

HACIA UNA FILOSOFÍA Y UNA EDUCACIÓN DECOLONIALES

Diálogo de saberes

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Compiladora
Andrea Díaz Genis

Autores
Andrea Díaz Genis
Gabriela Ferreira Olaso
Mónica Fernández Braga
Mauricio Langon
Romina Hortegano
Ramiro Chimuris
Ivan Maia de Mello

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



ÁREA CIENCIAS
SOCIALES Y ARTÍSTICA

SA

HACIA UNA FILOSOFÍA Y UNA EDUCACIÓN DECOLONIALES

Diálogo de saberes

Compiladora

Andrea Díaz Genis

Autores

Andrea Díaz Genis

Gabriela Ferreira Olaso

Mónica Fernández Braga

Mauricio Langon

Romina Hortegano

Ramiro Chimuris

Ivan Maia de Mello



Rector de la Universidad de la República: Licenciado Rodrigo Arim

Pro. Rector de Enseñanza: Doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

Doctora Beatriz Brena (Presidente) / Magíster Ingeniero Agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / Doctora María Cristina Cabrera (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Licenciado Emiliano Gambetta (Área Salud) / Licenciado (Ph.D.) Javier Taks (Área Social y Artística) / Magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / Magister en Ciencias Sylvia Corte (Orden Docente) / Arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Arquitecto Roberto Langwagen (Secretaría)

Decana del servicio al que pertenece la publicación: Doctora Ana Frega Novales

Encargado de Educación Permanente del servicio: Licenciado (Ph.D.) Javier Taks

Responsable académico de la publicación: Doctora Andrea Díaz Genis

Autores de la publicación: Andrea Díaz Genis / Gabriela Ferreira Olaso / Mónica Fernández Braga / Mauricio Langon / Romina Hortegano / Ramiro Chimuris / Ivan Maia de Mello

Evaluadores externos de la publicación: Ph.D.Mariana Achugar, Doctor Humberto Tommasino

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa / Arquitecto Alejandro Folga / Arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo: Natalia Chiesa

Puesta en página: Licenciada Andrea Duré

Fecha de publicación: Mayo de 2022

Cantidad de ejemplares: 200

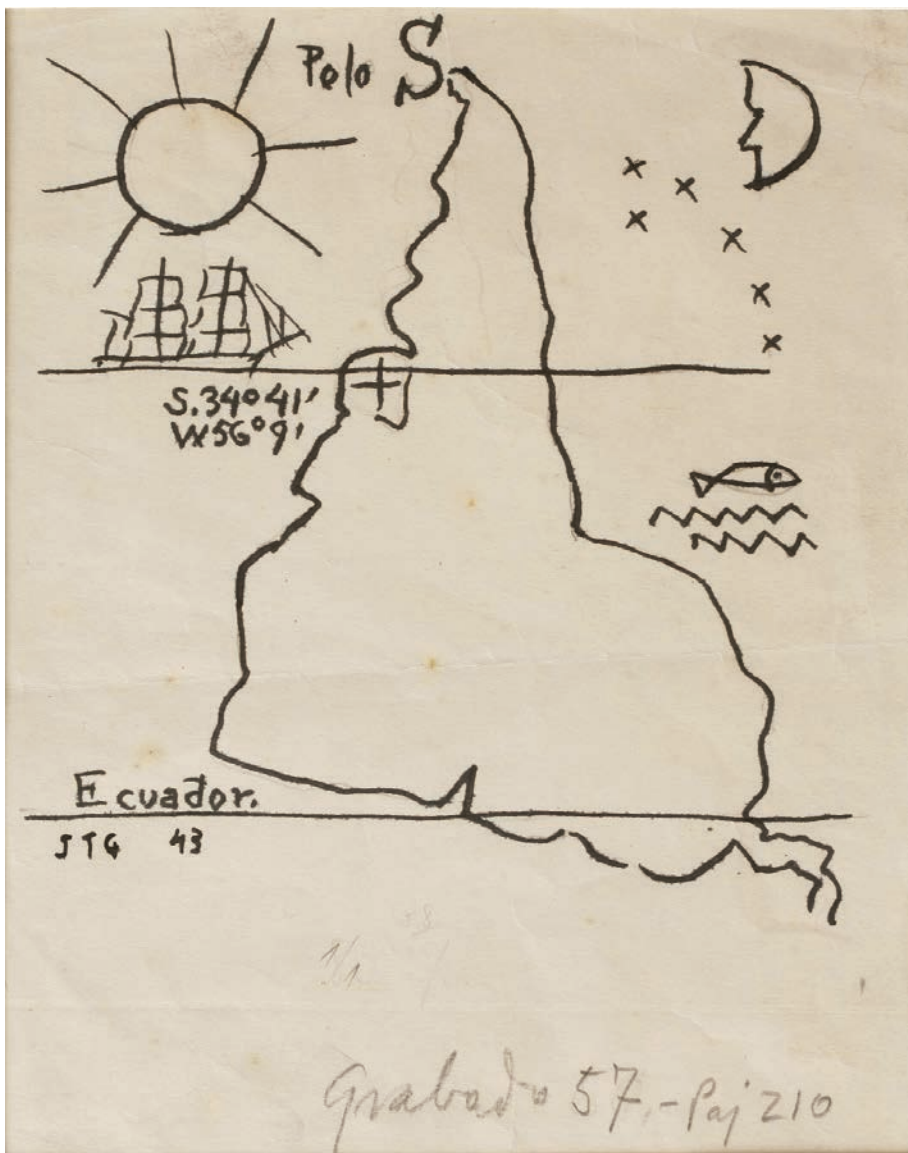
ISBN: 978-9974-0-1913-3

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)

PRESENTACIÓN	9
REPENSANDO LA IDENTIDAD EN AMÉRICA LATINA Y SU NEXO CON EL RECONOCIMIENTO, <i>Andrea Díaz Genis</i>	15
El papel de la educación	20
La figura del ladino como el asesino del otro	22
MICHEL DE MONTAIGNE Y EL ENCUENTRO QUE NO SUCEDIÓ: UN ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA COLONIALIDAD EN LA FORMACIÓN, <i>Gabriela Ferreira Olaso</i>	27
LA LAICIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA LA INTERCULTURALIDAD, <i>Andrea Díaz Genis y Gabriela Ferreira</i>	47
La interculturalidad más allá del orden	53
A modo de conclusión: nuevas aperturas	59
PROBLEMÁTICAS DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN NUESTRA AMÉRICA: NOTAS SOBRE METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS DECOLONIALES, <i>Mónica Fernández Braga</i>	63
Resumen introductorio general	63
Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch	64
Epistemologías del sur y fascismo cultural	65
La obra silenciada de un gran filósofo: un pensar propio de América del Sur	66
¿Antropología filosófica americana para una ecología educativa?	73
Los vínculos dialógicos en las obras de Boaventura de Sousa Santos y Rodolfo Kusch	75
Sujeto pedagógico, poder y derecho a la educación desde una perspectiva decolonial	80
El sujeto como proyecto en movimiento subjetual: la perspectiva de Rubén Dri	81
El sujeto pedagógico, las alternativas educativas y el derecho a la educación	86

Sujeto pedagógico y praxis educativa: la analéctica de Enrique Dussel	88
A modo de recapitulación de la segunda parte:	
sujeto pedagógico y praxis educativa	93
Para ir más allá de la colonialidad:	
otras metodologías pedagógicas insurgentes.....	96
Colonialidad/descolonialidad: la gnosis fronteriza como	
epistemología insurgente	97
Comunidades dialógicas y ecología cultural: el diálogo de saberes.....	100
 HACIA UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA EN DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS, <i>Mauricio Langon</i>	105
Introducción.....	105
Una perspectiva antropológica para la educación	106
Constelación conceptual	110
Una escena de encuentro entre culturas	114
Para educaciones liberadoras en la perspectiva	
del diálogo entre culturas	119
 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN DECOLONIAL, <i>Romina Hortegano</i>	129
La decolonialidad como alternativa epistemológica desde el sur	129
Educación y género en perspectiva decolonial.....	134
 NEOCOLONIALISMO JURÍDICO EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI, <i>Ramiro Chimuris</i>	141
Pensarnos	142
Neocolonialismo jurídico: formas y métodos.....	150
(Re)existir entre la educación sitiada y el educador	
neocolonizado	161
Algunas claves para subvertir el desorden colonial y neocolonial	167
 ANTROPOFAGIA COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL, <i>Ivan Maia de Mello</i>	173
 POSFACIO: PENSAR LA EDUCACIÓN NUESTROAMERICANA ENTRE LA ANTROPOLOGÍA	
FILOSÓFICA Y LA ANTROPOFAGIA, <i>Mónica Fernández Braga</i>	181



Torres García, J. (1943). *América invertida*.
<https://especiales.elobservador.com.uy/torresgarcia/>

PRESENTACIÓN

Ser decolonial no implica rechazar lo europeo u occidental por ser europeo u occidental e identificarse, sin más, con lo nuestroamericano, sino, más bien, estar abierto al diálogo entre los saberes y las culturas que nos constituyen y a las otras culturas que nos llegan a partir de otras migraciones. Si bien la decolonialidad cuestiona las posturas eurocéntricas impuestas por la modernidad, es una actitud que tiene que ver con la apertura a las diferencias fuera y dentro de nosotros mismos que permiten que aflore y fluya lo diferente. De este modo, entendemos que la colonialidad tiene que ver con múltiples aspectos que la convierten en un fenómeno global, tales como la raza y su incidencia en la división del trabajo a escala planetaria, el capitalismo y el patriarcado. Asimismo, se acompaña de diversos mecanismos para sostenerse, entre los cuales se encuentran: 1) la colonialidad del poder, centrada en la idea de raza y en cómo esta incide en la división internacional del trabajo y las riquezas (Quijano, 2000); 2) la colonialidad del saber, fundamentalmente pensada desde la imposición de la episteme moderna en el mundo globalizado y los mecanismos para su reproducción (Restrepo y Rojas, 2010), y 3) la colonialidad del ser, que incluye discusiones en torno al sujeto, la identidad y la interculturalidad, al tratarse de la rama más intersubjetiva y cultural para el sostenimiento de la modernidad y el capitalismo global (Mignolo, 2003).

Es por esto último que relacionamos la decolonialidad con una laicidad intercultural y una educación abierta al debate intercultural. Esto no quiere decir que todo valga, sino que constituimos e inventamos una identidad entendida como una construcción que se relata en un devenir lleno de otros a partir del diálogo con los diferentes. La identidad es un mosaico de alteridades de las que nos hemos apropiado y que siempre está abierto a la transformación. Llamamos también identidad a esa construcción que está llena de otros aún no reconocidos, pero que podemos reconocer. Las posibilidades formativas tienen que ver con aprender a reconocer a ese otro que hemos destituido o no reconocido

sistemáticamente, pero que nos constituye, llámese culturas indígenas o afrodescendientes, entre otras (Díaz Genis, 2004); pero también con habilitar un diálogo intercultural dentro y fuera de nosotros a partir de una nueva forma de hablar y pensar. Hemos de superar el binomio barbarie/civilización (como bien lo había entendido ya Michel Montaigne en el siglo XVI y que adquiere hoy total actualidad), la figura del ladino como asesino del otro y como aquel que no reconoce la alteridad que lo constituye. No somos una cultura menor que no tiene pasaporte y solo puede balbucear su cultura y hablar en una lengua menor. Somos siendo, en el juego sin fin de una mismidad siempre otra que se constituye renovándose a partir de un saber convivir con la alteridad que nos trae la novedad.

Creemos importante mencionar que los artículos que contiene este libro navegan en los límites entre la decolonialidad y la poscolonialidad, toda vez que esta última se sitúa en el orden de los estudios culturales, más de corte simbólico y semiótico de gran desarrollo en América Latina, mientras que la decolonialidad refiere a múltiples relaciones heterárquicas que sostienen las estructuras de dominación impuestas por la modernidad y a discutir lo referido a los tres mecanismos que mencionamos anteriormente (colonialidad del poder, del saber y del ser) (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Desde la construcción que nos relata que llamamos identidad, este libro pretende seguir un hilo conductor que nos piense desde el diálogo con distintos saberes, reconociendo estas alteridades negadas a partir de una opción por una crítica decolonial (incluyendo el análisis jurídico y económico de la deuda pública que nos causa dependencia y desde una epistemología del sur) para entender, así, la filosofía y la educación latinoamericanas desde una perspectiva decolonial, a partir de una propuesta metodológica y epistemológica sustancialmente diferente. Finalmente, nos interesa también rescatar algunas trazas de las influencias de pensamiento alternativo en América Latina, reivindicando la actitud antropofágica de Oswald de Andrade, como una forma afirmativa de admitir un sí mismo lleno de otros que se alimenta orgullosamente de esas diferencias y se afirma en su rebeldía.

Este libro recoge las diferentes miradas sobre filosofía y educación decoloniales vertidas en un curso de educación permanente impartido en marzo de 2020 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación titulado «Hacia una Filosofía y Educación Decoloniales. Entre África y América Latina». Forma parte de una fotografía de ese momento, clases dadas por docentes uruguayos y extranjeros (Brasil, Argentina, Venezuela). Fue una propuesta que consideramos que hacía falta: era necesario juntar la filosofía y la educación para pensar más profunda-

mente la decolonialidad. Era un curso formativo, de actualización, de acceso a un público amplio que quiere ponerse al día con las cuestiones que este libro propone. Pero también lo consideramos un texto que se presenta como una reivindicación de una filosofía y una educación decoloniales para el siglo XXI. Fue, por cierto, el último y único curso que pudimos tener presencial en 2020, antes de caer en los fatídicos y movilizadores tiempos de la pandemia.

Aquí, un breve resumen de los contenidos de cada artículo a partir de las palabras de los mismos autores:

Andrea Díaz Genis recorre el concepto de identidad desde un punto de vista hermenéutico a partir de Hans-Georg Gadamer y, principalmente, Paul Ricoeur, para repensar el problema de la identidad latinoamericana a partir del reconocimiento o la falta de reconocimiento de ciertas alteridades que nos constituyen, para terminar hablando del papel de la educación en la construcción de nosotros mismos a partir del reconocimiento o desconocimiento de la diversidad que nos constituye y de la figura del ladino como el lugar simbólico del asesino del otro como proyección internalizada de un sí mismo que niega su propia alteridad. Gabriela Ferreira desarrolla un análisis en torno al pensamiento de Montaigne, principalmente con el ensayo *Los caníbales*, para indagar la producción de conocimiento y saber desde el sujeto a raíz de la experiencia, como una forma de vivencia desde el cuerpo que puede habilitar una existencia consciente. En el fondo, este texto constituye también una crítica al binomio barbarie/civilización desde el que se ha construido Occidente en función de sus procesos de colonización y borrado del otro.

Díaz y Ferreira se proponen repensar la laicidad como una forma de entender la relación entre igualdad de trato y libertad de conciencia a partir de la interculturalidad. La laicidad, como una forma de entender la convivencia y el diálogo intercultural que ha de tener en cuenta la expresión de las diferentes culturas que nos atraviesan.

Mónica Fernández analiza los siguientes tópicos: fascismos culturales y epistemologías del sur (Boaventura de Sousa Santos), la colonialidad del poder (Aníbal Quijano y Walter D. Mignolo) y algunas metodologías insurgentes (Rodolfo Kusch, Rita Segato, Silvia Rivera Cusicanqui y Ramón Grosfoguel, entre otros y otras). En ese marco, el texto recorre las tres dimensiones de la colonialidad (poder, saber y ser) junto con un sintético panorama metodológico nuestroamericano: la filosofía de la liberación, la antropología filosófica nuestroamericana y las epistemologías del sur, entre otras perspectivas insurgentes nuestroamericanas. A lo anterior le agrega un esbozo de técnicas de investigación que proponen estas corrientes de pensamiento contrahegemónicas.

Mauricio Langon se propone reflexionar y debatir sobre la educación: o sea, las acciones específicamente humanas de educar y educarse (que, por cierto, no se reducen a la educación formal en instituciones específicas). A partir de esto, intenta ayudarnos a pensar cómo reubicar la discusión sobre la problemática educativa en la actualidad, en clave de diálogos interculturales. En Uruguay se cree que uno de nuestros principales problemas educativos radica en la dificultad de (re)insertar a los jóvenes marginados (los «ni-ni»: quienes ni trabajan ni estudian) en el sistema educativo formal, que les transmitirá conocimientos y competencias útiles para competir en «igualdad de oportunidades» en el mundo actual. Las políticas sociales educativas habituales promueven variadas acciones, más o menos puntuales, con esa finalidad.¹ Surge de la investigación que el asunto de la «deserción» o «fracaso escolar» no es el problema educativo de esos jóvenes, sino, más bien, el fracaso de una educación que les niega su otredad, que intenta cambiar sus modos de ser y trasladarlos a culturas, espacios y grupos que les son ajenos.

Romina Hortegano propone una vinculación entre la decolonialidad y la educación, incorporando también el feminismo y las epistemologías del sur como parte de una sola apuesta por un modelo educativo alternativo a la educación moderna/colonial. Sostiene que tal modelo emergente requiere una reconfiguración de la matriz epistémica moderna. Con reflexiones en torno a algunas interrogantes que atraviesan la educación hoy en América Latina, plantea revisiones de varias categorías teóricas que se ponen en tensión frente a las realidades de los grandes sectores vulnerables de nuestros países.

Rodrigo Chimuris nos dice que el neocolonialismo, según acertó el maestro Kwame Nkrumah, es más peligroso que el mismo colonialismo. Un pensarnos decolonial implica un ejercicio ético de desmontar las ataduras de la modernidad, denunciar, enfrentar y desarmar los instrumentos ideológicos que utilizan los dispositivos de la educación, la cultura y el derecho. Para ello, contamos con la memoria y la experiencia de nuestras/os pensadores para desandar las ataduras y emprender un camino de libertad y esperanza.

Iván Maia plantea que la perspectiva decolonial que se presenta en términos epistemológicos, éticos y estéticos es la que se desarrolla a partir del pensamiento de De Andrade, incorporando los aportes de otros filósofos e intérpretes de su visión de mundo antropofágica. La antropofagia es comprendida como una perspectiva de interpretación genealógica de apropiación de saberes y prácticas, como también de compo-

1 En el momento de la investigación, los jóvenes entrevistados estaban en programas oficiales de reinserción.

nentes de la subjetividad: valores y afectos. Lo que busca mostrar es que, en cada experiencia, la perspectiva antropofágica comprende la apropiación como un proceso corporal descolonizador que produce una singularización subjetiva potencializadora de las fuerzas vitales.

Referencias

- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (comps.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Díaz Genis, Andrea (2004). La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica. Montevideo: Nordan, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.
- Mignolo, Walter (2003). «Os esplendores e as misérias da “ciência». Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica». En: De Sousa Santos, Boaventura (ed.). Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as “ciências” revistado. Lisboa: Edições Afrontamento, págs. 631-671.
- Quijano, Aníbal (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En: Lander, Edgardo (comp.). La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, págs. 201-246.
- Restrepo, Eduardo; Rojas, Axel (2010). Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

REPENSANDO LA IDENTIDAD EN AMÉRICA LATINA Y SU NEXO CON EL RECONOCIMIENTO¹

ANDREA DÍAZ GENIS

Hace algunos años escribí un libro que se titulaba *La construcción de la identidad en América Latina*, una aproximación hermenéutica (Montevideo, Nordan, 2004). Tuvo cierta repercusión y ha sido usado como material de estudio básico de esta temática (por ejemplo, en los institutos de formación docente y en licenciaturas y maestrías en estudios latinoamericanos). Al revisarlo, veo que muchas de sus tesis están intactas y siguen siendo actuales. En la presentación de este libro, me gustaría repasarlas, como hice en el curso, a modo de base e introducción al problema. Pienso que las consideraciones que los compañeros exponen en este libro son coherentes con esta propuesta y conforman un complemento y una actualización del tema. Partimos de un mismo trasfondo filosófico que se involucra con la crítica decolonial desde diferentes perspectivas, disciplinas y miradas.

