos tenían en común era el objetivo de mejorar la educación sami y proteger y desarrollar su lengua y su cultura.

Es interesante observar que, aunque el colonialismo se menciona cada vez más en los estudios más recientes sobre la historia educativa de los sami y se promueven métodos de investigación decoloniales, las referencias a la teoría decolonial de procedencia latinoamericana no desempeñan un papel significativo. En este contexto se plantea la cuestión de si una confrontación entre la teoría decolonial y la historia de la educación sami podría ser útil para esclarecer mutuamente ambos «objetos». Esto debería ser especialmente interesante para aclarar lo que puede entenderse por «epistemología decolonial» y «descolonización epistémica».

En primer lugar, sin duda es importante señalar que en la literatura especializada se considera controvertido si se debe hablar de «colonialismo» en relación con los sami y su relación con la respectiva población nacional mayoritaria y los estados nacionales (cf. Kortekangas 2021, p. 17–18). El colonialismo europeo moderno suele servir de referencia en estos debates. Si comparamos el colonialismo nórdico con el colonialismo europeo en América, por ejemplo, observaremos similitudes y diferencias. Una diferencia es, sin duda, que los sami han convivido con los demás pueblos nórdicos durante mucho tiempo. No fueron «descubiertos» en el mismo sentido que el Nuevo Mundo. Tampoco se conquistó su tierra de la misma forma que la de los incas y el imperio inca,

por ejemplo. Probablemente no se debería comparar directamente a los sami con una alta civilización indígena, como con los incas o los aztecas. Sin embargo, hay y hubo muchas culturas «sencillas» en América que se parecen más a los sami en este sentido. Lo que conecta la historia educativa de los sami con otras historias coloniales, es el hecho de que la colonización de los pueblos indígenas fue de la mano de la modernización de las respectivas poblaciones mayoritarias y del establecimiento de la estatalidad, con la fundación de los Estados nación, y con la fundación de sistemas nacionales de educación.

Este punto de vista puede resultar irritante en un principio, ya que es bien sabido que los Estados nación de Sudamérica, por ejemplo, recién se fundaron tras independizarse políticamente de las potencias coloniales europeas. Como es bien sabido, desde una perspectiva europea, la modernidad está estrechamente vinculada a la Ilustración, y esta a su vez al desarrollo de las sociedades burguesas modernas. Sin embargo, puede considerarse una característica especial del pensamiento decolonial de América Latina el hecho de que el concepto de modernidad esté estrechamente vinculado al de colonialismo.

En el contexto de la historia latinoamericana, tiene mucho sentido afirmar que la modernidad comenzó allí con el colonialismo. Esto se justifica refiriéndose a una relación de poder que se basaba originalmente en la «diferencia colonial» y que supuestamente sigue teniendo efecto hoy en día a pesar de todas las transformaciones. Es a esta relación de poder a la que Quijano (2016) o Mignolo (2012), por ejemplo, se refieren como la «matriz colonial del poder» o la «colonialidad del poder», o simplemente como «colonialidad». Aunque esta «colonialidad» se atribuye a las relaciones de poder coloniales, sigue teniendo efectos en las constelaciones poscoloniales. En este sentido, se puede decir que la historia moderna/colonial de la educación comienza con la evangelización de los pueblos indígenas y continúa con la escolarización pública, tanto en América como en el Norte nórdico. Al menos eso debería ser comprensible desde la perspectiva de los pueblos indígenas colonizados – y escolarizados, y educados.

Al establecer una estrecha conexión entre modernidad y colonialismo a través del concepto de «colonialidad», no solo son posibles perspectivas alternativas en la interpretación de la historia. Además, los términos «modernidad» y «colonialidad» son cada vez más imprecisos. La modernidad y la colonialidad difícilmente pueden distinguirse con precisión la una de la otra, ya que están directamente relacionadas. Como ya se ha dicho, para Mignolo la colonialidad es el lado oscuro de la modernidad. Del mismo modo, también se podría afirmar que la modernidad es el lado luminoso de la colonialidad. Se mire por donde se mire, en este sentido son dos caras de la misma moneda.