La identidad y su nexo con el reconocimiento es una problemática planteada por Charles Taylor en un libro titulado *El multiculturalismo y la «política de reconocimiento»* (1993). Parece ser que, en lo que se refiere al multiculturalismo y a las políticas de reconocimiento, hay una exigencia de integrar los términos igualdad y diferencia. La problemática se ubica en el entorno de las identidades culturales basadas en el sexo, la raza, la etnicidad, la religión, etcétera, y de las democracias liberales (como es el caso de Estados Unidos y Canadá, a los que se refieren principalmente los autores) y su necesidad de reconocer en forma igualitaria los derechos y los deberes de los integrantes de una comunidad. Es decir, se trataría de lograr un equilibrio complicadísimo desde las instituciones públicas en sociedades democráticas entre la igualdad y la diferencia, el reconocimiento de las diferencias culturales (de las identi-

1 En este punto reproducimos uno de los capítulos de este libro, que plantea algunas de estas tesis centrales: Díaz Genis, Andrea (2004). *La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*. Montevideo: Nordan, págs. 49-60.

dades de las minorías culturales y en desventaja) y su reconocimiento como iguales en la esfera de lo político. Quizás este tema nos toca tan de cerca porque nos ayuda a plantearnos cómo pensar comunidades en las que se puedan sostener, como dice Amy Gutman (una de las colaboradoras de Taylor), sociedades en las que tengan lugar espacios de desarrollo de las diversidades humanas. Pero no parece posible sin una política de reconocimiento digno de las diferencias culturales de ciertos grupos. Esto tiene, por supuesto, algunos problemas; por ejemplo: cómo respetar aquella cultura en la que no se respetan otras culturas o aquellas culturas que se oponen, en algún sentido, a los derechos humanos. El problema no es sencillo y no es posible resolverlo en este artículo, pero sí, por lo menos, plantearlo. Regular las diferencias desde el Estado solo es posible si hay un equilibrio, precisamente, entre las políticas igualitarias y las igualmente igualitarias políticas de reconocimiento de las diferencias.

Deberíamos ser cuidadosos a la hora de aplicar esta idea de multiculturalismo a América Latina. Dice Roberto Fernández Retamar: «Pero existe en un mundo colonial, en el planeta, un caso especial: una vasta zona para la cual el mestizaje no es el accidente, sino la esencia, la línea central: nosotros, nuestra América mestiza» (1973: 9; las cursivas son nuestras). Lo que nos interesa afirmar aquí es que, si bien en América Latina habitan diversas o múltiples culturas, los pueblos llamados originarios están llenos de Occidente, así como el occidental —o la forma de ser occidental en América Latina— está llena de estos pueblos originarios y todas las mezclas que nos podamos imaginar, en mayor o menor proporción. En este sentido, no se trataría solamente de respetar aquellos aspectos de las culturas minoritarias, que hoy pueden ser, entre otros, los indígenas y los afrodescendientes —la proporción depende de los países de los cuales estemos hablando, pues, por ejemplo, en Guatemala la mayoría son indígenas: alrededor del 60 por ciento, y en México, aproximadamente el 10 por ciento—, sino, más bien, de reconocer esa mezcla, esa interculturalidad en lo interno de cada latinoamericano. No podemos entender Latinoamérica solamente como una sociedad en la que conviven diversas culturas, pero cada una en su gueto (como probablemente es el caso de las sociedades canadiense y estadounidense). Si somos esencialmente híbridos, como dice Néstor García Canclini,² eso significa reconocer no solo la otredad afuera y respetar sus derechos, sino también que ese otro que respetamos y reconocemos afuera somos nosotros también, lo que es sumamente complejo. Lo que nos preocupa en este primer artículo tiene que ver, principalmente, con algunos aspectos plantea-

2 García Canclini, Néstor (1990). Culturas híbridas. México DF: Grijalbo.

dos por Taylor. En las políticas del multiculturalismo se torna esencial el tema del reconocimiento precisamente por su relación fundamental con el de la identidad. El término identidad que usa Taylor designa algo equivalente a la «interpretación que hace una persona de lo que es y sus características definitorias como ser humano». La tesis que plantea Taylor en el ensayo es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este: «Y así un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación, si la gente o la sociedad que le rodean le muestran un cuadro limitativo, degradante o despreciable de sí mismo» (1993: 43-44).

Esta relación que Taylor establece entre el reconocimiento y la falta de él para la construcción de las identidades se torna un tema central para América Latina. La hipótesis de la que partimos gira en torno al hecho, precisamente, de que, si se toma la historia de América Latina a partir de su independencia política de la colonia, el problema de la identidad se torna una obsesión temática. Ya no se trataría, según nuestro punto de vista, de buscar una y otra vez contestarnos quiénes somos, sino de preguntarnos, de problematizar el hecho de por qué nos planteamos tan insistente y reiteradamente esa pregunta. Nos preguntamos quiénes somos porque continuamente hemos sentido amenazada nuestra identidad. Detrás de esta amenaza, más entendida como síntoma que como enfermedad, campea una colonización que libra una batalla histórica aún no saldada, que se infiltra en la propia mirada que tenemos de nosotros mismos, mirada que condiciona nuestras posibles respuestas, nuestras posibles narraciones. Continuamente hemos recurrido a distintos discursos, relatos, narraciones acerca de nosotros mismos, a la construcción de una identidad que supone una falta de reconocimiento de ciertos aspectos fundamentales de nuestra cultura.³ No solo hemos negado sistemáticamente ciertas formas de ser humano que nos constituyen como sociedad y cultura, sino que les hemos quitado —a través de la ausencia o el no reconocimiento en ciertos relatos, o al no habilitar sus propios relatos— su dignidad como seres humanos. Y esto tiene una larga data: ya en la época de la colonia se planteaba la pregunta de si los indígenas eran seres humanos o no (de los afrodescendientes no se preguntó). Es verdad que a partir de 1492 hubo un choque de dos culturas (o de una cultura dominante, imperial, con la diversidad de culturas que formaban la América prehispánica), pero este choque

3 Dice Guillermo Bonfil Batalla: «La razón es simple y una sola: los grupos sociales que han detentado el poder (político, económico, ideológico) desde la invasión europea hasta el día de hoy, afiliados por herencia o por circunstancia a la civilización occidental, han tenido siempre proyectos históricos en los que no hay cabida para la civilización mesoamericana» (1994: 102).

fue asimétrico: se reconoció la cultura como la de los colonizadores y no solo se mató a los indígenas, sino que también se trató de liquidar sistemáticamente las culturas de los pueblos colonizados.

En uno de sus libros, Enrique Dussel afirma que a partir de la colonización España nació a la modernidad (la primera nación moderna para el filósofo). ¿En qué sentido dice esto? Pues en el sentido de que allí España se reconoció por primera vez como centro en relación con una periferia: la cultura que se conformó como centro precisamente a partir de una periferia. Se sintió, por ello mismo, con el poder y el legítimo derecho de colonizar la otra cultura, de reconocer y descartar según sus criterios, de seleccionar, eliminar, matar, etcétera; de conformar, en definitiva, una cultura de acuerdo a su patrón. Desde la colonización, por lo tanto, los reconocimientos aparecen cuestionados. Quizás la historia de las políticas de reconocimiento de los indígenas (lo que se ha dado en llamar indigenismo)⁴ tenga mucho que ver con los «falsos reconocimientos» de los que habla Taylor. Lo que nos importa ahora es entender cómo la identidad de los pueblos, de las diversas culturas que conforman un pueblo, pasa —tanto desde el punto de vista social e histórico como desde el punto de vista individual— por el reconocimiento de esas culturas o la falta de reconocimiento. En los países latinoamericanos —para nadie es desconocido esto— los indígenas y las diversas culturas que conforman son negadas, discriminadas o simplemente no reconocidas. La historia de América Latina puede ser escrita como una historia de etnocidio, de aniquilación de las culturas indígenas y afrodescendientes.

Debemos reconocer que parte de nuestra preocupación por el tema de la identidad radica en notar la falta de reconocimiento o el falso reconocimiento de las alteridades que nos constituyen. Si somos «culturas híbridas», como dice García Canclini, precisamente nuestro problema de identidad tiene uno de sus orígenes en el reconocimiento exacerbado de uno de los aspectos de nuestra identidad y el desconocimiento o la falta de reconocimiento de los otros. Vale decir que si somos producto de la mezcla étnica de lo europeo occidental (como el componente colonizador), lo indígena y lo afrodescendiente (con lo que ya traen de mezcla estas culturas), como herencia colonizadora hemos insistido en ese relato histórico, cultural y de poder que implica una construcción de nosotros mismos que insiste en negar las alteridades que nos constituyen; ese querer ser los otros dominantes, imitar, copiar —en otros términos, ser como Occidente, como el amo, como el colonizador— y negar nuestros componentes indígenas y africanos, entre otros de los tantos asesinatos que de la diversidad humana se hacen para cons-

4 Véase lo que dice Batalla Bonfil a este propósito (1994: 172 y ss.).

truir culturas supuestamente homogéneas, sin fisuras, dominantes. La estructura colonial, que aún persiste en los pueblos latinoamericanos, ha llegado a conquistar también esa idea que tenemos de nosotros mismos. Tan fuerte llega a ser el componente racista, deudor de este pasado colonial, que puede verse la clara correlación que hay en gran parte de América Latina entre los rasgos somáticos de filiación europea y los grupos sociales y económicamente privilegiados (puede haber excepciones, claro está).

En Uruguay, la población negra, que representa menos del 10 por ciento de la población total —un gran porcentaje—, está en condiciones de pobreza (y esto, evidentemente, no es casualidad). La mayoría de los afrodescendientes tienden a ocupar roles subalternos en la sociedad, con condiciones económicas pésimas (las mujeres suelen pertenecer al personal doméstico; los hombres, al personal militar en los grados más bajos).⁵ En el caso de México, alcanza con ver los rasgos físicos de quienes ocupan lugares de poder o lugares culturales relevantes para percibir claramente la verosimilitud de nuestras afirmaciones. Incluso en sociedades como la mexicana, con una mayoría mestiza, en la que los rasgos somáticos de filiación europea son mínimos o casi inexistentes en la población, los modelos para vender ropa en general y productos para bebés son personas de tipo nórdico. Y eso que estamos precavidos; si no, deberíamos pensar que, en vez de en México, estamos en Suecia. En cambio, por supuesto, en las publicidades que muestran a los sectores más vulnerados de la sociedad los modelos son siempre indígenas (y sus «salvadores», por supuesto, mestizos o «blancos»). Ser afro y descendientes de pueblos originarios es ser ciudadanos de segunda clase en nuestras sociedades. Esta negación de la alteridad afuera de nosotros tiene su correlato en la otredad que negamos en el interior de nuestra cultura híbrida y en el interior de nuestro ser (y que intenta negar sistemáticamente al mestizo en un proceso de ladinización).⁶ Bonfil Batalla dice a propósito de esto:

En este racismo, hay mucho más que una preferencia por ciertos rasgos o tonalidades. La discriminación de lo indio, su negación como parte de «nosotros», tiene que ver más con el rechazo de una cultura que con el rechazo de la piel bronceada. Se pretende ocultar e ignorar el rostro del indio de México, porque no se admite una vinculación real con la civilización mesoamericana. La

5 Díaz Genis (1995).

6 Véase en nuestro libro (Díaz Genis, 2004) el capítulo en el que hago referencia al ladino como asesino del otro (pág. 71).

presencia rotunda e inevitable de nuestra ascendencia india es un espejo en el que no queremos mirarnos (1994: 43).

Espejo en el que no queremos reconocernos. Si algo le faltó decir a García Canclini en *Culturas híbridas* es que todas las naturalezas que constituyen esa mezcla que somos no son reconocidas por igual, que existe una asimetría entre culturas, que esa identidad compacta que pretendemos ser y que nos relatamos acerca de nosotros mismos está asentada en el asesinato de los otros. Y ese es nuestro gran problema. Eso es lo que limita el relato que acerca de nosotros mismos construimos constantemente y que no podemos terminar de componer, no solo porque nunca podemos sensatamente terminar de componer una idea de identidad que fluye con los acontecimientos y la vida, sino porque nuestra identidad pretende detener el movimiento de la vida en favor de una clase de hombre, de una clase de sociedad en la que unos dominan y otros son dominados, en la que, claro está, el modelo del ser humano par excellence es el de los dominadores.

El papel de la educación

Este reconocimiento de la diversidad cultural que somos, esta relectura constante de la historia, que necesitamos a partir del reconocimiento de la diversidad, debe pasar por el reconocimiento en nuestra educación de todas las culturas negadas, no reflejadas en los textos o simplemente denigradas.⁷ Ha sido un foco de debate en muchas universidades del norte la problemática del posible currículum de las humanidades (Taylor, 1993; comentario de Gutman). A partir de la problemática del multiculturalismo, se cuestionó qué lugar y qué dignidad se les daba a las distintas culturas. Quienes han tenido preferencia hasta la actualidad son los varones blancos. Debe darse lugar a los no europeos, a las mujeres, a las otras lenguas. Por ejemplo, analicemos brevemente el caso mexicano. Las 69 lenguas que hay en México —el español, 60 idiomas tradicionales indígenas y los ocho provenientes de Guatemala— no son consideradas iguales. Una, el español, es la lengua del conquistador; las restantes lo son de los dominados. Como es sabido,

7 En este mismo sentido, en los Acuerdos de San Andrés (diálogo entre el gobierno federal y el movimiento zapatista de México, celebrado en Chiapas) se manifiesta: «Se recomendará a instancias nacionales la revisión de los programas, libros de texto y materiales didácticos destinados a los niños mexicanos, para que reflejen y propicien el respeto hacia la pluralidad cultural de nuestro país, e incluir en la educación de la población no hablante de lenguas indígenas elementos básicos de alguna lengua indígena de la región».

cuando se establece una relación de dominación-dependencia, pronto los atributos del grupo dominante se convierten en los superiores y su lengua, además, como parte de esos atributos, en la única socialmente válida, mientras que los atributos de los dominados son inferiores y su lengua, por ende, socialmente poco válida. Y esta relación, que se muestra tan clara entre el español y las lenguas indígenas, es aceptada por todos, dominantes y dominados, lo que aumenta el sojuzgamiento de estos últimos.

Sucede, entonces, en este contexto, que cuando se usa la lengua indígena, esta se convierte en una característica del dominado, lo que significa falta de reconocimiento e inferioridad. Quienes se resisten a ser considerados inferiores, pero, a la vez, lo asumen —pues internalizan su condición de inferioridad imputada por otros— niegan, de esta manera, su lengua materna india, sobre todo cuando ya hablan español lo suficiente como para poder ocultarla. El indicador lingüístico es tan fuerte que muchos llegan a considerar que basta con reemplazar la lengua indígena por el español para dejar de ser indio. Y este es un ejemplo, entre tantos otros, del fenómeno de la falta de reconocimiento. No hay posibilidad de que estas personas consigan el reconocimiento si no es a partir no solo de la letra, sino también del reconocimiento de esas lenguas, la enseñanza y el aprendizaje de estas, su espacio en el currículum escolar. Porque la simple omisión de estas culturas en el currículum escolar tiene como consecuencia que los estudiantes de los grupos excluidos reciben, directa o indirectamente, una visión humillante de sí mismos, como si toda la creatividad o valía viniera de los hombres blancos europeos.

Dice Taylor:

Lo último que en esta etapa deseáramos de los intelectuales etnocéntricos son juicios positivos sobre el valor de las culturas que no han sido estudiadas a fondo, ya que los auténticos juicios de valor suponen la fusión de horizontes normativos, como hemos visto; presupone que hemos sido transformados por el estudio del otro, de modo que no solo juzgamos de acuerdo con nuestras normas familiares. Un juicio favorable pero prematuro no solo sería condescendiente, sino etnocéntrico: elogiaría al otro... por ser como nosotros (1993: 104).

Quizás eso es lo que hemos hecho y hacemos siempre: juzgar lo indígena, lo afro, los demás componentes de la cultura con la mirada occidental, con lo que se considera la única cultura, el único juez que instauro el poder desde su torre de autoridad cultural y dictamina qué es lo bueno y qué no lo es. En cuanto a esta fusión de culturas que se necesita para entrar en el horizonte hermenéutico del otro, retiraremos

el caso de que los latinoamericanos lo tenemos en lo interno: nuestras culturas híbridas implican una fusión de culturas (aunque esto no implica que todas tengan el mismo derecho, como ya dijimos). Puedo entender a los otros porque los otros están en mí. Y ellos, a su vez, ya no como otros sustancializados, sino también desde su centro, pueden entender a los otros, la cultura occidental, porque ya han sido penetrados —para bien o para mal— por ella. Como dice Luis Villoro: «Ya no se trata de oponer una imagen nueva a la que el dominador presenta, porque la cultura del dominador ya ha marcado profundamente» (Ruiz, 1996: 27). La construcción de la identidad en América Latina no pasa por la negación de los otros, sino por la identificación con el otro que hay en mí.

La figura del ladino⁸ como el asesino del otro

Desde el punto de vista de la cultura latinoamericana, desde 1492 se ha ido forjando un tipo de identidad (la del ladino)⁹ cuya impronta es, precisamente, desconocer la diversidad latinoamericana, es decir, esa mezcla de unos y otros que nos constituye.

Ser ladino designa, por consiguiente, una actitud más que un carácter o una sustancialización. Desde luego, los ladinos han sido considerados micos sociales, y por sus instituciones, de modo que el vocablo designa complejamente también lo blanco y lo mestizo, el comportamiento eurocéntrico y jerárquico cristiano, y los explotadores y los represores del pueblo (Gallardo, 1993: 113-114).

Ser ladino implica no solo asesinar e invisibilizar al otro, sino también asesinar al otro que hay en mí, simplemente negarlo. Ser ladino es, precisamente, no reconocer la otredad interior, no reconocer que también se es otro. En virtud de este no reconocimiento interno, se asesina al otro (que se pone como otro) exterior (y viceversa), que, a su vez, invisibiliza a ese otro negando el interior. Si se quiere, precisamente nuestra diferencia (no lo distinto) con lo europeo es lo que pretende negar el ladino: nuestra diversidad diferente a la diversidad del otro; en definitiva, nuestra riqueza cultural. Este desconocimiento, que nos empobrece culturalmente, es lo que ocurre en el proceso de ladinización.

8 Este capítulo está inspirado principalmente en las reflexiones de Helio Gallardo acerca del ladino en su libro *500 años. Fenomenología del mestizo (violencia y resistencia)* (1993).

9 Etimológicamente, la palabra ladino se deriva de latino, 'el que habla latín o romance castellano', es decir, el idioma de dominación desde el punto de vista indígena.

Rigoberta Menchú cuenta que, cuando era niña, en una ocasión fue con una monja europea al pueblo, quien le preguntó a un niño si eran pobres; este le contestó: «Somos pobres, pero no somos indios». Esto significa: «Somos poca cosa, pero no tan poca cosa». (Helio Gallardo dice que ser indio es una identidad, no una circunstancia, como ser pobre. Nosotros agregaríamos que ser pobre es una circunstancia que se vuelve también una forma de identidad, que en la jerarquía de valores ladinizada del niño significa estar por encima del indio). Esta respuesta está mediada por el estatus social de esas identidades. Se podría hablar, en este sentido, de una jerarquía de exclusiones o de otredades. Se podría hablar, en este sentido dusseliano, de afectados-excluidos, aunque en oposición a su idea de concebir al otro como único otro y no como otros, en diferentes contextos y jerarquías de exclusión.¹⁰ Ahora, ¿qué fuerza terrible de dominación y sojuzgamiento ejerce este proceso de autonegación o ladinización? Gallardo nos da un atisbo de respuesta: la promesa ínsita que se le hace al ladino es la de ser algo más, es decir, sujeto y actor de la dominación —«A diferencia del indio, el ladino no aspira a liberarse, sino a ser amo»¹¹ (1993: 104)—, y, en la medida en que sea amo, anular la otredad de la que forma parte y niega. Porque existe una idealización del amo como la «raza pura» (blanca, sin mezclas); existe una identificación entre lo dominante, lo homogéneo y lo puro. En realidad, lo dominante no es lo puro, sino que es lo que pretende ser puro eliminando lo que supuestamente ensucia —el otro—. No hay posible dominio en el reconocimiento real de la diversidad: el dominio adquiere el rostro de las otras razas débiles. Este tipo de racismo¹² es muy frecuente en diversas formas de totalitarismo.¹³

10 En Uruguay, durante un tiempo, se manejó la distinción entre negro che y negro usted, dada por el estatus socioeconómico de la persona. En nuestros países, en un contexto de predominio del modelo económico neoliberal, que invade todos los aspectos de la vida (como el social y el cultural), lo que termina siendo el criterio fundamental del estatus social de los individuos es el dinero; es decir, lo que determina nuestro lugar en la jerarquía de otredades. Cuando Dussel habla de otro, tiende a intercambiarlo por metonímicos (el pobre, la mujer, el indio), sin hacer referencia a los diferentes contextos y grados de exclusión.

11 Creemos que sería muy interesante ahondar en el hecho de cómo este amo (el ladino) termina —partiendo desde su situación de sojuzgador— autojuzgándose.

12 Por racismo entendemos dos dominios de la realidad complementarios entre sí: un comportamiento de exclusión por quienes poseen ciertas características físicas bien definidas y distintas a las nuestras, y una ideología, una doctrina concerniente a las razas humanas (véase Todorov, 1991: 115).

13 El cientista social e investigador del Departamento Ecuménico de Investigaciones, de San José de Costa Rica, Wim Dierckxsens habla de toda forma de fascismo como una exclusión que persigue la inclusión excluyendo a otros. El ladino, continuando con esta idea, es la figura del excluido por el Occidente blanco,

La afirmación de la diversidad es, por sí, revolucionaria, en tanto esté respaldada por una ética comunicativa que sustente la posibilidad de participar en la vida social de todos los modos de vida por igual.¹⁴ La afirmación de la hibridez desarma la figura del ladino, dice Gallardo: «El ladino convive con la desesperación de ser mezcla, con el miedo de que se lo identifique con el otro, de que se vea al otro que hay en él» (1993: 104). Niega al otro porque teme reconocerlo al verse en el espejo. El ladino aspira no solo a una única cultura, sino a la pureza. Pero, en definitiva, toda cultura es híbrida. El ladino es una figura histórico-social asentada en una imposibilidad que no se puede asumir. Su no resolución es el asesinato, la negación. A este respecto, Gallardo dice claramente que la sensibilidad ladina es una «sensibilidad de muerte». Asumir a todos los interlocutores que construyen nuestro ser siendo latinoamericano es asumir una lógica de vida, de nacimiento e, incluso, de resurrección de aquellas voces antes acalladas; es romper el silencio mostrando que aquello que no pudo ser dicho tiene un idioma para decirse. Y este idioma no ha parido sus múltiples significados. Lo híbrido como nuestra alteridad negada habita en lo infinito.¹⁵

que pretende incluirse excluyendo aquel elemento que, a su vez, lo excluye del mundo del amo, es decir, afirmando a su padre, Hernán Cortés, y negando a su madre, Malinche.

14 Dice Rigoberta Menchú: «Nosotros, los indígenas, hemos ocultado nuestra identidad, hemos guardado muchos secretos. Por eso somos discriminados. Para nosotros es bastante difícil muchas veces decir algo que se relaciona con uno mismo, porque uno sabe que tiene que ocultar esto hasta que se garantice que va a seguir como cultura indígena, que nadie nos puede quitar» (Burgos, 1994: 41). La garantía que pide Menchú estaría dada, en el pensamiento de Raúl Fonet-Betancourt, por la determinación de las condiciones para que «los pueblos hablen con voz propia, es decir, para que digan su propia palabra y articulen su logos sin presiones ni deformaciones impuestas» (1994: 21).

15 Dice Emmanuel Lévinas: «La estructura formal que encuadra esta experiencia de la alteridad es la idea de lo infinito».

Referencias

- Báez-Jorge, Félix (comp.) (1996). Memorial del etnocidio. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Belli, Gioconda y varios autores (1996). La interminable conquista. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994). México profundo. Una civilización negada. México DF: Grijalbo.
- (1999). Pensar nuestra cultura. México DF: Alianza Editorial
- Díaz Genis, Andrea (2004). La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica. Montevideo: Nordan.
- Díaz Genis, Andrea (1994). «Vida de negros en Uruguay». Revista Cultural Graffiti, n.º 48, año 5, pág. 76.
- (1995). «Racismo y xenofobia. Larga mirada al África ancestral». Brecha, año 10, n.º 475, págs. 9-10.
- Fernández Retamar, Roberto (1973). Calibán. Montevideo: Aquí Testimonio.
- Fernández, Eugenio (1995). «El otro que me habita». La balsa de la medusa. España, págs. 65-67.
- Gadamer, Hans, Georg (1997). Verdad y método I, II. Salamanca: Sígueme.
- García Canclini, Néstor (1990). Culturas híbridas. México DF: Grijalbo.
- Comunicación, identidad e integración latinoamericana (1994). México DF: Universidad Iberoamericana.
- Gallardo, Helio (1993). 500 años. Fenomenología del mestizo. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Ruiz, Ramón Eduardo (1996). Reflexiones sobre la identidad de los pueblos. México DF: El Colegio de la Frontera del Norte.
- Taylor, Charles (1993). El multiculturalismo y «la política del reconocimiento». México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Zea, Leopoldo (1999). Discurso desde la marginación y la barbarie. México DF: Fondo de Cultura Económica.

MICHEL DE MONTAIGNE Y EL ENCUENTRO QUE NO SUCEDIÓ: UN ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LA COLONIALIDAD EN LA FORMACIÓN¹



GABRIELA FERREIRA OLASO

En este estudio desarrollamos un análisis del pensamiento de Michel de Montaigne en algunos ensayos y fragmentos seleccionados que relacionamos con la perspectiva de algunas lecturas efectuadas de varios autores.² Frente al posterior dualismo y desarrollo de la razón ilustrada, moderna y civilizadora, nos interesa indagar en el pensamiento de Montaigne sobre la producción de conocimiento y saber desde el sujeto, más precisamente desde la experiencia. Para él se trata de una vivencia que parte del cuerpo, que puede ser reflexiva y, entonces, habilitar una existencia consciente. Luego esa construcción de saber sobre sí del sujeto, así como la formación de una noción del yo, se vincula a la comprensión —crítica— de la cultura propia (en cuanto cultura en sí; esto es, como diferencia). Así, la cultura, en tanto costumbres y modos de existencia, pasa a constituir al sujeto, su conciencia, su racionalidad y su percepción del mundo, así como, justamente, su cuerpo en él. Ahí se producen nociones relativas a lo bueno, lo bello y lo justo. A partir de esto se puede analizar, entonces, la perspectiva que desarrolló sobre el encuentro con el otro, con otras costumbres y modos de existencia. Uno de los tópicos sorprendentes que analizó este renacentista es el autoconocimiento, por lo cual volvió a ser valorado por los estudios filosóficos contemporáneos, como los de Michel Foucault y, desde él,

1 Ciertos análisis de Michel Foucault se proponen pensar la educación como un efecto: «Me parece que la apuesta, el desafío que debe poner de relieve cualquier historia del pensamiento, es, precisamente, captar el momento en que un fenómeno cultural, de una amplitud determinada, puede constituir un efecto en la historia del pensamiento, un momento decisivo en el cual se compromete, incluso, nuestro modo de ser de sujetos modernos» (del seminario *La Hermenéutica del Sujeto*, de 1981-1982; Foucault, 1984: 82).

2 Este estudio es parte de una tesis de maestría en curso —tutorada por Andrea Díaz Genis en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República—, que se titula *Un estudio decolonial sobre las nociones de civilización, salvajismo y barbarie y sus efectos sobre la educación*.

otros, ya no ligados a los estudios literarios, sino a esta tradición que se conoce como formación humana (Díaz Genis, 2016). Desde esta perspectiva o tradición de la formación humana, el autoconocimiento, con sus prácticas y ejercicios, produce una forma de conocimiento pleno de compromiso y sabiduría que recoge y continúa las cuestiones, las preguntas filosóficas y trascendentales sobre el ser, aunque sintetiza en ellas la experiencia —cotidiana, corpórea— de sí. De aquí que nos proponemos indagar en esta propuesta de conocimiento de lo humano no universalizable, debido a que no habilita una certeza colonizadora. Esa propuesta de formación humana está presente en los ensayos, así como la crítica aguda a otro modelo que finalmente se impuso: una forma de conocer que produce un saber generalizable, estable y promedio; un saber desprendido del autor y su contexto, sin preparación ni transformación para el que lo busca, lo vivencia y alcanza a sintetizar cierta verdad, sea sobre sí, sobre el otro o sobre el mundo y la realidad que a ambos contiene. Entonces, podemos interpretar en Ensayos que, a través de la tradición del conocimiento de sí y, más precisamente, en el tratamiento de uno mismo como caso, como alteridad, se reactualiza un proyecto de conocimiento de lo humano o del saber humano: un proyecto caracterizado, además, por su escala humana.

También —adherido a lo humano— nos encontramos con una aceptación de la realidad a la cual pertenecemos. Esto se basa en una vivencia de lo humano como corpóreo e, incluso, como una realidad animal y criatural³ que nos aferra a la existencia cotidiana, la más inmensa, ínfima e insoportable de las experiencias según algunos estudios. Este aspecto ha de analizarse, desde lo literario, a partir del esfuerzo de representación o mimesis de la realidad en la tradición literaria occidental y se concreta en la célebre inquietud de *to be or not to be* (Auerbach, 1996). Desde este modelo de conocimiento, que incentiva la búsqueda y la inquietud por el conocimiento de sí, se podría acceder a cierto saber de la experiencia humana: se trata de entender la diferencia humana a partir de comprenderse a uno mismo como uno cualquiera, esto es, una singularidad como cualquiera entre todas. En asumir lo que se conoce y lo que no, es posible percibir la transformación, el devenir y la capacidad humana de producir y sostener en sí este saber: saber de lo poco que se sabe de uno mismo. Es gracias al saber de un no saber o ignorancia que se abren preguntas, inquietudes, problemas, dudas y una búsqueda perpetua más interesante y valiosa que las pequeñas e inestables certezas alcanzadas. Esto constituye sabiduría y no adorna, según las palabras del pensador, sino que forma y constituye al individuo.

3 Sobre la condición criatural, Erich Auerbach expone titulado un capítulo para caracterizar la vida humana en su experiencia de criatura viva, corpórea, cotidiana dentro del pensamiento de la Baja Edad Media y el Renacimiento (1996).

Si bien este tópico es amplio y complejo, nos centramos en el estatus de la experiencia —corpórea—,⁴ en la producción del conocimiento propio o conocimiento de sí, pues ello se relaciona con el saber de lo humano, lo universal y lo diverso. Indagamos cómo la experiencia de lo humano también se relaciona con elementos fantasiosos y detestados que produce un sujeto, una cultura, una religión o un complejo escenario. En tal sentido, desde la antigüedad, monstruos y elementos fantasmáticos o siniestros, como el salvajismo, vienen a representar la pérdida del lazo con lo humano, el lazo social y cultural que lo distancia y lo diferencia de una existencia animal o vegetal. Y con el concepto de salvajismo también se recupera la construcción grecolatina de la barbarie, como lo diferente y aberrante que pone en duda la pertenencia a una misma especie en la diversidad humana (Bartra, 2013). Por último, la propia perspectiva del mundo se relaciona con la percepción de lo normal, lo deseable o lo ideal: lo civilizado.

En las antípodas del pensamiento de Montaigne, podemos percibir que valorar una civilización como ideal e idealizada fue una certeza colonial que impidió percibirla como una más entre todas. Esta construcción de sí, del etnocentrismo, participa, precisamente, en una opción hacia el desconocimiento, la irreflexión y la pérdida de una búsqueda e inquietud de sí y conocimiento de sí.⁵ Tal idealización de lo propio obstaculizó la comunicación con el otro real del mundo que se produjo a partir de 1492, con el despegue tecnológico europeo y la conquista y la colonización del mundo. Según la investigación de Roger Bartra, se observó, incluso, la convivencia o sustitución del otro real por ese otro inventado, en tanto monstruos fantasmáticos propios que actúan de pantalla impidiendo conocer la actualidad y encontrarse con la realidad más allá de la mirada expoliadora (Bartra, 2013). Esta mirada cubre y encubre más que descubre a América y su humanidad. De esta manera, la construcción de sí mismo y del otro reflejan los terrores propios de la civilización y sus condiciones existenciales, tales como la edad, la época, la cultura y, fundamentalmente, la relación reflexiva con ella, basada en, por ejemplo, la formación y la experiencia de los viajes.

En cuanto a la formación para entenderse a sí y lo diferente, también visibiliza la deformación de la perspectiva por la formación disciplinar. Es el caso de los docentes y los médicos, pues profesan tanto una pandería o un fanatismo como una necesidad, argumenta Bartra. Desde

4 La experiencia que proviene del cuerpo es la fundamental para Michel de Montaigne, en tanto es de ella que se extrae aprendizaje. La más interesante es la anticipación de la muerte.

5 Más precisamente, Andrea Díaz Genis diferencia, a partir del último Foucault, esta pérdida de la inquietud en el conocimiento de sí (2016).

la posición filosófica en la que nos hemos colocado, a saber, el giro decolonial, nos interesa identificar tal pedantería y fanatismo en discursos filosóficos, políticos o pedagógicos que se construyen en oposición a vastas áreas de su propia tradición y cercenan experiencias vitales fundamentales.⁶ De aquí el valor del conocimiento de sí para el reconocimiento del otro, el cual dejaría de ser nuestra alteridad o una representación de lo negado y expulsado de sí, sea, por ejemplo lo instintivo o lo salvaje, lo infantil o lo primitivo. Cabe destacar que la percepción del otro como alteridad aberrante depende, argumenta Montaigne en el famoso ensayo *De los caníbales* (libro I, cap. 30),⁷ de la singularidad de cada individuo libre respecto de los otros. Estos, precisamente, construyen una alteridad aberrante —peligrosa y asqueante— y, de esa manera, participan en la justificación de modelos de explotación del hombre y exterminio de la diversidad. Montaigne identificaba algunos de los elementos de los discursos médicos, filosóficos, políticos y físico-mecanicistas que luego integraron las tesis sobre el progreso y la evolución del hombre durante los cuatro siglos siguientes. Algunos de esos discursos disciplinares legitimaron los intereses económicos e imperiales de lo que conocemos como sangría de las venas abiertas de nuestro continente, la cual recién se estaba organizando y experimentando (Galeano, 1971).

Para nuestro estudio, la percepción del otro constituye una problemática fundamental relacionada con los discursos complementarios y antagónicos sobre la civilización y el salvajismo, por un lado, y la civilización y la barbarie, por otro. En la construcción de la primera oposición se intentan explicar acontecimientos que suceden frente a la separación, el exilio y la caída de una sociedad —de urbe y polis, distante del agro— y de una originalidad humana (Bartra, 2013). Luego, importa contrastar la noción de civilización con la de barbarie: se trata de pueblos y costumbres que logran representar algo como una inferioridad cultural, esto es, una diferencia radical y aberrante en el imaginario hegemónico europeo.

Las valoraciones y los juicios, y aun las intenciones y el desarrollo de un poder militar y mental para la administración masiva del terror en el nuevo mundo, requirieron unas sólidas convicciones y unas rígidas certezas que destruyeran el saber, la experiencia y la sensibilidad ética, moral, empática y afectiva del otro. El otro como salvaje y la diversidad como barbarie y primitivismo son construcciones que responden

6 Es extraordinaria la revisión crítica de la construcción europea ante espejos y persecuciones del otro en el interior de sí mismos que hizo Josep Fontana en Europa ante el espejo (1994).

7 Utilizamos la versión de la Biblioteca Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne>).

a una de las alternativas que toma el rumbo de la expansión europea. La construcción de un discurso que justificara la expansión imperialista sobre el globo en esta otra cara del Renacimiento se enfrentaba también a la posibilidad de aproximarse a la pluralidad de mundos, a la posibilidad de utopías sin escasez, al disfrute sensual de la vida y a la sabiduría integral del desarrollo del arte y la ciencia. Sin embargo, la vía hegemónica que triunfó en Occidente no hizo de esas experiencias un encuentro con el otro (diferente/semajante), ni con la diversidad de culturas y la pluralidad de mundos, ni con la alteridad dentro de sí.⁸ Como analizaremos, lo humano en su diferencia/semajanza, en tanto experiencia, se puede tener, pero no hacer (Agamben, 2007). De aquí que la vía de un encuentro y un diálogo que no sucedió probablemente pueda configurarse desde nociones y tradiciones como las de la formación humana.

Para aproximarnos a tal experiencia de la alteridad, seleccionamos alguna imagen de cómo los intelectuales humanistas de la metrópoli contemporáneos a Montaigne recibían las noticias de esos otros mundos. Sobre todo es pertinente una lectura sobre lo peligroso y cuestionador del uso de esos mundos para enfrentar el tratamiento y el conocimiento de sí y de su sociedad, pues el impacto sobre las estructuras con las posteriores revoluciones fue irreversible. Así lo plantea este estudio sobre los temas que se abordan en la cultura occidental en el momento de interpretar los nuevos acontecimientos:

Entre esos temas resuena otro completamente distinto y nuevo: el del descubrimiento de un nuevo mundo, con todo el asombro, los desplazamientos del horizonte y los cambios en la imagen del mundo que tal descubrimiento trae consigo. Este es uno de los grandes temas del Renacimiento y de los dos siglos siguientes, uno de los resortes fundamentales de la revolución política, religiosa, económica y filosófica. Este tema aparece de continuo, ya sea que los escritores desarrollen una acción en aquel mundo nuevo y a medias conocido, construyendo en él un estado más puro y primitivo que el europeo, lo que les permite criticar las circunstancias que le rodean de un modo eficaz y atractivamente velado (Auerbach, 1996: 250-251).

Como ilustran estas palabras, en *Mímesis*. La representación de la realidad en la literatura occidental se puede leer cómo Auerbach analiza a François Rabelais en sus escritos sobre la utopía y la utilización de los

8 En Europa ante el espejo, Joseph Fontana describe con dedicación la construcción de Europa de los celtas, las brujas y los judíos como alteridades que están dentro de sí, de sus fronteras, y que ha de exterminar. Tal vez tal esfuerzo puede ser entendido en América con el abordaje filosófico ante el fenómeno del ladino, que actualiza Andrea Díaz Genis también en este libro.

otros mundos en tanto metáfora que permite criticar el mundo presente y actual. El contraste, entonces, es un método de autoconocimiento sobre lo más imperceptible y la más naturalizada de las otredades a las que se enfrenta el autor: es su propia cultura y percepción del mundo. La distancia con lo propio se logra a través del ejercicio de la escritura de Ensayos. Aun el procedimiento de Rabelais de comparar la alteridad con lo propio y con lo que ya se deseaba criticar también fue utilizado por Montaigne. Es pertinente reconocer con Auerbach este modelo renacentista (en los humanistas y en las novelas pedagógicas y formativas) frente a la crisis de un nuevo mundo y hacerlo en clave de captar los discursos que colaboran o dificultan la justificación de su conquista y aniquilación.

Rabelais llamó en un principio al país de sus gigantes Utopía, nombre que tomó de la obra de Tomás Moro, uno de los primeros en emplear el motivo de las lejanas tierras en el sentido arquetípico y reformista. El país de Gargantúa y Pantagruel, con sus formas de vida políticas, religiosas y pedagógicas, no es Utopía simplemente de nombre, sino de hecho; una tierra lejana, apenas recién descubierta, que, como la Utopía de Moro, está en alguna parte hacia el extremo oriente, aunque parezca, a veces, que podría encontrarse en medio de la misma Francia (Auerbach, 1996, 251).

Así, este procedimiento de reflexión crítica se usaría para reformar los errores propios. Antagónicamente, los relatos del desencuentro con el otro justifican y reafirman lo más inhumano de una civilización granguenada por el fratricidio, el feminicidio, el patriarcado, el fanatismo religioso, la servidumbre y la expropiación territorial; de aquí el peligro de las utopías para las élites intelectuales, religiosas y políticas. La construcción intelectual europea de la mirada crítica sobre sí, sobre su cultura y sus costumbres, su legislación y su administración, ahora está empañada por el choque —no encuentro— con los otros, los caribeños —exterminados— y los pueblos del Nuevo Mundo. Montaigne también utiliza esos datos de su actualidad no solo con el fin reformista de Rabelais: lo hace de forma tan auténtica y original que aún es leída en los estudios shakesperianos por su influencia, en *La tempestad*, en el rol de Calibán. También en el pensamiento reflexivo sobre la América contemporánea, tanto en el arte como en la filosofía, se lee aún a Montaigne, por el valor de su perspectiva para la actualidad.⁹

9 Resalta el tópico del fundamental ensayo de Roberto Fernández Retamar *Todo Calibán*, el cual fue interpretado por Fredric Jameson (1989) como nuestro orientalismo, concepto que propuso Edward Said sobre la construcción del otro para Europa. Desde esta perspectiva, el canibalismo podría representar tal construcción europea del otro de América. También las reivindicaciones del posicionamiento caníbal y antropofágico se interpretan como metáforas de un proceso intelectual y artístico en el

Sin embargo, la pluralidad de Montaigne no se encuentra solamente influenciada por las noticias del Nuevo Mundo, aunque sí por la atmósfera que tal impacto comienza a tener en el Viejo Mundo, más precisamente como contracara de un momento regional (europeo) de persecuciones y masacres, escasez, terror, fanatismo e intolerancia religiosa. Junto con ello, desde su oficio público, Montaigne observa la decadencia de la administración de la justicia y la existencia de varias perspectivas disímiles y puntos de vista antagónicos, aunque fueran legítimos y verosímiles sobre cada caso. Entonces reflexiona lo siguiente:

Apenas si puede encontrarse durante todo el curso de nuestra vida una sola hora en que nuestro juicio se encuentre en su debido asiento. Además, los males no se descubren fácilmente; tanto menos cuanto que la razón camina siempre torcida, cojeando, lo mismo con la mentira que con la verdad, de suerte que es bien arduo descubrir sus daños y desarreglos (1912: libro II, cap. XII, 501).