La estrecha relación entre los términos «modernidad» y «colonialidad» puede verse en los debates históricos sobre la lengua correcta de instrucción entre los sami. Es sobre todo una cuestión de perspectiva que la enseñanza en una u otra lengua se califique de «moderna» o «colonial». Lo decisivo es sobre todo lo que se entiende por estos términos, es decir, si tienen connotaciones positivas o negativas. Mientras que, por un lado, la escolarización moderna en noruego, sueco o finlandés puede considerarse una forma de educación moderna, desde otra perspectiva podría interpretarse como una forma de opresión colonial y asimilación lingüística. A su vez, la enseñanza en sami puede calificarse de moderna si se considera un elemento de descolonización cultural. Si se reconoce el peligro de que este tipo de enseñanza aisle a los sami del resto de la sociedad y los aparte de las oportunidades de participación y desarrollo, esta forma de educación también puede describirse como colonial, en el sentido de paternalismo colonial y opresión. Por este motivo, en la teoría decolonial se utiliza el término «modernidad/colonialidad».

En este sentido, podemos hablar de una educación indígena moderna/colonial: Desde una perspectiva es «moderna», desde la otra «colonial», o ambas: moderna y colonial.

Lo ambivalentes y ambiguos que son los términos «moderno» y «colonial» se puede ver también en las biografías de las personas que lucharon por la educación y los derechos de los sami. Fue precisamente la educación escolar «moderna» y la adquisición de la respectiva lengua mayoritaria lo que permitió a estas personas hacer campaña en estas lenguas por la protección de las culturas y lenguas indígenas. La educación escolar «moderna» también era a menudo un requisito previo para convertirse en maestro para los niños sami. Por lo tanto, la educación moderna puede ser sin duda una opción para descolonizar las condiciones coloniales. No obstante, este tipo de educación también puede considerarse un momento de colonialismo cultural desde una perspectiva indígena. Por lo tanto, parece comprensible que, según Mignolo (2012), todos estemos enredados en la matriz colonial del poder y nos movamos en la frontera entre la modernidad y la colonialidad.

Una de las razones por las que la frontera entre modernidad y colonialidad es cada vez menos clara radica en la dinámica que va de la mano de la colonización y la modernización. Como ya se ha mencionado, el pensamiento decolonial se basa en la «diferencia colonial», que se utiliza para justificar la relación de poder colonial original. La diferencia colonial marcaba originalmente una clara frontera entre colonizados y colonizadores. Por un lado, podemos situar a los europeos que descubrieron, conquistaron y colonizaron América. En el otro lado están los pueblos indígenas de América, que están siendo colonizados. En esta situación histórica, no cabe duda de quién coloniza a quién. En relación con América, estamos hablando de los siglos XVI, XVII y XVIII, el periodo colonial.

La situación inicial en el norte nórdico puede describirse con una claridad similar. Por un lado tenemos a los sami, por otro a los «europeos», es decir, suecos, noruegos, finlandeses y rusos. Fueron los «europeos» quienes empezaron a evangelizar a los sami en los siglos XVII y XVIII y a enseñarles a leer y escribir, y no al revés. Y mientras unos se dedicaban a educar a los indígenas, otros les exigían impuestos, tierras, materias primas, mano de obra, etc.

Con el tiempo, y por diversas razones, se ha hecho mucho más difícil distinguir claramente entre los dos lados de la «diferencia colonial». Una de las razones es que a veces las poblaciones se han entremezclado, tanto en el sentido biológico-étnico como en el cultural. Con respecto a Sudamérica, Sarmiento (1848/2005) ya describió de forma impresionante a mediados del siglo XIX cómo la vida en el entorno natural, en gran parte salvaje e incivilizada, y el contacto con los pueblos indígenas cambiaron a los colonos europeos. Prototípicamente se refiere, entre otros, al gaucho, que para él representa muchas de las características de una población recién creada. El gaucho no es europeo ni «indio», sino un producto especial del colonialismo europeo en América. En cuanto a la historia educativa de los sami, ahora también cabe preguntarse cómo se localiza a las personas que eran de origen sami pero luego aprendieron la lengua mayoritaria, asistieron a la escuela y se socializaron más o menos en sueco (o noruego, etc.). ¿Son sami o suecos? ¿Ambos o algo nuevo, híbrido? ¿Y de qué lado de la «diferencia colonial» están los modernos maestros sami? ¿Forman parte de la opresión colonial? ¿O son elementos de la resistencia indígena decolonial?

No cabe duda de que la teoría decolonial de América Latina tiene el mérito de haber llamado la atención sobre lo diferente que puede interpretarse el mundo. Esto se aplica en particular a las posiciones que se categorizan a sí mismas como críticas o progresistas.

Los puntos de vista críticos se consideran problemáticos y dignos de crítica si interpretan el mundo de forma demasiado unilateral y lo dividen en el bien y el mal de manera simplista. Estos puntos de vista se califican de eurocéntricos y se asocian a la modernidad colonial.