De aquí que encuentra que el estudio equilibrado de cada caso real y existencial resulta más valioso que principios o leyes generales que se puedan enmendar o reformar. Para ello, con su educación a la moda humanista, se basa en otros mundos y tiempos anteriores, como el Imperio romano y las noticias, por ejemplo, de sus escuelas filosóficas y prácticas o ejercicios; Grecia y, en general, el Mediterráneo próximo y cercano geográficamente.

Llamo yo razón a la probabilidad discursiva que cada uno se forja de ellas. Puede haber cien contrarias sobre un mismo objeto, pues es un instrumento de plomo y cera, alargable, plegable y acomodable a todas las medidas y coyunturas, según la capacidad de quien lo maneja. Por honrados que sean los propósitos de un juez, si no se escucha de cerca, [prevalecen] la simpatía hacia la amistad, el parentesco o la inclinación a la venganza (1912: libro II, cap. XII, 501).

Con diferentes pensadores y perspectivas disciplinares abordamos sintéticamente la construcción a la que se opone Montaigne en tanto formas de producir conocimiento, pensamiento y sistemas morales, políticos y económicos. Tales sistemas se producen evadiendo al autor —negando sus intereses e intenciones—, su vida, su obra, su obrar, su experiencia de vida y la de su pueblo, grupo y clase, su cultura, su

continente. Son, por ejemplo, Liana Weinberg, en *La identidad como traducción. Itinerario del Calibán en el ensayo latinoamericano* (1994), y Carlos Jauregui, en *Canibalía. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina* (2005). También plantea su vigencia Gonzalo Aguiar, en *Por una ciencia del vestigio errático. Ensayos sobre la antropofagia de Oswald de Andrade* (2010).

época y sus costumbres. Además de producir, tienen que esforzarse en sostener esos sistemas de ciencia y política, y la organización estatal —imperial—, pero también la militar y la económica como los más justos en el sentido de los más civilizados, los más bellos por adecuados o propios; ello porque suponen una misión mesiánica que destruirá el mal en tanto otredad y desparramará el bien, entendido como mismidad.¹⁰ Tal esfuerzo de construcción hegemónica de los discursos eurocéntricos y civilizadores tanto desecharon como acallaron las voces divergentes, algunas de las cuales siguen reapareciendo, pues constituyen firmes vestigios de la colonización y la persecución ejercida en la propia metrópolis contra pensamientos, resistencias y éticas alternas al modelo hegemónico explotador, opresivo y esclavista. De aquí que el pensamiento alterno de Montaigne como filósofo fuera revisitado a partir del último Foucault y los estudios sobre la tradición de la formación humana, tradiciones de sabiduría que fueron desechadas en la modernidad y ahora traemos para pensar en los acontecimientos que se instalan en todo el planeta y sus efectos formativos (Díaz Genis, 2016).

La operación moderna que desdeñó algunas tradiciones a su vez sintetizó otras, con las que desarrolló luego una educación ilustrada. Es importante llamar la atención sobre cómo combatió lo que designó como ignorancia, cuando, en realidad, era pluralidad de cosmovisiones, singularidad de sujetos y sabidurías tradicionales. Las persiguió como alteridades del formato que quería imponer. En tal sentido, en Uruguay un etnocidio se concretó como una solución final a la alteridad, a la apropiación de tierra y ganado. Entonces se constituyó una formación para la ciudadanía, para el trabajo —y su condición de explotación— y para los oficios especializados, como los domésticos. En tal sentido, en cuanto a la educación para la mujer, se desarrolló una domesticación para el matrimonio y el hogar. Por medio del rol maternal se reprodujeron no solo la especie y las costumbres, sino también la vida y la econo-

10 En *La identidad como traducción*, Liliana Weinberg argumenta: «A la idea del salvaje como hombre sin pecado, virgen de todo vicio, en estado de naturaleza, habitante de tierras extraordinariamente jóvenes y cercanas al primer día de la creación, se asocia en muchos casos la visión antitética de hombre perverso, de costumbres corrompidas, habitante de un continente vetusto, en ruinas». Sobre la relación entre colonizador y colonizado son pertinentes la segunda lectura de Leopoldo Zea y la siguiente advertencia: «No es posible establecer un diálogo en la medida en que no se pueda reconocer en el otro no un elemento de la naturaleza a ser conquistado, un ser inferior, extraño y bárbaro, sino un par, un igual, portador de lenguaje y con derecho al diálogo. Un modo de universalizar el problema del colonizado y la relación hegemónica con el otro es el que encuentra Zea en la dificultad del diálogo y en su conversión paradójica, de lengua impuesta en grito: “La resistencia, la subversión, la conspiración no son obra del supuestamente monstruoso Calibán, sino del propio Próspero”» (Weinberg, 1994).

mía, lo que permitió producir un excedente fundamental para un modelo patriarcal.¹¹ Así, la síntesis de una educación ilustrada, moderna, con formación para la ciudadanía, retomó tradiciones y desechó otras. Luego de la pérdida de la tradición que culminó Montaigne y de las dudas y las reflexiones sobre el otro dentro de mí y de lo humano en el otro, se naturalizaron e invisibilizaron ciertas opciones. En las nociones de progreso o evolución, nos interesa reflexionar sobre cómo se invisibiliza la arbitrariedad de una opción sobre otras vías presentes y posibles para el desarrollo social ante el encuentro con el otro. Ese modelo de educación ilustrada invisibiliza que su modelo humano y civilizatorio es una opción y una construcción entre todas las posibles. También hoy. Asimismo, es posible percibir en los modelos de educación ilustrada la operación sobre el conocimiento de lo humano que alcanzó a construir y sobre la educación o formación de la humanidad que logró proponer. Para ello, descartó otros modelos de saber y de humanidad presentes en sus tradiciones, que les habrían permitido dialogar con los otros. Desde nuestra perspectiva, nos proponemos indagar y revalorizar aquella conciencia renacentista de la existencia en un mundo en transformación, dentro de una pluralidad de mundos, otros, semejantes pero diferentes, conciencia que constituye para Montaigne una vía hacia la sabiduría. (Por ello propone viajar como parte de un currículum básico, pero no conquistar, ni evangelizar, ni iluminar a los otros con alguna certeza personal.) Como otro aporte a las formas de sabiduría desarrolladas por la humanidad —más específicamente en nuestra tierra—, también para este autor la sabiduría proviene de la experiencia, cuando entendemos esta como la conciencia que se desarrolla desde la propia existencia. Entonces implica no solo una relación corpórea con un nuevo sentido criatural y renacentista humanista, sino también un vínculo con la condición humana, como argumentaba Auerbach (1996). La corporeidad le otorga al ser humano actualidad y ubicuidad en el mundo: se trata de la contingencia de la vida, la cual, en tanto única y singular, se permite comprender como un accidente, propio y único. Y así se despliega, en tal ser o estar situado (interpretado como ser-ahí o Dasein),¹² lo que analizaremos como un arte de la existencia, alterno al ilustrado y moderno en general, lo cual nos acerca a vincularnos con aspectos que Occidente denigra, como lo primitivo y lo salvaje en nuestra corporeidad cotidiana. Montaigne argumenta que el cultivo de este

11 En tal sentido, Silvia Federici argumenta la formación para el hogar en Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria (2010).

12 Rodolfo Kusch indaga en tal noción, que para Europa estudió Ludwig Wittgenstein, y lo hace desde Sudamérica en relación con lo que él denomina mero estar o sabiduría de estar en el mundo.

arte de la existencia requiere la conciencia del sujeto y no la búsqueda (especulativa) de las causas, pues tal vía proclama una razón única, anterior, infinita y trascendental. Tampoco la predicción de lo consecuente o la generalización en leyes totalizadoras de lo existente le interesan, cuando la opción es desarrollar tal arte de la existencia en una tradición de la formación humana (Díaz Genis, 2016). Entonces la opción por esta sabiduría se vincula a un presente y a un saber estar:¹³ saber estar en la historia, en el mundo y en la propia vida. Y es el cuerpo lo que nos posiciona en esas dimensiones de la existencia, la realidad y el mundo. De aquí se puede concluir que se trata de aprender a vivir, así como de aprender a morir. Para abordar la obra de Montaigne desde la perspectiva decolonial en la que nos hemos posicionado, la crítica al pensamiento sobre el cual se fundamentan las relaciones coloniales y las educativas se despliega en varios ensayos, como *Sobre los caníbales*, aunque se desarrolla en otros muchos, como *De la costumbre* y *de la dificultad de cambiar los usos recibidos*, *Que filosofar es prepararse a morir*, *De la ejercitación* y *Apología de Raimundo Sabunde*, los cuales contienen elementos importantes de su pensamiento al respecto. En *Apología de Raimundo Sabunde* aparece una de las muchas observaciones sobre las nuevas noticias de la organización y la legislación aborígenes pensadas al lado de las conocidas —si no contemporáneas— del Mediterráneo. Así lo plantea en la siguiente observación:

En aquella maravillosa organización lacedemonia, tan admirable y durante tanto tiempo floreciente, estado feliz y virtuoso, si los hubo, fue desconocido el ejercicio de las letras. Quienes vuelven del nuevo mundo, descubierto por los españoles en tiempo de nuestros padres, nos testimonian cómo esas naciones, sin leyes ni magistrados, viven mejor reglamentadas que las nuestras, donde se cuentan más funcionarios y leyes que hombres desprovistos de cargos (1912: libro II, cap. XII, 433).

En el tópico de la condición humana emergen, así, algunas cuestiones referidas al pensamiento de Montaigne sobre la otredad y sobre los otros. Nos interesa el problema de la diferencia entre las costumbres y, luego, el de una otra racionalidad. Entre tales situaciones destaca y aparece como fundamental la detallada relación que este pensador establece entre la percepción de la barbarie y la percepción naturalizada de lo conocido y lo cercano. Percibe e identifica que lo bueno y lo justo se constituyen como juicios y, ante ello, podemos entender la relación que el pensador establece entre el conocimiento e inquietud de sí, para

13 La noción de saber estar la propuso el filósofo de la educación Carlos Cullen, aplicando la síntesis que concibe Rodolfo Kusch en mero estar para aproximarse al pensamiento indígena y popular latinoamericano.

encarar el conocimiento del otro e, incluso, simplemente, el encuentro: esto es, abrirse al encuentro con el otro. En vez de una categoría ante lo propio, se trataría de encontrarse con la diferencia conservando el significativo como tal y no como juicio valorativo.

Visualizar la cultura y las costumbres que median en nuestra percepción de la realidad conlleva el importantísimo esfuerzo que propone este juez renacentista para observarnos en esa otredad: se trata del otro en el sentido lacaniano, esto es, de una otredad no tan simple como otro sujeto, sino de elementos simbólicos, como la lengua, la cual «nos habla y habita».¹⁴ Tal otro se percibe en la distancia que permite el texto, por lo que la escritura de ensayos sobre la vida cotidiana promueve una doble acción: la de entenderse como un otro en su cultura —pues la padece—, pero también un otro en la vitalidad corpórea y en esa condición criatural que está más allá de la voluntad del sujeto. Por último, el ensayista alcanzaría a entenderse como un otro entre todos los humanos. Es así solo uno más, un personaje que se ensaya y deja fragmentos y huellas de su existencia, su comedia o su tragedia ante su destino y en su condición histórica y social. Extrañarse y alienarse de sí es, entonces, fundamental y un proceso de sabiduría alterno al moderno de ciencia, el cual implica transformar al sujeto, esto es, el aprendizaje a través de la experiencia.¹⁵ Una de las claves de este pro-

14 Obviamente, tales metáforas —ser hablado y habitado por un orden simbólico que es otro al sujeto—, con las que explicamos esta situación de humanización —esto es, el ingreso a un universo de la palabra desde Lacan—, son un tema fundamental que hemos pensado en los niños salvajes o «anormales» (Ferreira y Pappadia, 2017). Reflexionar sobre el habla, como discurso y como palabra, ha sido también fundamental para pensar la relación colonial. Así lo resalta Leopoldo Zea en el epílogo de *Discurso sobre la marginación y la barbarie*: «Se ha hecho expreso el distorsionado y obligado diálogo, dialéctica, entre el civilizado y el bárbaro... Este encuentro está ejemplificado poéticamente en la obra de Shakespeare *La tempestad*, encuentro entre Próspero y Calibán, entre el conquistador y colonizador y el conquistado y colonizado» (Zea, 1988).

15 Frente al modelo de ciencia, o al de la metafísica y la física de Aristóteles, el modelo de conocimiento basado en la experiencia en Michel de Montaigne apunta hacia otro lugar: «La primera consecuencia de seguir la naturaleza consiste en percatarse, en consonancia con el precepto delfico, de la miseria humana, pues Montaigne lo interpreta en el sentido de “conoce tus limitaciones”» (Llinàs Begon, 2013: 79). Por otro lado, se señala, entonces, que el conocimiento de sí mismo no conduciría a nada estable ni seguro: «La seguridad es enemiga de la verdad. Podemos hablar desde nuestra experiencia, sabiendo que no expresamos el conocimiento verdadero y definitivo. La búsqueda del conocimiento de sí es algo vano e imperfecto, pero, defiende, también útil, pues conociendo nuestras debilidades las mitigamos. C'est ma métaphysique, c'est ma physique, [que] resume la alternativa de Montaigne a Aristóteles» (Llinàs Begon, 2013: 79). Así es que, por último, queremos resaltar de este estudio: «El deseo de conocimiento que conduce a la física y a la metafísica se materializa usualmente por la razón y la experiencia, pero en el caso de Montaigne,

ceso de distanciamiento y desidentificación consigo mismo y su cultura, de alteridad o, aun, barbarización, es la escritura de ensayos como un proyecto vital. Sobre estos aspectos, subrayamos que Montaigne critica el fanatismo y la pedantería, que impedirían una autocrítica y un ejercicio de autoconocimiento, aunque podrían caracterizar a algunas élites que fueron la vanguardia de la Ilustración (como analizaremos con los ideologues). Resaltamos la relación que señala entre una supuesta devoción y sus consecuencias en los actos de crueldad y expropiación que observa también en la apología mencionada:

Veo con toda evidencia que no concedemos a la devoción sino aquellas prácticas que halagan nuestras pasiones. No hay hostilidad que aventaje a la que reconoce por causa el interés de la religión: nuestro celo en ese caso ejecuta maravillas cuando secunda nuestra inclinación hacia el odio, la crueldad, la ambición, la avaricia, la detracción, la rebelión; por el contrario, hacia la bondad, la benignidad, la templanza, si como por singularidad alguna rara complexión no guarda en sí la semilla de esas virtudes, lo demás no la encamina ni de grado ni por fuerza. Nuestra religión fue instituida para extirpar los vicios; sin embargo, los cubre, los engendra y los incita (1912: libro II, cap. XII, 381).

En tal sentido, visualizar la cultura y las costumbres que median en una percepción de la realidad conlleva para este renacentista un importantísimo esfuerzo de observarse en esa otredad: se trata del otro simbólico, construido con fragmentos del sí mismo. Esta interpretación la propone Bartra en cuanto descubre, por ejemplo, dos imágenes y dos representaciones de lo que implica lo salvaje (así como el canibalismo o la barbarie), en las que el mito europeo de salvajes y peludos intenta sobreponerse, explicar y dirigir las relaciones con un otro real, evadiendo un encuentro con cada uno de esos sujetos de diversos pueblos, con los cuales chocan y a los cuales arrasan, así como con sus culturas diferentes. Pero ¿acaso el ansia de oro, mercancías y territorios habría podido ceder al encuentro humano? El mismo fanatismo y la alienación religiosa de estas nuevas cruzadas, como denomina Leopoldo Lugones las sucesivas conquistas de América,¹⁶ parecerían impedir el encuentro con el otro. Tal encuentro

en tanto cambia la dirección del conocimiento, tanto la razón como la experiencia son transformadas: de la experiencia externa se pasa a la propia y de la razón universal al juicio personal. Esta transformación supone también un cambio en la manera de escribir: se trata de la escritura del yo, que registra las experiencias propias y las sopesa» (Llinàs Begon, 2013: 79). Por otro lado, resaltamos la importancia que le da a la vida animal comparada y aproximada a las relaciones vitales, humanas.

16 Lugones, Leopoldo (1904). El Imperio jesuítico. Buenos Aires: Compañía Sudamericana.

puede requerir algún conocimiento y relación crítica y reflexiva consigo mismo, algo que el fanatismo impide. Si esto es prioritario, también importan la capacidad de duda e incertidumbre y alguna forma de curiosidad epistemológica respecto del otro y del mundo, como propone Paulo Freire (2006).¹⁷ En el contexto de nuestro análisis, pensaríamos la curiosidad en la apertura a otros mundos y otras realidades y no solo a uno, a un mundo, como llama Freire, especialmente en las circunstancias del Renacimiento y de 1492.

Yo he visto a algunos hombres entre nosotros que vinieron por mar de lejanas tierras, y, como no entendíamos nada de su lenguaje, y porque sus maneras, su continente y sus vestidos no guardaban ninguna analogía con los nuestros, todos los considerábamos como brutos y salvajes; todos achacamos a la estupidez y la animalidad el verlos mudos, ignorantes de la lengua francesa, ignorantes de nuestros besamanos y nuestras reverencias rastreras, de nuestro porte y nuestros modales, en los cuales, según nuestro modo de ver, debe tomar su patrón la naturaleza humana. Cuanto se nos antoja extraño lo condenamos sin remisión y hacemos lo mismo con todo lo que no entendemos, como sucede con las ideas que de los animales nos formamos (1912: libro II, cap. XII, 405).

A partir de problematizar sobre esta cuestión, la cultura como segunda naturaleza y diversidad de lo humano, Montaigne analiza las nociones que nos relacionan con la otredad o nos diferencian de ella ante los animales o lo animal.¹⁸ A diferencia de la Ilustración, aún no se discute con la vehemencia moderna la emancipación del hombre del dominio de la naturaleza y su inmediata dominación y apropiación por las fuerzas del orden, esto es, el orden extraccionista, capitalista, civilizador. Dentro de tal temática, la relación de diferencia/ semejanza de lo humano con lo animal, pensada desde el euroantropocentrismo, interpretada en términos de inferioridad, Montaigne plantea nuevamente una crítica y una postura que hoy se puede comprender desde el perspectivismo amerindio (Viveiros, 2010).¹⁹

Todo lo precedente tiene por objeto mantener la semejanza entre las cosas humanas y las que a los animales son peculiares. El hombre no está ni por cima [sic] ni por bajo [sic] de los otros seres.

17 Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.

18 Joan Lluís Llinàs Begon se dedica a esta arista que dejó planteada Jacques Derrida sobre el giro cartesiano y la condición humana en *La cuestión animal y el gobierno de sí*. Montaigne, Descartes y Derrida (2017). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/INGE.58327>.

19 *Metafísicas caníbales*. Madrid: Katz.

Todo cuanto bajo el firmamento existe, dice el sabio, vive sujeto a ley y fortuna parecidas: indupedita suis fatalibus omnia vinclis: hay alguna diferencia, hay órdenes y gradaciones, mas siempre bajo la apariencia de una misma naturaleza. Preciso es limitar al hombre y colocarle dentro de las barreras de este orden natural (1912: libro II, cap. XII, 395).

Aunque no podemos detenernos en este aspecto, dejamos planteados elementos de lo criatural y la vida corpórea que pudieran ser pertinentes. Nos enfocamos en la construcción de una noción de otredad del individuo en varias facetas, esto es, la de sí mismo como desconocido y la de la cultura, que irreflexiva e involuntariamente nos produce como sujetos y condiciona nuestra percepción del mundo.

Algunas élites intelectuales o eclesiásticas harían una valoración de la humanidad en escalas de culturas y costumbres clasificando aspectos que interpretaremos como la construcción de una inferioridad y un enjuiciamiento basado en el extrañamiento respecto del otro y su identificación luego como alteridad aberrante, esto es, como desvío de «la normalidad».²⁰ Mientras, Montaigne opera con un interjuego de la diferencia y la semejanza entre las racionalidades y las costumbres, entre lo mismo y lo diferente, y, asimismo, la diferencia en sí. Entonces se trata de percibirse otro respecto de sí mismo, su cultura, su especie, su humanidad, su animalidad y su universo. Pero, lejos de esta perspectiva montaigniana, la experiencia colonial y, especialmente, los discursos intelectuales coloniales no analizaron la diferencia: se propusieron clasificar la distancia a un sí mismo como una única unidad de medida.²¹ Y esta unidad es una construcción hegemónica de cierta construcción europea. De aquí podemos vislumbrar algún aspecto del lugar fundamental que tomó para la Ilustración la construcción de tal distancia, no diferencia, de una única civilización, mismidad o versión de la humanidad. Por ende, si solo hay una distancia, se puede civilizar y educar a los salvajes como a los nuevos, infantes, ignorantes o alumnos. Y, al civilizarlos, se puede producir ya no simplemente humanos, sino útiles y productivos ciudadanos, trabajadores y empleados formados para los roles fundamentales de las instituciones sociales. Fundamentalmente, el otro —por ejemplo, el indígena o el africano— no es un otro, sino un yo infantil, no desarrollado o aún no civilizado: un proyecto del yo. La operación de universalizar el género conlleva cierta construcción e

20 Roger Bartra analiza las construcciones de salvajismo y barbarie, así como el canibalismo, entre otros momentos fermentales en la discusión sobre la humanidad de los indígenas y la de los colonizadores entre Sepúlveda y Las Casas (2013).