Con el esquema modernidad/colonialidad, la teoría decolonial pretende llamar la atención sobre el hecho de que marca una diferencia decisiva desde qué posición se contempla la historia. Si uno se sitúa del lado de la modernidad (progreso, civilización, etc.), se hace hincapié en los logros positivos, mientras que los efectos secundarios negativos (opresión, explotación, etc.) se describen como daños colaterales indeseables de un desarrollo que, en el fondo, hay que celebrar.

Si uno se sitúa del lado de la colonialidad (opresión, explotación, etc.), los avances negativos se enfatizan y se vinculan directamente a los logros supuestamente positivos de la modernidad (educación, derechos humanos, democracia, etc.). Desde esta perspectiva, la alfabetización y la educación de los niños indígenas deben interpretarse entonces también como un momento de la «matriz colonial de poder», ya que tales avances legitiman la modernidad colonial en su conjunto, incluida la explotación de países y poblaciones extranjeros y la destrucción de la lengua y cultura local.

Es sin duda de gran importancia que la teoría decolonial haya demostrado que la historia de la modernidad también puede contemplarse desde la perspectiva de la colonialidad. Esta es la perspectiva de quienes han sufrido bajo la modernidad. Parafraseando a Fanon, estos son los «condenados de esta tierra». Sin embargo, es igualmente importante que la teoría decolonial haya mostrado los límites de esta perspectiva. Porque esta perspectiva también es unilateral y tiene sus puntos ciegos. Si no se es consciente de los límites de la propia perspectiva, se corre el peligro de caer en cosmovisiones fundamentalistas. Las perspectivas y posturas supuestamente decoloniales resultan entonces tan modernas y coloniales como la criticada modernidad europea. Por lo tanto, la teoría decolonial aboga por un pensamiento fronterizo, en el que la frontera conecta y separa a la vez modernidad y colonialidad (cf. Mignolo 2012). Por lo tanto, la descolonización epistémica no solo se dirige a las epistemologías eurocéntricas modernas, sino también a las epistemologías poscoloniales y decoloniales. Es un intento de desarrollar una teoría crítica que (especialmente con el trasfondo de las experiencias latinoamericanas con las teorías «revolucionarias») también examine críticamente las teorías críticas.

Si nos fijamos en estudios más recientes sobre la historia educativa de los sami (Kortekangas *et al.*, 2019; Kortekangas 2021), podemos reconocer este pensamiento fronterizo en varios lugares. Como ejemplo, me gustaría referirme de nuevo al estudio sobre el uso de diferentes narrativas en la historiografía (Nyyssönen 2019). Aquí, «la narrativa de la asimilación» y «la narrativa del empoderamiento» se juxtaponen y se enfrentan entre sí. No cabe duda de que ambos relatos ofrecen una imagen muy diferente de la historia. Igualmente incuestionable es que de ambos relatos pueden extraerse importantes enseñanzas. Sin embargo, su combinación resulta especialmente esclarecedora.

5. Lenguas, culturas y educación

Si miramos con distancia los estudios más recientes sobre la educación sami, podemos decir que las discusiones históricas siempre han versado sobre la transmisión o la pérdida (inminente) de la lengua y la cultura. También está claro que existe una estrecha relación entre lengua y cultura. La pérdida de lengua se interpreta como pérdida de cultura. Una mirada distanciada revela también que la educación sami, si quiere ser a la

vez decolonial y moderna, difícilmente puede concebirse como otra cosa que *bilingüe* y *bicultural*. A pesar de todas las diferencias, todos los implicados parecen estar en gran medida de acuerdo en que tanto la lengua sami como la respectiva lengua mayoritaria deben enseñarse y aprenderse. También se considera deseable que se enseñe tanto la cultura tradicional sami como las materias escolares modernas. Las diferentes exigencias y realizaciones de la educación sami están estrechamente relacionadas con los respectivos contextos, épocas y condiciones concretas. Esto es comprensible, ya que no existe una única forma correcta de escolarizar y enseñar, y siempre hay que llegar a compromisos.

El énfasis en el valor pedagógico de la lengua y la cultura y la orientación bilingüe y bicultural de la enseñanza es interesante, ya que apunta a consideraciones muy fundamentales sobre la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para la educación. Fue Wilhelm von Humboldt quien atribuyó un valor educativo cultural a las lenguas y se pronunció enérgicamente a favor del aprendizaje de lenguas extranjeras.