21 Especialmente se puede entender esto en la Ilustración, aunque Walter Mignolo rastrea sus bases en el Renacimiento.

imagen del europeo civilizado conforme al fin que lo subsume a la mis-
midad europea. Y si podemos interpretar esta operación —críticamen-
te— en Montaigne, luego la encontramos desplegada en Jean Itard y
en los ideologues, con sus instrumentos y la didáctica para salvajes y
anormales, ignorantes e infantes, y en Domingo Sarmiento y la descrip-
ción de la socialización, la reproducción o la integración en la barbarie
que se efectúa en una América salvaje que propone destruir.
Sobre la diferencia y la semejanza entre las culturas, así como la di-
ferencia y la semejanza entre los sujetos, Montaigne razona en forma
similar e integral y desarrolla una ética de la perspectiva del otro a partir
de la indagación sobre sí que se basa en reconocer el (poco) conoci-
miento de sí. Ello se puede aplicar a los otros sujetos para intentar com-
prenderla y ejercitarse en ella, lo cual no guarda el sentido de justificar
al otro, porque se trata de acercarse a su verdad sin pretender tener la
verdad para todos. Se puede entender como «la medida de mi vista»,
y no «la medida de las cosas». En la siguiente traducción escogida del
ensayo De los libros, aparece representada la noción como «la medida
de mi entendimiento» de la siguiente forma:

Contiéndose en estos ensayos mis fantasías, y con ellas no trato
de explicar las cosas, sino solo de darme a conocer a mí mismo.
No aseguro certeza alguna y solo trato de asentar el punto a
que llegan mis conocimientos actuales. No hay, pues, que fijarse
en las materias de que hablo, sino en la manera como las trato.
Es el reconocimiento de la propia ignorancia uno de los más
seguros y más hermosos testimonios que el juicio nos procura.
Al transcribir mis ideas, no sigo otro camino que el del azar; a
medida que mis ensueños o desvaríos aparecen a mi espíritu, voy
amontonándolos: unas veces se me presentan apiñados, otras
arrastrándose penosamente y uno a uno. Quiero exteriorizar mi
estado natural y ordinario, tan desordenado como es en realidad.
Si alguna vez estudio, me aplico a la ciencia que trata del
conocimiento de mí mismo, la cual me enseña el bien vivir y el
bien morir. Expongo libremente mi opinión sobre todas las cosas,
hasta sobre las que sobrepasan mi capacidad y son ajenas a mi
competencia; así que los juicios que emite dan la medida de mi
entendimiento, en manera alguna la de las cosas mismas (1912:
libro II, cap. X, 349-350).

Así, al asumir la diferencia consigo mismo, al asumir su ignorancia y la
duda, los límites y las posibilidades del esfuerzo por conocer desde la
experiencia humana, Montaigne produce una filosofía humanista que
inspira un modo de existencia en el que respetar, convivir y aprender
de los otros. Incluso, se trata de dejarse habitar por la mirada del otro
al modo de existencia propio entendiendo que es uno más o cual-

quiera. De esta forma, cada uno, con su cultura o su mundo, también puede ser entendido en esta filosofía como otro más y cualquiera en la amplitud de un universo o pluriverso. El dispositivo educativo que propone el renacentista para esa formación humana es el viaje, pues así se produce el extrañamiento de lo propio. Alejarse de sí se hace a través de aproximarse y percibir al otro y la diferencia como tales; se trata también de reencontrarse consigo mismo y lo que trae consigo de humano, animal, cultural, particular y universal. En tal sentido, el autor argumenta que la percepción del otro, esto es, la experiencia del encuentro con sujetos o voces distantes, modifica la capacidad de entender esas otredades y refiere a la amplitud que desarrolla el propio sujeto en la búsqueda incesante de sí, de alguna verdad o certeza que se modifica y traslada, que se escabulle y se transforma como el cuerpo mismo de quien experimenta.²²

Algunos aspectos del Renacimiento, como el desarrollo en la ciencia —y la tecnología óptica— y el arte de las prácticas sobre la perspectiva, permiten entender la distancia respecto de los otros, sea como otros tiempos o como contextos de producción de ideas y sus interpretaciones (Abbagnano, 2010). Sin embargo, algunos pensadores, como Montaigne, valoran la experiencia humana en forma integral o en un contexto total. Este contexto es el de la diversidad humana y el de la simultaneidad de lo diferente (que, entonces, es contemporáneo). Este rasgo es el que interesa resaltar, pues la noción de simultaneidad se pierde en las nociones de civilización, historia y progreso, debido a que en la Ilustración el pensamiento hegemónico desechó entender su propia posición como una perspectiva y negó la existencia de otras perspectivas. Este aspecto se puede estudiar en Itard y el grupo de iluministas conocidos como ideologies (Lane, 2014). Fue en el Renacimiento que los intelectuales, los sabios y los artistas se construyeron a sí mismos en los recuperadores de cierta antigüedad y en revivificadores de una época perdida o edad robada. Antes de la Ilustración

22 «En un mundo lleno de diversidad y cambio no encontramos una única manera de ser humano ni una única manera de ver (ni siquiera en un solo ser humano), lo que impide decir lo que el hombre es. De ahí que Montaigne se ensaye, esto es, opine a partir de sus experiencias, y se ofrezca no tanto como un modelo, sino como un espejo. [...] Nos muestra también que una de sus experiencias destaca sobremanera: la experiencia de la unión cuerpo-alma. El cuerpo no es algo distinto de mí, en el sentido que no es un objeto. [...] Tener dolor es experimentarse a sí mismo como un ser doloroso. La situación es compleja, pues quien escribe no es ni el alma ni el cuerpo, es Montaigne, que posee unas experiencias que atribuimos al alma y otras que atribuimos al cuerpo, pero que en cualquier caso son sus experiencias, experiencias que no parecen venir de fuera y que se sienten como propias, aunque a veces sean incontroladas y no respondan a un acto de voluntad» (Llinàs Begon, 2013: 82).

y la construcción de una supuesta madurez humana en el europeo ilustrado, en sus nociones revitalizadas de salvajismo, barbarie y civilización, las representaciones y las construcciones sobre las edades de los pueblos no inquietaban a Montaigne; ello porque el devenir y el continuo cambio, las pérdidas, los renacimientos y las involuciones parecen ser experiencias sobre sí, sobre los pueblos y la humanidad más interesantes y fidedignas que las «metafísicas» de los pensadores especializados y soberbios (Llinàs Begon, 2013).

En síntesis, para abordar el efecto de esta filosofía en la alteridad, indagamos en los aportes de Montaigne al desarrollo de un método de conocimiento de sí y conocimiento del otro luego. Incluso, lo relacionamos con el arte de ensayarse como una forma de conocimiento de sí, de educación y formación humana, basándonos en algunos estudios de Joan Lluís Llinàs Begon y Andrea Díaz Genis. Complementariamente afrontamos el estudio de la existencia corpórea para Montaigne ante la tradición europea referida al salvajismo y la barbarie como otredades ante la mismidad, la igualdad, la unidad y la estabilidad con uno mismo. Tales construcciones se producen en diálogo, según Bartra, con cierta noción de civilización comprendida como medida de la humanidad. Si, según Barta, Montaigne es un «filósofo salvaje», ello se refiere a la conciencia de la existencia corpórea, esto es, la conciencia o experiencia consciente de una diferencia y singularidad de todo lo vivo más que una distancia por lo celestial respecto de lo animal. Padecemos tal existencia que nos concreta como materia viviente y ello podría vincularse a la tradición de lo que se entiende como lo salvaje y el salvajismo.

La otra noción fundamental de este estudio —y que Bartra analiza—, diferente a la de salvaje y con otro origen y devenir, es la barbarie y también debe ser analizada en relación con el cuerpo. De la relación entre cuerpo y barbarie en Montaigne nos interesa la crítica del tratamiento de la otredad por medio de las costumbres. La hace desde el conocimiento de sí mismo en devenir, de una cultura que nos habita y de una racionalidad o percepción que podría ser muy engañosa, prejuiciosa o tendenciosa en ciertos aspectos sensibles.²³ El pensamiento de Mon-

23 Con respecto al lugar de la costumbre (a la que llama esa maestra violenta y tirana, argumenta en *De la costumbre y de la dificultad de cambiar los usos recibidos*), sabemos que el autor parte de lo que Étienne de La Boétie había analizado, pues equilibra al sujeto entre la fluctuación del cambio propio del devenir contra esa fuerza inercial. Lo hace entendiendo que la conciencia y la transformación de esos modos de existencia solo la alcanzan algunos sabios o inquietos, quienes continúan incansablemente buscando, como Ulises su hogar. Manuel Tizziani desarrolla estas ideas en *En el camino de la contingencia. Montaigne y el fundamento místico de la ley* (2014). Allí comparte algunas observaciones de Tzvetan Todorov, pues sostiene: «Más allá de la indiscutible potencia de esta fuerza inercial, también se ha señalado con justeza: “Montaigne tiene ciertas dificultades para decidir hasta

taigne sobre la barbarie —para él, sobre la diversidad de lo humano y de la experiencia humana— tiene así no solo una gran amplitud: también le suma su posición desde el conocimiento y la sabiduría sobre sí y sus limitaciones. De esa manera, asume cierta opacidad de sí como del otro y la aparición de un mundo ilegible. Plantea, entonces, un modelo de conocimiento diferente al de la ciencia, un mundo que evade a través de la duda y el ensayo, la transformación constante, la contradicción y la ambigüedad, en definitiva, a través de la mezcla y la impureza, la diversidad de perspectivas, la existencia de casos contrarios no sintetizables, la alteración y la incertidumbre.²⁴

Por último, al indagar en la construcción de lo salvaje y la barbarie, en contraste aparece la noción de una civilización universal que excluye las otras, de las cuales dictamina su extinción, pues son el pasado, el testimonio de lo superado y lo que ha de desaparecer. Esto se encuentra muy lejos de una perspectiva pluricultural que podría permitir pensar con Montaigne que el encuentro con los otros y el conocimiento de ellos enriquece la propia formación y el conocimiento de sí, al punto de desarrollar una formación humana en la línea de la tradición en la que nos hemos posicionado. Se trata, entonces, de aproximarnos a identificar y comprender algunos de los efectos en la educación que se producen a partir de asumir y operar con tales nociones de civilización y barbarie en oposición a la vía montaigniana de formación humana y del ensayo de sí como un otro cualquiera entre la pluralidad de seres, culturas y mundos. Al fin, se trata de pensar en una simultaneidad de experiencias vitales, humanas como las culturales, y no en una linealidad en la que posicionarse como lo mejor o más evolucionado. Y tiene vigencia

dónde llega el poder de la costumbre: ¿es todo costumbre, incluidos los fundamentos de la moral, las reglas de la razón, los principios de comportamiento humano? ¿O es que existe un fondo universal, una naturaleza humana que las costumbres eventualmente esconden, pero que no modifican?» (Todorov, 1991: 53).

24 En *De la fisonomía* argumenta: «Las ciencias no podemos, en los comienzos, colocarlas en otro recipiente que nuestra alma; las absorbemos al comprarlas y salimos de la compra inficionados o enmendados: las hay que no hacen sino empeorarnos y recargarnos, en lugar de sustentarnos; y otras que, so pretexto de curarnos, nos envenenan. Pláceme el que algunos hombres, por devoción, hagan voto de ignorancia, como de castidad, pobreza y penitencia, pues es también castrar desordenados apetitos, enervar el ansia que nos empuja al estudio de los libros y privar el alma de esta voluptuosa complacencia que nos cosquillea mediante la idea de la ciencia. Y es cumplir espléndidamente el voto de pobreza el juntar a ella la del espíritu. Apenas si necesitamos una cantidad exigua de doctrina para vivir satisfechos. Sócrates nos enseña que reside en nosotros, lo mismo que la manera de encontrarla y de ayudarse con ella. Toda la capacidad nuestra que va más allá de la natural es, o poco menos, vana y superflua, y mucho hemos conseguido si no nos recarga y trastorna. Recogeos y hallaréis en vosotros los argumentos verdaderos de la naturaleza contra la muerte» (Montaigne, 1912: libro III, cap. XII, 401).

en cuanto impide el encuentro con el otro y obstaculiza la incesante inquietud de sí que vivenciamos ante la diferencia y la diversidad, por lo cual es relevante aún revisitar, reflexionar y emanciparnos de estas construcciones coloniales.

Referencias

- Abbagnano, Nicola; Visalberghi, Aldo (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Agamben, Giorgio (2015). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Auerbach, Erich (1996). *La representación de la realidad en la literatura occidental*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bartra, Roger (2014). *El mito del salvaje*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Genis, Andrea (2004). *La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*. Montevideo: Nordan.
- (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Biblos.
- Fontana, Joseph (1994). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, Michel (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía*. México DF: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Lane, Harlan (1984). *El niño salvaje del Aveyron*. Madrid: Alianza.
- Lugones, Leopoldo (1904). *El imperio jesuítico*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana.
- Llinàs Begon, Joan Lluís (2013). «La cuestión animal y el gobierno de sí. Montaigne, Descartes y Derrida». *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, vol. 40. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/INGE.58327>.
- Mattoni, Silvio (2001). «Montaigne: el sujeto del ensayo». *Nombres. Revista de Filosofía*, año XI, n.º 16, págs. 39-67.
- Mignolo, Walter (2017). *El lado más oscuro del Renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*. Bogotá: Sello Editorial Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Montaigne, Michel de (1912 [1580]). *Ensayos*. París: Casa Garnier. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=%2Cmontaigne>.
- Tizziani, Manuel (2014). «En el camino de la contingencia. Montaigne y el fundamento místico de la ley». *Revista de Filosofía de Santa Fe*. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/31171>.
- Todorov, Tzvetan (1991). *Nosotros y los otros*. México DF: Siglo XXI.
- Viveiros, Eduardo (2010). *Metafísicas caníbales*. Madrid: Katz.
- Weinberg de Magis, Liana (1994). «La identidad como traducción. Itinerario del Calibán en el ensayo latinoamericano». *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 5(1). Recuperado de: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1225>.
- Zea, Leopoldo (1988). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Barcelona: Anthropos.

LA LAICIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA LA INTERCULTURALIDAD¹

ANDREA DÍAZ GENIS
GABRIELA FERREIRA

Nos parece importante hablar de la interculturalidad en el contexto de la laicidad, entendiendo esta como uno de los principios orientadores de la educación uruguaya. Para pensar esta propuesta, nos parece importante comenzar por aludir a algunas de nuestras tradiciones en el sentido de las prácticas y las interpretaciones concretas que se efectuaron sobre la laicidad y el laicismo.² Hay una laicidad que se hizo presente con mucha fuerza, por lo menos en el Uruguay moderno.³ Posteriormente, en el proceso de desarrollo histórico, emergió determinada forma de encarar la laicidad que algunos llamaron laicismo, entendida como una postura que se llevó a la exageración o el exceso, que identificaba la laicidad con el Estado a partir de una separación tajante con la religión de su tiempo.⁴ En la llamada primera modernidad, la laicidad significó un avance fundamental y una identificación de la educación con la ciencia

- 1 Este artículo fue publicado por Andrea Díaz Genis y Gabriela Ferreira en «La interculturalidad como una oportunidad para la laicidad». En: Hernandez, José; Pozzer, Adecir, y Cechetti, Elcio (2019). Migración, interculturalidad y educación. Impactos y desafíos. Salamanca: Universidad de Salamanca, Argos Editorial Universitaria.
- 2 Entendemos que el laicismo persigue la secularización del Estado; incluso, parte de cierta hostilidad o indiferencia a la religión.
- 3 La separación de la Iglesia del Estado se concretó en Uruguay en la Constitución de 1919. En términos de laicidad, Uruguay siguió el modelo francés republicano. Sobre el proceso histórico de la laicidad uruguaya: Caetano, Gerardo (org.) (2013). El Uruguay laico. Matrices y revisiones (1859-1934). Montevideo: Santillana.
- 4 Como dice Reina Reyes, del término laicidad derivó laicismo: «Del término laico derivó la palabra laicismo, que denomina la doctrina que defiende al hombre y a la sociedad civil de influencias eclesíásticas, porque considera las religiones y los cultos como fenómenos ajenos al Estado. La hostilidad se acentuó cuando el laicismo tuvo como consecuencia la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. El laicismo dio origen al Estado laico, que reconoce la multiplicidad de concepciones de vida y mantiene una posición neutral con respecto a ellas, garantizando el libre ejercicio de todos los cultos, sin reconocer un culto oficial, evitando con ello toda intromisión de la autoridad religiosa en la autoridad civil» (1967).

positiva, con el movimiento de la Ilustración y con una idea de desarrollo del ser humano en términos racionales. El ejemplo paradigmático de defensor de la laicidad en términos pedagógicos en el Uruguay de fines del siglo XIX es uno de nuestros máximos pensadores educativos, José Pedro Varela, quien fue también el gran impulsor de la educación gratuita y obligatoria. No vamos a desarrollar mucho más este tema en términos históricos, pero vale aclarar que la laicidad en Uruguay forma parte de una marcada identidad que nos ha conformado como nación y que mantiene rasgos bastante preponderantes hasta hoy.⁵

En términos ya más conceptuales y contemporáneos, podríamos hablar, como dice Charles Taylor, de dos grandes tipos de laicidad: una laicidad rígida y una laicidad flexible.⁶ Una laicidad rígida se guía, fundamentalmente, por la separación entre Estado y religión, y es asociada al proceso de secularización y ligada a una idea de neutralidad científica a partir de la modernidad, a través del positivismo, que separa tajantemente la expresión pública de la privada en cuanto a lo religioso, poniendo en juego o tornando más compleja la expresión de las diversas elecciones o decisiones de valor conforme a las libertades de conciencia que nutren la sociedad civil de un Estado. Hay también una laicidad flexible, que parte de la búsqueda de un equilibrio, aunque siempre inestable, entre igualdad y libertad de conciencia, abriéndose paso a esta libertad de conciencia, dando lugar, así, a las adecuaciones que se crean pertinentes para habilitar las expresiones de esas diferencias en términos de creencias (por ejemplo, dar días libres a ciertos grupos religiosos por celebraciones de su religión). También pueden llamarse regímenes republicanos y liberales y otros pluralistas de laicidad.

Desde Taylor y Mclure la laicidad se define por esos dos grandes principios antes mencionados que rigen un Estado democrático liberal: la igualdad y la libertad de conciencia. La igualdad alude a que el Estado no puede optar por ninguna religión ni creencia metafísica o antime metafísica, en tanto que todos los ciudadanos son iguales ante la ley y, por ende, el Estado no puede interferir en las opciones de vida o las cosmovisiones o creencias de los ciudadanos. A la vez, el Estado debe garantizar la libertad de conciencia, en tanto que las personas tienen el derecho de decidir por qué religión, creencia, opción metafísica, cosmovisión y forma de entender la vida buena optar para su propia vida. Para

5 Da Costa, Néstor (2017). La laicidad uruguaya. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/assr/21270?lang=es#tocto1n1>.

6 Charles Taylor habla de regímenes de laicidad. En ellos esta es severa, rígida, flexible o abierta según la forma en que se resuelven los dilemas en relación con los principios de la laicidad (igualdad y libertad de conciencia) y los medios en relación con la laicidad (separación de la Iglesia del Estado e imparcialidad) (Taylor y Mclure, 2010).

llevar a cabo la laicidad, según Taylor, contamos con dos medios: la separación de la Iglesia del Estado y la imparcialidad del Estado ante las visiones religiosas y las creencias. Ahora bien, esto no implica que el Estado sea ateo o no lo sea. Confundir el medio con el principio es una de las causas de que la laicidad se haya tornado una cuestión mucho más rígida de lo que debería (por ejemplo, tener como fin y no como medio la separación del Estado de la religión). Desequilibrar la balanza para el lado de la igualdad, en detrimento de la libertad de conciencia y la apertura a la libertad de conciencia, es otra de las causas de una laicidad entendida en forma rígida (tanto Taylor y Mclure como Martha Nussbaum⁷ resaltan este punto).

Nos interesa pensar en la laicidad en términos de apertura a la interculturalidad. Por eso partimos de una laicidad entendida en términos más flexibles, como búsqueda de un equilibrio, siempre inestable, entre igualdad y libertad de conciencia, desde un diálogo entre culturas, creencias y diferentes formas de ver el mundo. Existe la posibilidad de que de un modo reflexivo, no impositivo y con fundamento crítico se ponga en diálogo con diferentes modos de ver el mundo, a partir de diferentes concepciones metafísicas y religiosas. Pensamos en la posibilidad de hacer acuerdos entrecruzados o consensos sobrepuestos para sostener, a partir de razones accesibles para todos los ciudadanos, ideas fundamentadas provenientes de fuentes diferentes, para obtener, así, la posibilidad de intercambios, encuentros y consensos.⁸ Si bien todos somos iguales ante la ley y el Estado no puede preferir una religión, una creencia metafísica o antimetafísica ni una cosmovisión determinada, esto no implica que sea totalmente neutro y no pueda abrirse —precisamente por la identificación entre el Estado democrático y la laicidad— al diálogo entre diversas visiones del mundo. El Estado, por cierto, no es neutral e imparcial frente a todo: participa de ciertas opciones de valor, en tanto Estado liberal, republicano, democrático y defensor de los derechos humanos, principalmente de los derechos humanos de las minorías. Es decir, debe defender la libertad de conciencia y una apertura a la diversidad cultural, que trae consigo multiplicidad de creencias y visiones del mundo. Es importante recalcar, en este punto, la conexión entre la laicidad y la defensa de Taylor de la importancia que tiene para un Estado laico defender el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

7 Nussbaum (2013).

8 Esta idea aparece en John Rawls (1995).

El Estado liberal defiende, por ejemplo, el principio según el cual los individuos son considerados agentes morales autónomos, libres de definir su propia idea de una vida plena. El Estado favorecerá, por ejemplo, el desarrollo de la autonomía crítica de los alumnos en los colegios. Fomentando el desarrollo de la autonomía y exponiendo a los escolares a distintas visiones del mundo y de las formas de vida, el Estado democrático y liberal hace la tarea más difícil a los padres que intentan transmitir un universo particular de creencias a sus hijos y, aún más, a los grupos que desean sustraerse a la influencia de las sociedades mayoritarias para perpetuar un estilo de vida basado más en el respeto a las tradiciones que en la autonomía individual y el ejercicio de la opinión crítica (2011: 28-29).

Compartimos con Taylor la importancia de una laicidad abierta y flexible, a partir de la cual defendemos el espacio escolar para el desarrollo de la autonomía. La autonomía no debe estar asociada con el pensamiento único ni con el poder que dan los saberes basados en la legitimidad del conocimiento científico. Problematizaremos esta idea de autonomía. La autonomía debe favorecer una crítica que, para ser tal, debe poder criticarlo todo, incluido el conocimiento científico legitimado, mucho más si se presenta a partir de una supuesta objetividad y neutralidad. Defendemos una laicidad abierta a la pluralidad de ideas y culturas, al diálogo de saberes, formas e ideas de vida buena, y compartimos con Reina Reyes la importancia de crear una actitud laica,⁹ es decir, una actitud abierta a la escucha de lo diferente y del diferente, una participación en la idea de la igualdad abierta a la diferencia.¹⁰ Lo que torna laica una educación, más que la selección de contenidos, es la actitud tanto del docente como del estudiante. Tal actitud laica ante la diferencia y el disenso no puede ser autoritaria, dogmática, cerrada a la escucha de la diversidad, al pensamiento crítico y reflexivo. Por el contrario, debe abrirse a la experiencia de la libertad, a lo que no está dado de antemano y no será impuesto, sino creado a partir de un diálogo entre diferentes. No hay laicidad si no se crea un espacio para superar tutorías y abrirse a lo nuevo y diferente. Tal espacio debe ser

9 Reina Reyes plantea: «Sin una situación social no se acusa la laicidad, porque la laicidad se nutre del respeto a otro. Y esto, que ocurre en el orden del pensamiento y del sentimiento, se proyecta en el orden de la conducta» (1967: 5). Más adelante dice: «Acercarse al ideal de laicidad —entendida la laicidad tal como se la ha definido— requiere de cada persona pensamiento reflexivo y un sentimiento de igualdad que genere respeto a los otros. Por no ser innatos ni el pensamiento reflexivo ni el sentimiento de igualdad, solo mediante la educación pueden lograrse estas condiciones individuales, constituyentes de la actitud laica» (1967: 53).

10 No está dicho en estos términos, pero está hablando de un sentimiento de igualdad que implica el respeto a la diferencia.

construido por medio del diálogo en una cultura reflexiva. Esta cultura debe ser propiciada, precisamente, por la educación laica; de ahí su gran importancia. Es decir, debe ser trabajada, pensada y promovida conscientemente. Esa actitud laica no tiene temas prohibidos, pues todo puede ser discutido y analizado a través del diálogo fundamentado sobre las diferencias.

La autonomía se desarrolla entendiendo que en el espacio escolar un Estado liberal y democrático no defiende las creencias particulares de un grupo ni las ideas sobre la vida y los valores de la familia entendidas en algún sentido particular, sino que esta apertura a la diversidad y a la diferencia parte de una ética mínima¹¹ de respeto de la dignidad y la solidaridad de los humanos en sus diferencias. Obviamente, un Estado liberal y democrático parte de ciertos valores constitutivos. Taylor y Mclure hablan, en este sentido, de solidaridad y defensa de los derechos humanos, igualdad y libertad, propiciando desde esos valores la autonomía de los sujetos. El Estado no es sin partido, sino que toma partido. Así lo argumenta Taylor:

El Estado toma partido, entonces, a favor de los ciudadanos permitiéndoles elegir su plan y modo de vida. De esta forma, el creyente o el ateo pueden vivir de acuerdo con sus convicciones, pero no pueden imponer a los demás su idea del mundo (2011: 29).

Resulta importante esta afirmación ante la escola sem partido, de Brasil, un movimiento político y social creado en 2004 que parte de la idea fundamental de que educar es no imponer partido. Más partido puede ser entendido no solo como no imponer ideas partidarias, sino también como la defensa de alguna clase de neutralidad asociada a una función, la educativa, que excluye cualquier participación en defensa de determinados valores. Esta ideología, que se presenta a sí misma como no ideológica, ha sido incluida en diversos proyectos de ley.¹² Más allá del impacto que han tenido, o pueden tener, estos proyectos (si alcanzaron a ser ley o no), son movimientos fuertes, con parecidos con determinados grupos, ideas o movimientos que exceden a uno u otro país, que acusan fuertemente a los docentes y defienden los valores tradicionales de la familia por sobre el Estado y la escuela. Nos interesan las ideas que trasuntan sobre la educación, pues ponen en el centro de la agenda contemporánea la problemática de la laicidad y la educación, a partir de una idea de laicidad contrapuesta a la nuestra. Este movimiento parte de una enfática crítica a los profesores, a

11 Cortina, Adela (2010). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.

12 Para hablar del movimiento de la escola sem partido, partimos del documento presentado por la comisión especial destinada a proferir un parecer sobre el proyecto de ley 7.180, de 2014, del señor Erivelton Santana.

los que entiende como adoctrinadores de una masa cautiva, aunque no pasiva, que son los estudiantes. Apelar al derecho de libertad de cátedra, dicen, no puede ir contra el derecho de opinión de los alumnos, su libertad de conciencia y el desarrollo de su autonomía crítica. Esta es una defensa engañosa, pues es obvio que no se podría defender ninguna libertad de cátedra que implicase cercenar el derecho de opinión de los alumnos. Este movimiento también apela a una idea de laicidad que va de la mano de una supuesta imparcialidad y hasta una supuesta neutralidad ideológica que va en contra no solo de todo tipo de adoctrinamiento, sino también de toda toma de partido social y política en clave emancipatoria (que suena, para ellos, como adoctrinamiento de izquierda). Parte de la base de que la escuela no puede intervenir en las creencias religiosas ni morales, ni en la educación sexual sin la habilitación de los padres.

Para ir al centro de nuestra crítica, argumentamos que este proyecto confunde la pluralidad con la defensa de una ideología, la dominante, que defiende la familia patriarcal y heteronormativa, a partir de la no intervención del Estado en esa moral a través de la escuela. El espacio público limita esa moral privada. Los elementos que tenían que ver con la defensa de una pedagogía y una filosofía críticas y emancipadoras son puestos en cuestión. Se trata de que el profesor o maestro deje de ser crítico y pluralista, y de tomar posición por una ética que defienda ciertos valores democráticos, pues esta es otra forma de adoctrinar a partir de una ideología. El profesor debe limitarse a ocupar su lugar tradicional de funcionario que debe restringir su libertad de expresión y entender su libertad de cátedra dentro de los límites de sus actividades como profesor, educador o instructor de una materia con un contenido curricular. Debe optar por mostrar lo que el programa llama bases teóricas o epistemológicas con prestigio, como si esas bases no conllevaran, en sí mismas, decisiones que van más allá de una fundamentación racional y están envueltas en visiones del mundo y en decisiones sociales, políticas e ideológicas.

No existe una escuela sin partido: hay que tomar partido. Y un Estado liberal, democrático y republicano toma partido. La escuela sin partido también toma partido. Entonces, deberíamos fundamentar por cuál partido optamos, esto es, con base en qué valores y principios, y de qué manera nos posicionamos. Evitamos, así, no caer en esta pretendida ingenuidad ideológica, reproductora de la moral dominante, la escuela sin partido. Tomar partido es positivo y necesario. Tomamos partido por un Estado democrático, liberal y republicano, defensor de los derechos humanos de las minorías. Tomamos partido en contra de la tortura, la opresión y la esclavitud. Tomamos partido en contra del racismo,

la xenofobia y la homofobia. Tomamos partido en favor de la igualdad, la libertad y la solidaridad. Tomamos partido en favor del desarrollo de la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico. Un Estado laico, en el sentido que compartimos con Taylor, toma partido por la autonomía del sujeto en tanto ser racional y emocional, vital y libre e igual, que puede elegir su modo de vida, su orientación moral y religiosa, su perspectiva de género, etcétera, a partir de la presentación plural de diferentes ideas y visiones del mundo. No prohíbe en ningún sentido enseñar diferentes contenidos y visiones en relación con el género y la diversidad sexual, ni con cualquier tema, incluidos aquellos de cierta sensibilidad social, como el aborto, la memoria reciente de las dictaduras, la política, la religión y las sabidurías alternas.

Finalmente, esto no significa que no haya posiciones y opciones de valor ni que estos valores de base que habilitan la igualdad y la libertad no habiliten también criterios para definir opciones de valor que permitan afirmar, por ejemplo, que todas las personas son igualmente dignas, que la solidaridad es un valor y que la práctica de la escucha y el respeto al otro debe ser estimulada. Aún más, el respeto a las diferentes concepciones y sus representantes debe ser enseñado y practicado. Para ello desarrollamos algunas perspectivas sobre el encuentro con el otro y la interculturalidad.

La interculturalidad más allá del orden

En este punto nos interesa fundamentar algunas decisiones teóricas y éticas por las que optamos para sostener que la laicidad aún debe pensar el diálogo entre las culturas. El tema se centra en lo que Michel Foucault identifica como el orden del discurso, y de ahí la relación del Estado, la modernidad y la escuela con el saber, la verdad y la alteridad, pues ello implica una interpretación de la laicidad. Se requiere traer, así, lo que Foucault argumenta sobre un sistema de verdad que funciona simultáneamente como uno de exclusión, en este caso, de otras verdades, pues tras un cientificismo laicista se excluyen otras visiones de la realidad. Así se justifica la otredad como falsedad o como lo argumenta la educación moderna: como ignorancia o barbarie. El autor plantea lo siguiente:

Si uno se sitúa a otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige de nuestra voluntad de saber, es entonces, quizás, cuando se ve

dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo) (2002: 19).

Las instituciones educativas expresan un orden del discurso, ya que hay saberes que entran a la escuela, otros que no y otros que sí, pero marginalmente, como un folclore sin cosmogonías, por ejemplo. Hay un sistema de exclusión y hay una forma de ordenamiento no inocente que vincula la verdad con el poder. Por ello, para pensar hoy en una laicidad abierta a la pluralidad, hay que pensarla como pluralidad cognoscitiva, en el sentido de que esté abierta a las diferentes tradiciones culturales y nociones de verdad. En la escuela moderna, como reflejo de aquel orden del discurso occidental, hay saberes legitimados que se vinculan con el saber científico, con el saber humanístico consagrado, con las culturas que han triunfado, y es un saber occidental, eurocéntrico y masculino. En las sociedades pluriculturales, como las nuestras, solo es una cultura la que impone una lengua dominante. Para sostener una nueva idea de laicidad, que no implique un borramiento del otro y sus diferencias, parece necesario recuperar modelos de construcción de la identidad —latinoamericana para nosotras— y un encuentro entre culturas y cosmogonías. Por un lado, emerge que los latinoamericanos, como proyecto de identidad narrativa, la cual se inventa y construye a partir de ciertas circunstancias históricas, no nos definimos por lo que somos o relatamos que somos, sino por lo que nos hemos negado sistemáticamente a ser.¹³ Ante las culturas negras y las indígenas, y sus sabidurías, el orden del discurso es también un orden de negación identitario.

La interculturalidad es un proceso interior que nos constituye, pero en el que las culturas no valen lo mismo. Sin la crítica de la colonización cultural vigente, difícilmente podremos abrirnos a una laicidad intercultural y al diálogo entre culturas, en el que diferentes voces y formas de ver el mundo y entender la verdad se expresen en el espacio escolar como lugar común de encuentro, convivencia e intercambio. Como sustento filosófico para pensar un encuentro e intercambio intercultural, resaltamos la experiencia de Michel de Montaigne ante un otro, especialmente sobre el diálogo que propone con la perspectiva de un otro real, a saber, un indígena tupí: este observa y opina sobre la sociedad francesa de esa época.¹⁴ Es la recepción de esa mirada ajena sobre la propia cultura la cual permite mostrar modelos o ejemplares de cómo conformar un encuentro con el otro y, a partir de él, propiciar un espacio intercultural.

13 Díaz Genis (2004).

14 Montaigne (2007).

Y esa perspectiva de la alteridad provoca una fermental criticidad a lo propio, lo naturalizado y la mismidad. El encuentro del humanismo francés con el pensamiento tupí (o lo que el brasileño Oswald de Andrade y otros denominan razón antropofágica)¹⁵ muestra una experiencia de lo que el otro puede ofrecer, a saber, que bien podríamos ser otros. Ante los constructos europeos de un otro, en tanto un imaginario que representa lo salvaje o bárbaro, Roger Bartra¹⁶ resalta tal experiencia, la de que podríamos ser otros:

Esta obsesión occidental por el otro, como experiencia interior y como forma de definición del yo, ha velado la presencia de otras voces: el otro ha ocultado al otro. Mi esperanza es que, en la medida en que el hombre occidental comprenda la naturaleza mítica del salvaje europeo, pueda enfrentar la historia del tercer milenio, una historia cuyas desgracias previsibles e imprevisibles tal vez puedan ser atenuadas o, incluso, evitadas si Occidente aprende, por fin, que habría podido no existir. [...] La Europa salvaje nos enseña que habríamos podido ser otros (2014: 217).

Uno de esos caminos abandonados de un pluralismo cultural emerge en Montaigne cuando, en *De los caníbales*, ofrece varias tesis que guardan vigencia y enseñanzas. Primero, se trata de comprender la propia perspectiva como la de un otro que nos habita y es la cultura propia. Luego, de entender que el otro tiene otra perspectiva y que ambas están en cambio. Juicios, pensamientos y verdades reciben y ejercen influencias, pues se encuentran en un devenir y un continuo cambio. Ante el rostro del otro como un espejo, puede desencadenarse un proceso de conocimiento o autoconocimiento; luego, de despeje y encuentro con lo diferente. Asumir la perspectiva propia conllevaría un esfuerzo del sujeto por conocerse a sí mismo y asumirse como uno más o cualquiera, como se piensa Montaigne¹⁷ en un mundo, una realidad o una cultura como cualquier otra. Entonces, la percepción de la diferencia es parte de un proceso de autoconocimiento, pues el otro causa tanto asombro o rechazo como atracción, deseo y, aun, indiferencia. Así, tal impresión sensible torna visible la existencia y la postura de un sujeto, sujeto a una cultura dada. Montaigne experimentó que recibir, además, el análisis crítico del otro sobre las costumbres propias puede ser removedor para entender que estas (también) podrían ser otras. El autor anota que se puede com-

15 Campos (1980).

16 Bartra (2014).

17 En *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental* (1996; México DF: Fondo de Cultura Económica), Auerbach también desarrolla, entre otros aspectos corpóreos de la construcción humanista y renacentista, el tema de que la condición humana consiste en ser uno como cualquier otro.

prender la percepción propia en tanto entendemos que somos «objetos de la costumbre» y, de ahí, frenar el impulso de emitir un juicio ante todo lo otro y diferente. Critica, así, que se denomine la otredad como salvajismo, barbarie o aberración y entiende que ya no se percibe la perspectiva propia y se la confunde con la verdad o la realidad.¹⁸ Se trata, entonces, de la amplitud de nuestra mirada, la que el autor discierne de la realidad misma. Por ello también se puede asumir la apertura al aporte del otro, así como el límite de los valores fundamentales y el umbral de lo que se considera cruel, injusto o incorrecto.¹⁹

Frente al posterior dualismo y desarrollo de la razón ilustrada, moderna y civilizadora, Montaigne identifica que el conocimiento y el saber se producen desde el sujeto, más precisamente desde la experiencia y el cuerpo. Este saber sobre sí se vincula a la comprensión —crítica— de la cultura propia (en cuanto cultura en sí, esto es, como diferencia), la cual, en tanto costumbres y modos de existencia, constituye al sujeto, su conciencia, su racionalidad, su percepción del mundo y su percepción

18 Joan Lluís Llinàs Begon sostiene en tal sentido: «Si bien Montaigne puede ser visto como un conservador, en la medida en que defiende el orden proporcionado por la costumbre, también su planteamiento permite el cambio social: frente a la razón intemporal, única, buena, que nos dirige hacia un solo camino, darse cuenta de la convencionalidad del orden nos permite cambiarlo si así lo consideramos y al tiempo nos hace más responsables de nuestras decisiones. [...] La propuesta de Montaigne para evitar el etnocentrismo consiste en viajar —real o virtualmente—. El contacto con los demás nos muestra la diversidad de la condición humana, a la vez que constatamos que la comunicación es posible. Montaigne afirma que cada hombre lleva en él la forma entera de la condición humana (III, 2, 805b), lo que significa que, pese a las diferencias, todos somos hombres. Nada humano puede sernos ajeno: todo aquello extraño de otra cultura es potencialmente nuestra forma concreta. Por eso Montaigne propone educar en la flexibilidad, en poder hacer de todo, puesto que así no quedaremos encorsetados en una sola forma de vida, en un único punto de vista» (2005. «Actualidad y modernidad de Montaigne». Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe, n.º 13. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i13>).

19 Joan Lluís Llinàs Begon argumenta que la posición montaigniana de no juzgar a los otros y asumir el límite del punto de vista propio «puede parecer ingenua, ya que empieza a ser problemática cuando las diferencias afectan cuestiones consideradas esenciales»: «Educados en una cultura que lo considera aberrante, difícilmente nos adaptaremos al infanticidio. Esto significa, para Montaigne, que no todo es igualmente digerible. Pero la causa del rechazo no radica en la razón ni en la ley natural, sino en que contradice los fundamentos en los que descansa nuestra sociedad. Quizás Montaigne no dé solución a los problemas derivados de la multiculturalidad, pero apunta un camino, que no pasa por las ideas derivadas de una posición monogénica (razón, progreso, hombre), sino por constatar que un origen cultural diverso no supone la pérdida de una misma condición humana y que, precisamente por ello, el diálogo siempre es posible. Dicho de otra manera, con Montaigne la conciencia de la debilidad de la razón nos impele a repensar los problemas desde las diferencias desde los hombres» (op. cit.).

de lo bueno, lo bello y lo justo. El autoconocimiento, y no el conocimiento generalizable, promedio y abstracto, podría permitir un saber de la experiencia humana. Se trata, entonces, de entender la diferencia, la transformación, el devenir y la capacidad humana de producir y sostener en sí cierto saber que constituye sabiduría y no adorna, sino que forma y, aun, constituye al individuo. Es la experiencia la que produce el conocimiento propio o conocimiento de sí (tema que no podemos desarrollar en esta ponencia), lo que se relaciona con el conocimiento de lo humano, de un universal y de la diversidad. Es el camino hacia una sabiduría que nos permite percibir rasgos de sabiduría en los otros. En este sentido, hay que deconstruir la mirada hegemónica de la cultura asociada a la falta de reconocimiento del otro. Montaigne lo advierte así:

Me parece, para volver a mi asunto, que nada hay en esta nación que sea bárbaro y salvaje, por lo que me han contado, sino que cada cual llama barbarie a aquello a lo que no está acostumbrado. Lo cierto es que no tenemos otro punto de mira para la verdad y para la razón que el ejemplo, las ideas, las opiniones y los usos del país en el que nos encontramos. Ahí están siempre la perfecta religión, el perfecto gobierno, el perfecto y cumplido uso de las cosas (2007: libro I, cap. XXX, 279).