En un artículo reciente, el filólogo románico Jürgen Trabant (2018) intenta explicar la concepción que Humboldt tenía de la educación y el lenguaje. Las observaciones son especialmente interesantes para nuestro tema, ya que la forma en que Humboldt entendía el lenguaje se remonta a las experiencias que los europeos tuvieron durante el periodo *colonial* en América. En particular, fue la experiencia de la misionización de los pueblos indígenas la que puso en tela de juicio la concepción de la lengua que había prevalecido hasta entonces.

Según Trabant (2018, p. 184–186), los misioneros en América vivieron una experiencia muy similar a la que ya conocemos de la labor misionera con los sami (cf. Kylli, 2019, p. 28–31). Se dieron cuenta de que los textos religiosos no podían traducirse fácilmente a las lenguas indígenas, ya que la traducción (al Nahuatl, Quechua, etc.) también modificaba el contenido. Esta experiencia colonial dio lugar a una nueva comprensión de la lengua que rompía con la imperante hasta entonces. Hasta ahora, Aristóteles ha servido de guía. Había dicho que todas las personas tenían las mismas ideas sobre el mundo y solo las expresaban con sonidos y signos diferentes. «Pero ahora Europa está descubriendo que las ideas no son en absoluto universales, sino que las lenguas forman diferentes ideas del mundo y que las ideas y los sonidos forman una unidad y se oponen a la cosa como unidad. La cosa – o el mundo – es por supuesto la misma para todas las personas, pero las imaginaciones con las que procesan cognitivamente el mundo son diferentes, y las lenguas son estos ‘procesamientos del mundo’ diferentes» (Trabant, 2018, pp. 184–185).

Según Humboldt, la diversidad de lenguas es una diversidad de visiones del mundo, o de cosmovisiones (*Weltansichten*). Trabant explica que estas diferencias son, en última instancia, fenómenos puramente lingüísticos. El mundo es el mismo para todas las personas, pero se entiende de forma diferente en cada lengua. Se entiende de forma lingüísticamente diferente porque las estructuras semánticas y gramaticales son distintas en cada lengua. Trabant (*ibid.*, p.182–183) intenta demostrarlo con la ayuda de algunos ejemplos sencillos y se basa en las diferencias entre el alemán, por un lado, y el inglés, francés y italiano, por otro. Estas diferencias también existen entre el alemán, español y inglés: En alemán, se distingue entre las palabras "Leiter" y "Treppe". En español se dice «escalera» en ambos casos. El inglés también distingue entre "ladder" y "stairs". Obviamente, los españoles también conocen la diferencia entre una "Treppe" y una "Leiter", pero el idioma no reconoce la diferencia. Otro ejemplo de Trabant se refiere a la diferencia entre "she sings" y "she is singing" en inglés. El idioma alemán no conoce ninguna diferencia en este caso. Se dice "sie singt" en ambos casos. El español hace la misma distinción que el inglés: «ella canta» y «ella está cantando».

Por lo tanto, Humboldt partía de la base de que no pensamos primero y luego trasladamos el pensamiento al lenguaje. Más bien describió el lenguaje como el órgano formativo del pensamiento. El lenguaje *forma* el pensamiento. Esta idea también es interesante desde el punto de vista lingüístico, ya que Humboldt habla aquí de “Bildung”. “Bildung” es un término básico en la educación germanoparlante, que en este caso se puede traducir muy bien al castellano como «formación». «El lenguaje ‘forma’ el pensamiento, es ‘formación’ en sentido enfático, es decir, creación y conformación de estructuras cognitivas» (ibid., p. 186).

Como apunte, cabe señalar que la palabra “Bildung” se remonta, por un lado, a la palabra “Bild” (imagen) y, por otro, fue adoptada de la artesanía. Esto queda claro cuando pensamos en la palabra inglesa “building” (edificio). Aunque las palabras “Bildung” y “building” son casi idénticas, el significado es obviamente diferente. Sin embargo, visto de otro modo, el significado de ambos términos también es muy similar: En ambos casos, se trata de la construcción de estructuras sostenibles.

Humboldt veía el atractivo de aprender lenguas extranjeras en el hecho de que la nueva lengua también le proporcionaba un «nuevo punto de vista sobre el mundo» (Humboldt, citado en Trabant, 2018, p. 189). En el original alemán, Humboldt habla de “Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht”. Ganamos un «nuevo punto de vista» (*Standpunkt*) en la «visión del mundo» anterior, o dentro de nuestra «cosmovisión» (*Weltansicht*). Esto es atractivo en la medida en que «cada lengua contiene el tejido de conceptos y la imaginación de una parte de la humanidad» (Humboldt, citado en ibid.). Cuando aprendemos la lengua sami, aprendemos a ver el mundo a través de sus conceptos e ideas. Por eso es comprensible, frente al colonialismo nórdico, que los sami temieran perder su lengua y, con ella, su cultura intelectual, que habían desarrollado durante miles de años.