Identifica, entonces, el etnocentrismo desde el siglo XVII y estima que el patrón de medida que se usa es la propia cultura —la que será, al fin, la hegemónica— frente al otro, quien se percibe y construye como el bárbaro, el salvaje y el ignorante. Vinculadas a esas figuras aparecen la infancia y las instituciones, para ser corregidas y educadas. Montaigne prefería observar la propia barbarie en su cultura y sus costumbres, sin justificar tampoco ciertas costumbres de los antropófagos. Sin profundizar en la postura de comenzar por la autocrítica y el conocimiento de sí, y en los monstruos y las barbaries de la cultura propia para conectarnos con humildad a los otros, tal sabiduría resulta urgente, más que vigente, para pensar en el gesto de enjuiciar a otras culturas en sus actos de identidad que, como sucede hoy con el velo islámico, resultan aberrantes para Occidente, fundamentalmente por provenir de otro.²⁰ Frente a esta urgencia, resaltamos un pensamiento que continúa la tradición montaigniana del saber unido al cuerpo, a la experiencia, y no a la razón, pues propone la acción de incorporar al otro en mí. La propuesta antropofágica de De Andrade²¹ no se limita a actuar en el área del arte, esto es, en el modernismo brasileño: desde el punto de vista

20 Véase Nussbaum (op. cit.), especialmente el capítulo IV, «La paja en el ojo ajeno: la imparcialidad y la vida examinada. Referencias a la tradición del evangelio».

21 Andrade, Oswald de (1928). Manifiesto antropófago. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de: <http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf>.

de la cultura, permite repensar el encuentro y la relación con el otro y la otredad cultural, y también construir un escenario de intercambio e interculturalidad. Tal espacio no estaría signado por un pensamiento patriarcal que impide interactuar con el otro en forma no hegemónica ni mesiánica, pues se trata de entender que el otro tiene verdades que aportan a lo humano. La antropofagia puede pensarse, entonces, como una forma de entender la relación con el conocimiento y el saber del otro, alterna a la impuesta (Jáuregui, 2008).²² Ser antropófago no es ser caníbal, lo cual tampoco pensó Montaigne, sino habilitar el cuerpo de la cultura del otro como parte de lo propio sin sometimiento y en condición de igualdad. No somos el otro que solo puede balbucear, hablar mal o copiar la cultura ajena;²³ por el contrario, la deglutimos, la asimilamos y hacemos algo singular con ella: transformarla en el nosotros. Volver a nuestras tradiciones, y seleccionar y asimilar las herencias también sería antropofagia.

Algunos pensadores de las Antillas revisitan sus tradiciones locales e intentan representar las transformaciones y las mezclas: mundialización y creolidad, así como deriva, quieren expresar para Édouard Glissant y otros pensadores una forma de integración que no subsume las diferencias en un universal abstracto de una globalización excluyente. Se piensa en formas del encuentro, mezclas y nuevas creaciones de lenguas, culturas y mundos que están en cambio y en deriva incesante dejando atrás matrices y raíces. Desde nuestra intencionalidad, pensamos que es posible recibir y aprender del otro sin negarse a uno mismo: he ahí la clave de la noción del modelo antropofágico de intercambio con el otro aplicable a una laicidad intercultural. En tal diálogo el otro es igual, semejante pero diferente, y no median jerarquías culturales, morales ni técnicas. Esto podría permitirnos incorporar, siguiendo la metáfora antropofágica, algunos elementos culturales que han respondido a problemas fundamentales de la existencia humana: la educación, la crianza, el arte de la existencia, el respeto, la tolerancia a la diferencia y la preparación para la muerte. En definitiva, pensar la comunicación antropofágica es pensar, desde uno mismo, la propia necesidad entendiendo que el otro, desde su cultura y sus costumbres, brinda respuestas a preguntas o nos interroga y cuestiona lo naturalizado, por lo que nos permite crecer y entendernos a nosotros mismos.

Nos interesa la crítica de la filosofía mesiánica que elabora De Andrade desde un pensamiento antropofágico, pues identifica obstáculos culturales que impiden el intercambio, a saber, el mesianismo en sus variadas fuentes cristianas, patriarcales, romanas y eurocéntricas; una

22 Jáuregui (2008).

23 Achugar (2000).

filosofía y una razón colonial, conquistadora y monogénica, basada en una superioridad tecnológica que, tanto en lo cultural como en lo vital, excluye y asesina al otro diferente, también en una racionalidad técnica que conquista y se autoafirma como superior frente al otro, bárbaro o femenino. Es mesiánica como discurso de salvación que implica borrar al otro y es así lo opuesto a una condición de diálogo cualquiera. Esta razón se niega a sí misma en deriva y cambio. De ahí que el salvador es un sujeto conclusivo y cerrado, que no puede transformarse ni producir un arte de existencia que le permita conocerse y cambiar a partir de la mirada del otro. Por ello no puede participar de ningún diálogo que permita asimilar la cultura del otro. Su historia es la historia de la mismidad y el borramiento del otro, que es la homogeneización universal. El otro no tiene razón: es un vacío o un cuerpo que se presenta allí para ser conquistado, subsumido, dominado y, por último, instruido y educado por una razón salvadora.

A modo de conclusión: nuevas aperturas

Todas las posibilidades, todas las contradicciones están inscritas en lo diverso del mundo.

Édouard Glissant

Para terminar de posicionarnos y aportar a un mundo en movimiento, migración, exclusión y (des)encuentro, traemos el pensamiento de Raúl Fornet-Betancourt.²⁴ Su concepto de identidad cultural es contextual e histórico y puede ser más o menos estable, porque enmarca al sujeto en determinado contexto y prácticas culturales que hacen a su modo de sentir, vivir y moverse corporal y espiritualmente en el mundo que habita, atravesando las tradiciones a las que pertenece. Estas tradiciones y prácticas culturales pueden dialogar con otras, pues, si bien son fundamentos y modos de orientación sobre el mundo, no son cerradas. A partir del valor de la solidaridad se puede pensar en un diálogo respetuoso con el mundo del otro. Ese intercambio entre mundos, tradiciones, experiencias y prácticas de vida permite ampliar el mundo reducido, limitado, de mis experiencias. No implica la superioridad de un mundo sobre el otro y permite intercambiar elementos que enriquezcan cada sentido o perspectiva. Pero Fornet-Betancourt nos advierte que no podemos ser ingenuos en cuanto a la violencia de ciertas tradiciones o culturas que se imponen a otras, pues hoy un

24 Fornet-Betancourt (2007).

saber global deshecha y excluye los conocimientos tradicionales que el autor caracteriza como contextuales.

Existe una globalización neoliberal, eurocéntrica (aun dentro de Europa hay periferias y otredades),²⁵ que se impone como patrón cultural a todas las culturas y crea una especie de hipercultura que desconoce las diferencias y las tradiciones, y reduce la humanidad y la ciudadanía a meros consumidores. Entonces, en un universo pluricultural, adoptó una y otra moda, una y otra identidad, una y otra cultura, pues en el fondo lo que interesa es el consumo y el desarrollo del mercado, con su lógica arrasadora de identidades «flexibles» en busca de mercados. Fornet-Betancourt recalca la importancia de la biografía personal, el diálogo y la pertinencia en sentidos contextuales: no se trata de tolerar al otro diferente, sino de tener un verdadero encuentro con él, en el que ambas partes salgan transformadas. El diálogo verdadero es el abierto a la transformación, la experiencia y el mundo del otro. El diálogo, en este sentido, es un proceso de formación propia y formación mutua, de ampliación de horizontes y perspectivas del mundo. El horizonte es algo que se mueve con el intérprete en la misma medida en que el intérprete dialoga con la otra cultura y se abre al mundo del otro.²⁶ Es interesante la referencia que hace Fornet-Betancourt a una pedagogía del olvido. La escuela puede ser no solo una forma de borrar al otro y su cultura, sino una institución que contribuye a que el sujeto olvide, desconozca o no reconozca lo propio. Esto puede vincularse también al vivir descontextualizado, sin horizonte propio, sin recordar ni conocer lo propio, habitando continuamente lo ajeno, como una forma de habitar lo reconocido, desconociéndose. De ahí la importancia de reconocer al otro en la búsqueda de uno mismo, que es lo que plantea primero Montaigne y viene a recuperar el modelo antropofágico.

La persona se busca y se alimenta del otro, pero a partir del propio ser, integrándose como una forma de transfigurarse a sí mismo. La antropofagia es una forma de entender la integración del otro. La interculturalidad toma muy en serio esta dimensión de la biografía personal, como una cuestión de estabilidad identitaria. Por eso, frente a la multiculturalidad propone el diálogo, no la tolerancia. Para la interculturalidad, la tolerancia es poco. Hay que ir más allá de ella, hay que aprender a convivir realmente con amor y aprender a compartir la vida. La tolerancia es respeto, pero la interculturalidad es calidad en las relaciones humanas, una relación de mejor calidad entre las culturas, y no fría, como soportar

25 Joseph Fontana indaga en el asunto en Europa ante el espejo (1994; Barcelona: Crítica).

26 Aludimos a algunos pensamientos de la hermenéutica gadameriana reflejadas en su libro Verdad y método (2001).

al otro. La diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad se puede resumir así: la interculturalidad fomenta la calidad de una relación dialógica con el otro, en la que ocurre una transformación común sin que desaparezcan las diferencias.

Ese paso al encuentro verdadero con el otro es el paso que necesita dar la laicidad en un sentido flexible y abierto a la pluralidad. Esa pluralidad debe implicar una apertura a la alteridad que nos constituye, que, sin embargo, hemos negado, no reconocido, ninguneado; una apertura al otro, dentro y fuera de mí, en tanto culturas híbridas,²⁷ mezclas de diferentes naturalezas que se siguen componiendo y complejizando ante la llegada de los inmigrantes. El sí mismo es otro, como dice Paul Ricoeur,²⁸ la mismidad es ipseidad, una promesa de estabilidad llena de movimiento, devenir y futuro. Paul Feyerabend decía que, así como la laicidad separó al Estado de la religión, lo mismo debería hacer con la ciencia, sobre todo en términos de educación laica.²⁹ No se trata, para nosotros, de separar la educación de la ciencia, sino de poner la cultura en diálogo de saberes, de tal manera que el saber de los otros que nos constituyen estén en diálogo y apertura, si es que queremos una laicidad abierta a la diversidad cultural y al conocimiento de los otros, si es que queremos tomar partido por una laicidad intercultural.

27 Canclini (1990).

28 Ricoeur (1996).

29 Feyerabend (1981).

Referencias

- Andrade, Oswald de [1928] (2019). «Manifiesto antropófago». *Revista de Antropofagia*, año 1, n.º 1. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de: <http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf>.
- Bartra, Roger (2014). *El mito del salvaje*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, Haroldo de (1980). «Da razão antropofágica. Diálogo e diferença na cultura brasileira». *Metalinguagem e outras metas*. San Pablo: Perspectiva.
- Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas*. México DF: Grijalbo.
- Díaz Genis, Andrea (2004). *La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*. Montevideo: Nordan.
- Feyerabend, Paul (1981). «Cómo defender a la sociedad contra la ciencia». En Hacking, Ian. *Revoluciones científicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2007). *Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México DF: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de: <https://www.snte.org.mx/pdfindigena/apoyo9.pdf>.
- Foucault, Michel (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Gadamer, Georg (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Glissant, Édouard (2017). *Poética de la relación*. Buenos Aires: Bernal.
- Jáuregui, Carlos (2008). *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. Madrid: Iberoamericana.
- Montaigne, Michel de (2007 [1580]). *Ensayos*. Barcelona: Acantilado.
- Nussbaum, Martha (2013). *La nueva intolerancia religiosa. Cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, John (1995). *Liberalismo político*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Reina (1967). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de: http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El_derecho_a_educar_y_el_derecho_a_la_educacion.pdf.
- Ricoeur, Paul (1991). *Sí mismo como otro*. México DF: Siglo XXI.
- Taylor, Charles; Mclure, Jocelyn (2010). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Edición du Boreal.

PROBLEMÁTICAS DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN NUESTRA AMÉRICA: NOTAS SOBRE METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS DECOLONIALES



MÓNICA FERNÁNDEZ BRAGA

Resumen introductorio general

El presente texto consta de varios artículos publicados con anterioridad en diversas revistas sobre educación. Cada apartado aborda contenidos conceptuales que utilizamos para brindar un curso de educación permanente en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay. En líneas generales, el curso versó sobre un diálogo enmarcado en la búsqueda de metodologías de investigación y pedagogías otras: decoloniales, insurgentes, contrahegemónicas, nuestroamericanas. En lo que hace a los propósitos que nos planteamos en dicho curso, permanentemente tratamos de caracterizar la problemática de la colonialidad y reconocer otras formas de comprender lo que nos pasa como integrantes de pueblos nuestroamericanos. Desde ese lugar crítico, también nos propusimos dialogar sobre la posibilidad de identificar metodologías híbridas (de sujeto a sujeto), con el fin de transformar en categorial el relato ancestral y nuestroamericano.

El primer día de dicho seminario partió de la investigación Fascismos culturales y epistemologías del sur, tema sobre el que dialogamos principalmente con los aportes de Boaventura de Sousa Santos, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué son los fascismos culturales?, ¿qué es un saber abismal?, ¿qué son las epistemologías del sur?, ¿qué son los saberes negados por la tradición occidental? El segundo día tratamos la colonialidad y las metodologías insurgentes, recogiendo los aportes de Rodolfo Kusch, Rita Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, Walter Dignolo y Ramón Grosfoguel. Para abordar este tópico, también dialogamos sobre las tres dimensiones de la colonialidad (poder, saber y ser) y recorrimos sintéticamente el panorama metodológico nuestroamericano,

es decir, esas perspectivas insurgentes (filosofía de la liberación, antropología filosófica nuestroamericana y epistemologías del sur). También debatimos sobre las técnicas de investigación que proponen estas corrientes de pensamiento, que llamamos nuestroamericanas (analéctica, seminalidad, ecología de saberes, pensamiento fronterizo, traducción intercultural, diálogo de saberes y contrapedagogías de la crueldad). El tercer día, aunque con un cierre abierto, dialogamos sobre nuestra propia propuesta de investigación: las pedagogías insurgentes. Estas consisten en un recorrido que retoma las propuestas metodológicas de los circuitos teóricos mencionados, principalmente las investigaciones antropológicas de Enrique Dussel y Kusch. El texto que sigue pretende sintetizar algunos temas abordados en el seminario, con el fin de dialogar sobre la posibilidad de construir unas pedagogías insurgentes.

Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos:³⁰ un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch³¹

La segunda década del siglo XXI, seducida por un nuevo impulso libertario para Latinoamérica, nos permitió visualizar que perduran por lo menos tres problemas que nos impiden deshacernos del sistema de dominación internacional: el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo, tres formas de hegemonía cultural que De Sousa Santos llama fascismos, puesto que en los tres modos de dominación se destacan las relaciones de violencia y el desinterés por el prójimo.

La propuesta del presente trabajo es múltiple. Primero, aprender más sobre el pensamiento latinoamericano que intenta dialogar sobre América desde las raíces de una cultura negada. Segundo, visualizar la metodología de investigación utilizada por Kusch en sus trabajos de campo, porque ella nos muestra que la voz de la otredad es el espíritu que guía la escritura y las conceptualizaciones del filósofo. Tercero, enfocarnos en la ecología educativa, planteada esa integración áulica con la participación activa de los sujetos pedagógicos participantes y su articulación con posibles estrategias de formación para una ciudadanía desde una perspectiva de derechos humanos. Hacia el final, pretendemos articular estos tres puntos de interés: una epistemología orga-

30 Palabras clave: ciudadanía, educación, diálogo, participación, estar.

31 Artículo publicado originalmente en 2017 en IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación y con el mismo título: «Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch».

nizada en torno al saber de América del Sur y aplicable al campo de la filosofía de la educación.

Epistemologías del sur y fascismo cultural

Hay un triple entramado en nuestras formas de pensar Latinoamérica que nos impide deshacernos de los tradicionales sistemas de dominación: el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo. Tres formas de hegemonía cultural que De Sousa Santos (2016) llama fascismos, puesto que en todos ellos se destacan relaciones sociales de violencia y desinterés por el prójimo. Según la mirada de este autor, los medios para salir de ellos están vinculados con la participación activa de la ciudadanía, tanto en las decisiones sobre las políticas públicas como en los debates políticos para concretar mejoras comunitarias y territoriales. Se trata de una forma de participación que permite el surgimiento de un tipo de democracia articulada entre la representación (lo instituido) y la participación activa (lo instituyente), puesto que ambas son un circuito continuo de la praxis ciudadana.

De Sousa Santos destaca la importancia de sistematizar el conocimiento surgido de las diversas luchas de los movimientos sociales, es decir, ese saber más vinculado a la práctica comunitaria y territorial participativa que al mundo teórico. La posibilidad de sistematizar el conocimiento práctico de los movimientos sociales emergentes es algo así como un medio para luchar contra las epistemologías hegemónicas. Por otro lado, el autor señala que la lucha contra los fascismos se funda en un ingenio comunitario y territorial que se caracteriza por los modos de articular dos tipos de actividad democrática: las prácticas políticas representativas, es decir, tradicionales, y las prácticas políticas participativas, es decir, las formas políticas más vinculadas a los movimientos sociales. A este modo de caracterizar el saber surgido de la práctica política participativa contra los fascismos lo llama epistemologías del sur (2011).

La epistemología del sur caracteriza las formas de conocimiento que nacen de la lucha cotidiana que emprenden diversos colectivos sociales de movimientos sociales emergentes. La epistemología del sur muestra un conjunto de saberes propios de la praxis. Colonialismo, patriarcalismo y capitalismo resultan tres entramados culturales nacidos del pensamiento de los grupos vencedores. La reproducción cultural de estos últimos, hegemónica desde su origen, impide que se reconozca la legitimidad de aquellos. Surge, así, una relación fantasmal entre teoría y práctica, que invisibiliza el carácter transformador de las luchas socia-

les más avanzadas. Una epistemología del sur destaca un conjunto de saberes negados y desestimados por la tradición académica occidental y nos invita a hacer valer o darles legitimidad a unas prácticas populares que han demostrado firmeza en las luchas sociales por ser reconocidas. La epistemología del sur es un modo de nombrar un conjunto de saberes surgidos de la lucha encarada por poblaciones históricamente silenciadas y excluidas, pero que, aun así, siguen luchando como siempre, contra, por ejemplo el sexismo, el colonialismo, la homofobia, la xenofobia, la discriminación religiosa y la marginalidad a la que se somete a las personas inmigrantes, a las personas con discapacidades y a las personas desempleadas. Dicho con las palabras del autor:

Entiendo por epistemología del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y los grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo (2011: 35).

Para evitar el avance de los fascismos culturales, que afectan nuestro mundo de la vida, resulta primordial que nos pongamos a participar de las deliberaciones que afectan a las políticas públicas. Dicho de otro modo, urge buscar los medios para dar paso a una serie de prácticas políticas participativas. Es como si la ciudadanía y el pueblo estuviesen nombrando las mismas cosas. Aquí surgen varios interrogantes vinculados a la política, pero nos interesa colocar uno que parece resumirlos, a saber: pueblo y ciudadanía, ¿nombran una misma cosa democrática que vale para todos los casos?, ¿cuál es la relación entre el concepto de epistemología del sur, el pensar de América, y el problema de la educación? En lo que sigue intentaremos brindar algunas respuestas.

La obra silenciada de un gran filósofo: un pensar propio de América del Sur

Casi por casualidad, porque estaba en una mesa de libros usados, descubrimos un texto de lectura imprescindible para pensar nuestra América: Esbozo de una antropología filosófica americana (1978), de Kusch. Kusch (1922-1979) fue un filósofo, investigador, dramaturgo y profesor de los niveles educativos secundario y superior. Trabajó, vivió y murió en el noroeste argentino. Sus tareas de campo, que se extendieron desde el noroeste argentino hasta el altiplano boliviano, fueron el insumo para concretar sus investigaciones antropológicas. Desde esos

caminos cargados de saberes ancestrales, sumados a sus vivencias en la ciudad de Buenos Aires, estudió hasta los últimos momentos de su corta vida el sentir indígena y popular. Organizó simposios, congresos y reuniones con amigos, también con el objeto de profundizar sus investigaciones antropológicas. Autoexiliado en los contornos de esa geografía olvidada o cegada por las luces de la ciudad, tomó contacto directo con el sentir indígena y popular de América del Sur.