Sin duda, es importante señalar que los sami no eran los únicos preocupados por la conservación y el futuro de su lengua, sobre todo a principios del siglo XX. Los noruegos y finlandeses también estaban preocupados por su lengua nacional en aquella época. Esto se debe al hecho de que Noruega y Finlandia recién se convirtieron en naciones independientes en el siglo XX. Finlandia formó parte de Suecia durante mucho tiempo y perteneció al Imperio Ruso desde 1809 hasta su independencia en 1917. Noruega perteneció a Dinamarca hasta 1814, luego a Suecia, y se convirtió en Estado nación independiente en 1905. “Up until the nineteenth century, the language of culture and higher society in Norway had been Danish, and in Finland, Swedish” (Kortekangas, 2021, p. 12).

En el curso de los movimientos nacionales de principios del siglo XIX, se desarrolló por primera vez una lengua escrita oficial noruega, muy próxima al danés, el “riksmål” (“lengua del imperio”). Para distinguirlo más del danés, a mediados del siglo XIX se desarrolló otra lengua escrita, el “landsmål” (“lengua del país”), similar a los dialectos rurales noruegos. Desde 1929, ambas lenguas escritas están reconocidas como lenguas oficiales de Noruega, y se denominan “bokmål” (“lengua de los libros”; anteriormente “riksmål”) y “nynorsk” (“noruego nuevo”; anteriormente “landsmål”).

El finés no se convirtió en una lengua escrita y cultural completa hasta la segunda mitad del siglo XIX. Como el sueco era la lengua oficial y cultural hasta entonces en Finlandia, ambas lenguas siguen considerándose oficiales en la actualidad. Sin embargo, es importante señalar que tanto en Noruega como en Finlandia, los movimientos nacionales que querían promover el desarrollo de su propia lengua y cultura nacional cobraron fuerza a principios del siglo XX. La importancia que debía concederse al danés y

al noruego, y al sueco y al finlandés, fue objeto de acalorados debates. “In this context, the numerically small Sámi population, inhabiting areas geographically distant from the capitals, had a difficult time advocating for their rights and role as a legitimate language community within the countries” (ibid.).

Suecia fue un Estado independiente con lengua propia mucho antes que Noruega y Finlandia. Sin embargo, tras la pérdida de Finlandia (1809) y Noruega (1905), Suecia también empezó a pensar en la cohesión nacional. Esto, a su vez, hizo que se prestara más atención a la política educativa en el norte, también entre los sami (ibid.).

Dado que los movimientos nacionales de los países nórdicos se vieron influidos, entre otras cosas, por el «nacionalismo étnico y romántico de la Europa germanófona» (ibid., p. 11), es interesante comprobar que la lengua y el colonialismo también fueron objeto de animados debates allí. En este contexto, cabe mencionar sin duda los “Reden an die deutsche Nation” de Johann Gottlieb Fichte (1808/2008), pronunciados en Berlín en 1807 y 1808, es decir, tras la derrota de Prusia a manos de Napoleón. Fichte se ocupa aquí de la diferencia entre los pueblos y lenguas románicos y germánicos modernos. Para él, una diferencia decisiva reside en el hecho de que en un caso algunos pueblos germánicos han adoptado una lengua extranjera, la lengua imperial y colonial de los romanos, mientras que en el otro han conservado su propia lengua, como pasó con las lenguas modernas germanicas. Aunque muchas afirmaciones deben cuestionarse desde la perspectiva actual, es interesante ver que Fichte llama la atención sobre un problema fundamental del colonialismo: si renunciamos a nuestra propia lengua y adoptamos una extranjera, perdemos también la conexión con nuestra propia cultura – o “Bildung”, como Fichte también dice. Como consecuencia, los que han adoptado una lengua colonial en realidad no la entienden bien, según Fichte, lo que a su vez tiene consecuencias para el desarrollo cultural propio.

Como es bien sabido, el nacionalismo alemán se identificó fuertemente con la resistencia histórica de las tribus germánicas contra los romanos. De ahí se derivó la necesidad y el deber de luchar en esta época contra la supremacía del francés como lengua cultural e intelectual europea estandarizada. Para ello, la lengua alemana («bárbara») debía mejorarse y desarrollarse hasta convertirse en una lengua cultural igualitaria («civilizada»). Sin embargo, Fichte no concluyó de ello que debiera evitarse el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino todo lo contrario, ya que es precisamente la comparación de lenguas y la apropiación de la cultura extranjera lo que contribuye a la propia formación y educación.

6. Educación comparada

Cuando se examinan los tratados de historia de la educación comparada, suele señalarse que esta disciplina está estrechamente vinculada a la fundación de los Estados nación europeos y al establecimiento de los sistemas educativos nacionales (cf. Waterkamp, 2006, pp. 17–32; Allemann-Ghionda, 2004, pp. 23–24). Según Friedrich Schneider (1947, p. 14), considerado uno de los fundadores de la educación comparada en los países de habla alemana, no era necesario comparar la educación mientras la Iglesia en Europa mantuviera el monopolio en la educación. «Pero cuando, como consecuencia de la disolución del espíritu cristiano unificado y del desarrollo de la conciencia nacional de los diversos pueblos, la unidad y uniformidad del pensamiento educativo y de la realidad educativa de los pueblos dio paso a una creciente diversidad y variedad, surgió un rico estímulo para las observaciones comparativas» (ibid.).

Los tratados comunes sobre educación comparada dan la impresión de que eran sobre todo los Estados nacionales emergentes y prósperos los que se interesaban por la evolución educativa de otros países. Sin embargo, parece que fueron sobre todo los países «centrales» y «grandes» los que suscitaron interés. Es decir, sobre todo Prusia, Francia, Inglaterra, pero también Estados Unidos. Esta perspectiva también se refleja en un trabajo comparativo relativamente reciente en el que se mira a Finlandia, Austria, Dinamarca, Francia, Inglaterra, Suecia, Alemania, Países Bajos, Italia y Sicilia, y Estados Unidos (cf. Waterkamp, 2012). Los países del Sur global o los pueblos indígenas no desempeñan ningún papel aquí.

Como es bien sabido, a principios del siglo XX la educación comparada se centraba en el estudio de los *caracteres nacionales*, pues se suponía que los sistemas educativos debían corresponderse con el carácter respectivo de la nación. Por un lado, esto dio lugar a intensos análisis sobre la historia cultural e intelectual de las naciones, pero también trajo consigo el problema de que las naciones son entidades únicas y, en este sentido, incomparables. «Hoy se cuestiona el concepto de carácter nacional. Por un lado, parece tener más sentido recurrir a las tradiciones culturales y científicas. Por un lado, estas pueden ser eficaces más allá de las fronteras nacionales. Por otro, dentro de una nación pueden coexistir (y en algunos casos incluso unirse) varias tradiciones culturales» (Allemann-Ghionda, 2004, pp. 23–24).

Como han demostrado las consideraciones anteriores, la teoría decolonial abre nuevas perspectivas para la educación comparada que conectan con la tradición de los estudios culturales y espirituales sin adoptar los problemas asociados al concepto de carácter nacional. A continuación resumo algunos aspectos.

(1) Es interesante comprobar que el examen de la educación indígena nos ayuda a comprender mejor las actuales teorías latinoamericanas del pensamiento decolonial. Por otra parte, resulta sorprendente en un principio que el examen de la educación indígena, utilizando aquí el ejemplo de los sami, ayude a explicar la teoría de Wilhelm von Humboldt sobre la lengua, la educación y la cosmovisión (*Weltansicht*). Durante mucho tiempo, fue habitual caracterizar esta teoría de la educación (*Bildung*) como típicamente alemana, y a menudo se la asoció con un carácter nacional específicamente alemán. Sin embargo, cuando vemos que los sami, al igual que otros pueblos indígenas en las Américas, o en Australia y Nueva Zelanda, etc. (cf. Kortekangas *et al.*, 2019), están pensando en la conexión entre la lengua y la cultura como entre la educación y el multilingüismo de una manera muy similar a Humboldt, esto sugiere que es probablemente más la amenaza del *colonialismo lingüístico* lo que lleva a tales consideraciones. Al menos en el caso de Humboldt, cabe suponer que el tema del colonialismo inspiró sus reflexiones de tres maneras: por el recuerdo del colonialismo romano en Germania y el occidente de Europa, en relación con el colonialismo europeo en América y con la difusión del francés como lengua cultural predominante en su época (cf. Mattig, 2019, pp. 84–90). Por lo tanto, sostengo que la teoría de la educación de Humboldt es una teoría decolonial – y global.

(2) La tesis de que la idea de “Bildung” de Humboldt puede comprenderse especialmente bien analizando el tema de la educación indígena puede apoyarse también en el hecho de que el propio Humboldt llevó a cabo intensos estudios sobre los pueblos indígenas. En este contexto destacan sus estudios lingüísticos y etnográficos sobre los vascos (cf. Mattig, 2019). Humboldt partía de la base de que los vascos eran un pueblo original que había conservado su lengua original, su cultura original y su carácter nacional original. Sus estudios sobre el carácter nacional de los vascos y sobre las lenguas

indígenas americanas le llevaron finalmente a la conclusión de que los misioneros cristianos habían destruido el carácter nacional original en ambos casos (ibid., p. 326–333). Aunque Humboldt se sintiera decepcionado, es importante darse cuenta de que “Bildung” también es posible en contextos coloniales.

(3) El desplazamiento de la mirada de las «grandes» naciones y Estados nación a los pueblos indígenas y colonizados puede describirse como un momento de *descolonización epistémica*. Esto se debe a que demuestra que podemos aprender muchas cosas fundamentales sobre educación analizando la historia educativa de los pueblos indígenas. El hecho de que el concepto de lengua y educación de Humboldt, por ejemplo, pueda entenderse mejor analizando la historia educativa de los sami puede resultar sorprendente al principio. Esto se debe a que, hasta ahora, muchos han dado por sentado que el propósito de ocuparse de la «etnopedagogía» era ayudar a los pueblos indígenas y subdesarrollados (cf. Adick, 2008, pp. 33–36). El hecho de que también pueda verse a la inversa es una observación importante.

(4) Centrarse en las lenguas y culturas colonizadas, oprimidas o discriminadas puede ayudar a comprender lo complejas y multiformes que son las relaciones entre las distintas lenguas y culturas. El ejemplo de los sami dejó claro que ahora en los países nórdicos se distingue entre minorías indígenas, mayorías nacionales, minorías nacionales y minorías inmigrantes, y sus lenguas también están jerarquizadas políticamente. Es interesante ver que las lenguas se presionan mutuamente y que cada una lucha por sobrevivir a su manera. En pocas palabras, podría decirse (hipotéticamente) que el sami es suprimido por el finés en algunos casos, pero el finés a su vez tiene que mantenerse junto al sueco. El noruego, a su vez, está presionado por el danés, y todas las lenguas juntas están amenazadas por el inglés (global). La situación exacta de estas relaciones de poder depende, por supuesto, del caso concreto y de la perspectiva desde la que se contemple la situación. Analizar estas relaciones de poder me parece una tarea importante de la educación comparada, sobre todo para trazar una imagen realista de la diversidad cultural y lingüística de las relaciones europeas y mundiales.

Si nos fijamos solo en Europa, muy pocos ciudadanos son conscientes de su diversidad lingüística y cultural. Supongo que muy pocas personas saben hoy en Alemania que en España no solo se habla un idioma «español». Mucha gente ignora también que en Alemania hay cuatro minorías nacionales reconocidas que tienen su propia lengua. También hay otra lengua regional reconocida. Llamar la atención sobre la diversidad lingüística y cultural y la amenaza que supone me parece una tarea importante de la educación comparada. Sobre todo, puede volver a dejar claro por qué es tan importante aprender idiomas diferentes.

(5) Además del estudio de la lengua y la literatura, los estudios decoloniales comparativos deben incluir también la observación participante y el uso de *métodos etnográficos*. Sin duda, Humboldt puede servir aquí de referencia clásica (cf. Mattig 2019).

7. Conclusión

En resumen, me gustaría decir que la educación comparada haría bien en tener más en cuenta las perspectivas decoloniales en el futuro. Esto implica centrarse en las lenguas y culturas pequeñas, indígenas o suprimidas y en su historia educativa. Esto también significa echar un nuevo vistazo a las sociedades poscoloniales, el llamado Sur Global. En última instancia, sin embargo, esto implica contemplar el mundo entero y la historia global de la educación desde una perspectiva colonial y decolonial.

El examen de la historia educativa de los sami ha demostrado que no existen soluciones sencillas y universales a los problemas pedagógicos básicos en contextos coloniales. Si es mejor impartir las clases escolares en una u otra lengua, y qué importancia debe concederse a determinadas cosmovisiones y expresiones culturales, solo puede decidirse en relación con los respectivos contextos locales. Sin embargo, siempre es importante tener en cuenta desarrollos más amplios, internacionales o incluso globales. Hay muchas pequeñas historias educativas, pero también una historia educativa global común que conecta las experiencias individuales.

Una educación comparada de orientación decolonial me parece especialmente importante para avanzar en el desarrollo de conceptos educativos globales y decoloniales. Sin una comprensión de lo que significa la educación colonial y decolonial en términos concretos, difícilmente es posible considerar perspectivas decoloniales en la Educación para la Ciudadanía Global.

Tengo la impresión de que la educación decolonial se asocia hoy prematuramente a una forma de activación y adoctrinamiento políticos. Sin embargo, como nos enseña el ejemplo de los sami, la educación decolonial tiene que ver con algo mucho más fundamental: se trata de aprender idiomas, apropiarse de las culturas, estudiar historia y relacionarse con el mundo de muchas formas distintas. En este sentido, la educación decolonial es *educación elemental*. Se trata de aprender a leer, escribir, calcular, pensar y reflexionar. Se trata de aprender a leer el mundo y a escribir la propia biografía, como señalaba ya Paulo Freire (1970/2002). Nada de esto es nuevo. Sin embargo, me parece que la tarea actual de la ciencia de la educación es volver a transmitir este sentido de la educación y la comprensión de la educación.

Por último, me gustaría recordar que los motivos decoloniales tienen una influencia significativa en la imagen que los europeos tienen de sí mismos. Esto se puede ver también en la cultura popular. Me refiero a los cómics de «Astérix» y los galos de René Goscinny y Albert Uderzo. Nos encanta identificarnos con la lucha de los «bárbaros» galos contra los romanos «civilizados». Aunque no cabe duda, que estos fuertes sentimientos que nos produce la identificación con la resistencia decolonial de los «bárbaros» son importantes, tampoco debemos olvidar que sin los romanos probablemente no sabríamos nada de los galos ni podríamos leer los cómics. Por lo tanto, se puede decir que la educación siempre se mueve entre la civilización y la barbarie. No en vano, uno de los libros de pedagogía moderna más importantes (Sarmiento 1848/2005) lleva este título: *Civilización y barbarie*.

8. Referencias

- Acosta, F. (2023). La producción y los usos de la Educación Comparada en América Latina. Una revisión en dialogo con las lecturas decoloniales. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 51–70.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim y Basel: Beltz.
- Fichte, J. G. (1808/2008). *Reden an die deutsche Nation*. Hamburg: Felix Meiner.

- Freire, P. (1970/2002). *Pedagogía del primido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Knobloch, Ph. (2022). On the concretization of decolonial options in education. *International Journal for the Historiography of education*, 12(2), 172–175.
- Kylli, R. (2019). Out of the “Pagan Darkness”: Christian Education in Finnish Lapland. En O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyysönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi y D. Sjögren (Eds.), *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective* (pp. 27–45). Cham: Palgrave Macmillan.
- Mattig, R. (2019). *Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung*. Weinheim y Basel: Beltz Juventa.
- Mignolo, W. D. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.
- Naciones Unidas (1996). Actividades normativas: Evolución de las normas relativas a los derechos de los pueblos indígenas. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g96/129/83/pdf/g9612983.pdf?token=jDMz2sK9MulZowyy6P&fe=true>
- Nyysönen, J. (2019). Narratives of Sámi School History in Finland: Assimilation and Empowerment. En O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyysönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi y D. Sjögren (Eds.), *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective* (pp. 47–62). Cham: Palgrave Macmillan.
- Olsen, T. A. (2019). Sámi Issues in Norwegian Curricula: A Historical Overview. En O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyysönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi y D. Sjögren (Eds.), *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective* (pp. 125–141). Cham: Palgrave Macmillan.
- Paraskeva, J. M. (2022). Curriculum theorycide. Towards non-derivative curriculum theory now! *International Journal for the Historiography of education*, 12(2), 158–161.
- Quijano, A. (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien: Turia + Kant.
- Sarmiento, D. F. (1848/2005). *Facundo o Civilización y barbarie*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura.
- Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Otto Müller.
- UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temasy objetivos de aprendizaje. UNESCO: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876/PDF/233876spa.pdf.multi>
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.

- Waterkamp, D. (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen. Dresdner Vorlesungen 2012*. Dresde: TUDpress.
- Wintersteiner, W. (2022). Kritisch-dialogischer Kosmopolitismus. Fundament einer postkolonial orientierten Global Citizenship Education. En P. D. T. Knobloch y J. Drerup (Eds.), *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. (pp. 23–45). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456699-002>
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. y Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Citizenship Education for Globalizing Societies*. Klagenfurt, Salzburg, Vienna: Austrian Commission for UNESCO. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft_en.pdf