Movilizados por la seducción inquietante de una perspectiva política para pensar nuestra América, sobre todo con la idea de encontrar nexos entre esta y la problemática educativa, buscamos información sobre Kusch. Pudimos ver que es muy citado en regiones andinas de América del Sur, tal vez porque esas regiones están poco contaminadas por el impulso europeizante que ha atravesado a la ciudadanía del sur desde la conquista. Leer a Kusch es una experiencia irreproducible. Aun así, intentaremos hacer unos comentarios que no vayan más allá del Kusch que logramos interpretar subjetivamente. Dicho de modo distinto, con la lectura de los textos del autor se puede aprehender un modo, entre tantos otros, de reflexionar sobre el pensamiento y el sentir de la América del Sur indígena y popular.

Podría decirse que la narración de este autor emerge de dos vectores cognitivos precisos. Primero, en la lectura de los textos de Kusch se descubre, sin hacer un trabajo interpretativo, un profundo conocimiento de la filosofía alemana. Acá se manifiestan los aportes recibidos de la corriente filosófica que hoy llamamos, en la estela de Paul Ricoeur (2003), fenomenología-hermenéutica. Segundo, en su narrativa se percibe un sentir folclórico de América del Sur, lo que lo pone en un lugar metodológico característico. En este sentido, vale mencionar que Kusch relata su propia praxis desde una perspectiva existencial, lo que parece ponernos frente a metodologías de estudio en las que se verifica un conocimiento profundo de lo que él mismo denomina antropología filosófica americana.

La obra de Kusch propone una perspectiva antropológica característica, en la que se puede leer, claramente, la huella de Martin Heidegger. Pero, aun así, sus textos nunca reproducen una fundamentación (constructivista, reconstructivista o deconstructivista) sobre el ser y el tiempo ni sobre cualquier otro factor que incluya vínculos con una problematización existencial de la temporalidad. La antropología de Kusch toma una parte del legado fenomenológico, pero va mucho más allá de una transcripción de la hermenéutica heideggeriana. Lo que pretende (busca, inventa, crea, propone) es un camino para comprender nuestra América del Sur a partir de la formulación de un pensamiento propio. En ese andar por los caminos andinos, los resultados de su labor in-

investigativa aportan conocimientos metodológicos y el descubrimiento de las lógicas de pensamiento que caracterizan la cultura (y el estilo de comunicación) indígena y popular.

El descubrimiento de la metodología adecuada para conocer el pensamiento indígena y popular de nuestra América le llevó varios años de estudio teórico y trabajo de campo. De los resultados de esa investigación hecha bajo la impronta de una filosofía antropológica para América, surge un legado epistemológico inestimable, capaz de auxiliar interpretaciones tendientes a comprender contextos educativos (volveremos sobre este punto más adelante). Kusch divide su método en tres áreas o etapas, a saber: fenoménica, teórica y genética (1976). «El área fenoménica es lo que está a la vista de cualquier investigador. Coincide con la recolección de datos» (1976: 138). Se trata de una etapa en la que se muestra lo que hay frente al/la investigador/a. De ahí la denominación etapa fenoménica. No obstante, dado que se trata de analizar el discurso de quienes informan o prestan testimonio, esa instancia fenoménica deja de ser mera ciencia y se transforma en antropología filosófica. Este tránsito metódico es fundamental para analizar problemáticas culturales, puesto que allí se identifica una traslación cognitiva para comprender la otredad como modo de ser, dejando de lado la posibilidad de conocer el mundo como forma de conocimiento. Así, el tránsito que va del objeto de investigación al sujeto del relato hace asomar lo puramente humano. Dicho con palabras del autor:

Para proceder al análisis del discurso se trató de que lo meramente antropológico se disuelva en la antropología filosófica, para llegar a ese punto donde el informante pasa de ser un mero objeto para convertirse en sujeto, y finalmente que ese sujeto se disuelva a su vez en lo puramente humano (1978: 23).

Así, el movimiento analítico-interpretativo comienza con las tareas que implica un trabajo de campo, en el que se hacen entrevistas o simplemente se dialoga. Finalizado el trabajo de recolección de datos, hay que proceder al análisis de la transcripción del relato de quien hace de informante. Se trata del segundo momento del método, es decir, el área teórica. Kusch advierte sobre la importancia de destacar que las tres etapas del método constituyen, de alguna manera, una interpretación hermenéutica. Esto, que es casi obvio, se suma a otra característica fundamental: la que muestra que el método del autor implica un tipo de relación intersubjetiva entre quien investiga y quien informa, en la que se identifica una especie de intercambio cultural entre investigador/a e informante. En función de esa interconexión cultural o interculturalidad, se precisa de una etapa de puesta entre paréntesis, de los supuestos

culturales o conocimientos previos (supuestos teñidos por las teorías) de quien está investigando. En este modo de tomar distancia cultural (puesta entre paréntesis) se pretende evitar el uso de reduccionismos y supuestos teóricos de quien investiga tendientes a invalidar el punto de vista de quien informa. Kusch lo dice así:

Por ejemplo, la mención que hace la informante de la peonada, en el sentido de que son pobres y humildes y de que por eso no encuentran solución para su enfermedad, podría ser interpretada desde el punto de vista económico. Sin embargo, si suponemos que detrás de esa mención pudiera haber una especial concepción de lo que es la pobreza para la informante y el sentido que tiene la cura, el concepto económico se invalida. La pobreza responde, ante todo, a un criterio no económico, y, por su parte, el concepto de cura no hace solo a la salud física del paciente, sino que tiene serias implicaciones, como veremos con el concepto de salvación en el sentido religioso (1978: 24).

Dicho de otro modo, alejarse del objeto de conocimiento implica no teñir el discurso dicho por otros/as con nuestros propios prejuicios o supuestos culturales o cognitivos. Por tanto, el paso de la etapa fenoménica a la etapa teórica pretende analizar la transcripción del relato y, para eso, necesita extremar las opciones descriptivas con toda la exterioridad que ellas representan. Se trata de la exterioridad del problema, nunca de su profundidad. Dicho con palabras del autor:

El área teórica corresponde a la exploración de posibles causas como también de posibles motivaciones no expuestas en el área fenoménica. Aquí se utilizan los medios que son indirectos. La ubicación de esta área es evidentemente transfenoménica. Por su parte, la proporción de causas dan las diversas ciencias. Comprender un saber previo de lo mismo. La psicología, la sociología, la economía, posturas políticas diversas, suelen tener un código de causas que sirven teóricamente para fundamentar el área fenoménica. [...] En muchos casos corresponde la elección de cada uno de estos sectores de acuerdo a la ideología en vigencia. Metodológicamente corresponde a una etapa de exploración (1978: 139).

Repasemos: se debe analizar la transcripción del relato, extremar los medios para alejarse del objeto de estudio (puesta entre paréntesis) y, así, permitir que surja la posibilidad de arribar al fondo seminal del pensamiento expuesto en el relato que se está analizando. Hemos llegado al área o etapa genética del método. Para ello, hemos extremado las medidas metodológicas tendientes a lograr que el discurso o relato (objeto de análisis) se transforme en sujeto para fundirse en lo puramente

humano, allí donde descubrimos el factor existencial de todo viviente humano. Creo que vale la pena transcribir la larga cita de Kusch:

El área genética corresponde a una hipótesis que se abre una vez pasadas las otras dos áreas. Comprende este punto central que sostiene la vitalidad del grupo. Afirmar este punto, por supuesto, implica una hipótesis sobre una causación última que escapa al pensamiento meramente científico. Comprende, más bien, un punto para cuya comprensión está mucho más dotada la filosofía. [...] En esta área, metodológicamente se penetra a través del pensamiento; de ahí la importancia del análisis de este a los efectos de la investigación en general. A su vez, el acceso al pensamiento está determinado por el lenguaje. Cabe hacer notar la importancia de todo esto a los efectos de una antropología aplicada. Finalmente, incluso desde el punto de vista filosófico, esta área entra dentro de una problemática propia de una antropología filosófica, ya que predispone no a la descripción del hombre, sino a la captación que hace de fundamento a lo humano mismo (1978: 139).

En esta última etapa del método se cierra el circuito hermenéutico iniciado por la transcripción del relato fenoménico, detenido en el análisis que intenta alejarse del objeto de estudio para permitir la emergencia ya no de uno, sino de dos sujetos (informante e investigador/a), y finalizado en aquella etapa que el autor denomina genética, donde se descubre la seminalidad del fundamento del pensamiento popular. Surgen varios interrogantes que pueden encerrarse en el siguiente: ¿qué elementos distintivos descubre Kusch al oponer un modo de pensamiento popular a uno occidental? La respuesta es múltiple y compleja, pero aquí pretendemos caracterizar algunos dispositivos diferenciales que consideramos los más importantes, porque, de alguna manera, son como el origen del pensar de América del Sur, lo que incluye la posibilidad de pensar la heterogeneidad educativa, esas múltiples subculturas que se encuentran en el ámbito educativo.

En América profunda (1962), Kusch ya tiene andado un camino propio de investigación, que se halla motivado por una inquietud antropológica específica. Específica porque no pretende imponer una mirada europea, sino hacer un quiebre rotundo entre uno y otro modo de ver el mundo. Se trata del convencimiento ético-político (ideológico, experiencial, de la praxis, etcétera) de la continuidad del pasado americano en el contexto geopolítico en el que se escribe este texto, que continúa, potenciado por nuevas penetraciones culturales, en nuestro propio tiempo. El texto habla de dos polos de pensamiento: por un lado, el ser alguien (la mentalidad burguesa de la Europa del siglo XVI); por el otro, el estar aquí (la cultura precolombina). Así, «de la conjunción del ser y

del estar durante el descubrimiento surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados» (1962: 3). América profunda explica el germen de la negación de lo propiamente americano. Con un amplio conocimiento sobre el pensamiento indígena de la cultura andina y un profundo compromiso popular, Kusch describe con eficacia un mundo silenciado por las luces de la ciudad. Ahí nace, aunque en varios textos anteriores ya estaba gravitando,³² la oposición entre un pensamiento popular (indígena) y uno tecnológico (que caracteriza la ciudad). Ese tironeo ideológico que se visualiza en los textos de Kusch (anticolonialista, anticapitalista y antipatriarcalista)³³ se asemeja mucho a ese entramado conceptual que citamos antes: la epistemología del sur.

La influencia recibida de la fenomenología en general y la hermenéutica de Heidegger en particular se descubre, primordialmente, en la oposición de dos modos de pensar: de un lado, la utilidad de las cosas (¿óntico?); del otro, el estar siendo del sujeto existente (¿ontológico?). A lo anterior habría que adicionarle la referencia que hace Kusch al patio de los objetos.³⁴ Esta metáfora habla de una ciudad, con sus luces y toda una batería tecnológica puesta al servicio de una ciudadanía que vive en ese sitio. El patio de los objetos separa un vivir de confort (colonizado, capitalista y patriarcal) de otro caracterizado por un estar siendo, que no ha sido alcanzado por la tecnología y, por eso mismo, tampoco ha sido contaminado por esos resortes ético-políticos de las ideologías occidentales. Esto ya muestra modos diferentes de ver y comprender el

32 Solo por nombrar un libro y un ensayo citados en Sada (1996): *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo* (1953) y *Anotaciones para una estética de lo americano* (1955).

33 Respecto del patriarcalismo, hay que tener en cuenta que, aunque Kusch no habla de la problemática del género tal como la conocemos actualmente, sus descripciones sobre las interpretaciones religiosas, que descubre en el manuscrito de Pachacuti, donde describe el altar de Coricancha (Cuzco, Perú), son una clara denuncia de la opresión del triple entramado: colonialismo, capitalismo y patriarcalismo. Hay, en esa descripción del gráfico, signos de bisexualidad (que hacen pensar en la complementariedad del hombre y la mujer), acompañados por una caracterización de la economía basada en la riqueza de la tierra (circuito económico), y complementado con las señales míticas que indican toda una trama religiosa que muestra los fundamentos de la estructura social (cosmovisiones sobre el sujeto comunitario). El gráfico da cuenta de la ausencia de héroes épicos que vendrían a dar vida a un mundo individualizado, tal como ocurre con la historia occidental. Por el contrario, la tierra, la vida y el ser que gravitan entre ambos constituyen un mundo específico, sin necesidad de mitos coloniales, capital opresor ni diferenciación entre los géneros.

34 Metáfora tomada de la obra de Nicolai Hartmann, tal como lo menciona en reiteradas oportunidades.

mundo. Son dos mundos, el del estar (que muestra una ontología particularmente americana) y el del ser (el patio de los objetos).

Gabriel Sada (1996) rastrea el concepto de estar en varios libros y obras de teatro escritos por Kusch. Señala que en ciertos casos este concepto se aproxima a la noción heideggeriana de Dasein, mientras que en otros pretende diferenciarlos. El primer caso es América profunda; el segundo, El pensamiento indígena y popular en América. Así, la imposibilidad de contar con un modo de filosofar americano se debe a lo siguiente:

Nuestra dificultad de erigirnos en sujetos filosofantes se debe a que estamos sometidos a un patio de los objetos que carece de sujeto. El pueblo, en cambio, invierte la fórmula: es un sujeto que niega el patio de los objetos o, mejor, se sustrae a estos. Somos víctimas de la importación de objetos, pero estos llegan solo hasta la frontera donde comienza el pueblo (1976: 125).

En suma, de alguna manera, la noción de patio de los objetos identifica la principal contradicción entre lo ciudadano y lo popular, entre la Europa civilizada y la América bárbara. Entre otras cosas vinculadas con la cosa útil, el patio de los objetos equipara la historia narrada por Occidente con el ser de la técnica. La historia narrada desde la perspectiva del patio de los objetos trata de explicar ese relato que identifica, lo que podría llamarse la parte antinatural. Antinatural porque relata la historia a partir de una epopeya, en la que la humanidad está andamiada por lo útil (la tecnología). Así, el problema de la oposición popular/ciudad radica, entre otras cosas, en que «los historiadores europeos solo ven como historia lo ocurrido en un solo vector en los últimos 400 años europeos, o sea, todo aquello que favoreció la cultura dinámica y urbana» (1962: 136). Una es la gran historia, es decir, la que nos marca como sobrevivientes de una especie: la historia natural. En cambio, la pequeña historia es la que nos pone frente a lo útil, lo antinatural: ese relato de la humanidad civilizada que nace con las teorizaciones sobre la polis griega. De un lado, la gran historia natural, esa historia de acontecimientos que muestra a hombres y mujeres subsistiendo, buscando alimento y viviendo en una actitud casi pura: el estar; del otro lado, la pequeña historia, la de las élites, la de la ciudad europea que vive en y por la técnica: el ser. De un lado, una ética del acontecimiento, esa forma de actuar que nos exige una respuesta originaria; del otro, una ética del deber, es decir, del imperativo categórico que se mezcla y se solapa con las normas jurídicas y religiosas. De un lado, la oposición entre ser y estar visualiza esos dos polos que conocemos como cultura europea (colonialista, capitalista, patriarcalista); del otro, la América profunda (originaria, comunitaria e igualitaria). De un lado, el discurso

educativo del orden y el control, que triunfó porque se lo postuló como el verdadero; del otro, el discurso pedagógico que surge del saber de la experiencia, que clama por ser reconocido, no como verdadero o indubitante, sino como acontecimiento. Ahora bien, ¿cómo aplicar el método antropológico de Kusch en el aula? Intentamos articular su legado y los contextos áulicos.

¿Antropología filosófica americana para una ecología educativa?

Habíamos adelantado que pondríamos el foco de interés de esta primera parte en lo que podría llamarse ecología educativa. El término ecología pretende caracterizar el conjunto de complejidades que se juegan en el seno de los vínculos que se debaten en un contexto situado, sus relaciones, sus entramados, sus vínculos. Aquí se trata de reflexionar sobre lo que acontece en el laberinto de la aventura educativa. No se trata de cualquier contexto educativo, sino de un campo de reconocimiento mutuo, en el que las relaciones de poder se consideran parte de ese sistema. Por eso mismo preferimos un horizonte de enseñanza y aprendizaje que nos permita encarar estrategias pedagógicas desde la participación dialógica activa. Deseamos encontrar condiciones de posibilidad para articular las tres etapas del método filosófico-antropológico de Kusch, para así colaborar en la construcción de estrategias de formación de una ciudadanía específica en torno al reconocimiento efectivo de los derechos humanos.

Esa es la ciudadanía participativa y activa que deseamos motorizar desde el aula, con base en la utilización de las tres etapas del método de Kusch. Pero si hasta parece una contradicción, puesto que el autor considera que ciudad y pueblo se excluyen mutuamente, siendo uno de los extremos representante del ser y el otro, del estar. Pero, como en educación cada contexto áulico es una especie de cultura popular, puesto que tiene sus signos, su voz y hasta un lenguaje propio, y la institución educativa, desde su prospectiva, es una especie de adaptación de la cultura ciudadana europeizada, parece que encontramos una contradicción similar a la que Kusch visualiza entre la ciudad y el pueblo. Esta contradicción es como un camino para referirse a ese recorte de lo negado en el pensamiento americano. Una parte identifica el pensamiento técnico o científico, la positividad; la otra parte residualiza lo negativo. Dicho con palabras del autor:

La diferencia entre ambos estriba en que, si en la ciencia paso de la afirmación a la negación, en el vivir vivo de la negación a

la afirmación. Además, la diferencia entre ambos está en que el primero opera en forma impersonal y el segundo, en cambio, es personal (2008: 111).

Hay rostros que visualizamos en nuestro mundo circundante (que incluye el aula) que nos interpelan permanentemente. La perspectiva de la ciudadanía de condición europea, desde cuyo centro emana la visión de los derechos humanos oficial, es un hecho en la vida de la ciudad de nuestra América. Justamente por ello resulta relevante apostar a una discusión que identifique otra mirada sobre esos derechos básicos y su reconocimiento efectivo en la práctica áulica cotidiana. Ese estilo ciudadano provocado por un entramado de colonialismo y capitalismo, de los que deriva la visión del mundo patriarcal, nos impide reflexionar sobre una epistemología del sur. Para hacerlo, nos falta articular esos opuestos entre ser y estar.

Sada (1996) dice que, en las páginas de *El pensamiento indígena y popular* (1970), Kusch pretende analizar la estructura general del pensamiento indígena y popular, pero ahora sin ligarlo a la religión (América profunda) ni al hombre de la ciudad (*De la mala vida porteña*), sino a la estructura misma del pensamiento americano. Esta condición de posibilidad permite identificar la función política y, junto con ella, la educativa del término estar. Descubrir una estructura de pensamiento propia «pretende desmontar un discurso crispado, propio del hombre americano occidentalizado» (1996: 107). Aunque Sada ubica varias funciones más sobre la condición teórico-interpretativa del estar, vale la pena tener presente aquí esa función política del término, fundamentalmente porque nos brinda pautas para pensar nuestra organización escolar, tan contradictoria con la vida humana. Dicho de otro modo, de un lado, esa perspectiva clásica de la ciudadanía, aquella que podríamos poner en el lugar del ser (que nos atreveríamos a ubicar en el lugar de la representación gubernamental o las asimetrías de la institución educativa); del otro lado, la ciudadanía de los rostros sufrientes y la voz de la América profunda o la de los rostros interpelantes con los que nos enfrentamos a diario. Este es el mundo que podríamos pensar desde el término que Kusch pone en el lugar del estar. Esos opuestos, ciudad/pueblo y ser/estar, ¿estarían identificando esa articulación entre una ciudadanía que participa activamente (lo popular, lo instituyente) y otra que no puede escapar, por su estructura, al modo de gobierno representativo (lo ciudadano clásico, lo instituido)?

En suma, si bien es cierto que tanto la filosofía antropológica de Kusch como la epistemología del sur resultan teorías de corte político-especulativo, ambas parecen estar deseosas de aplicarse en el campo educativo. Es que la educación es un campo político per se. Hay un vínculo

claro entre política y educación. Ambos términos son congéneres. Educación y política van de la mano, se solapan, se implican mutuamente. En esa implicación constante, desembocamos en el territorio de la formación ciudadana desde la escolarización. Por ello, a continuación proponemos poner al soslayo una serie de vínculos que desembocan en el problema educativo, vínculos entre la cultura, la educación, la filosofía, los conceptos, las palabras, los diálogos, la ética y la política (como para cerrar nuevamente el circuito). La idea es integrar los conceptos trabajados anteriormente aquí con conceptos más propios de la filosofía educativa.

Los vínculos dialógicos en las obras de Boaventura de Sousa Santos y Rodolfo Kusch

Es sabido que el término política era entendido por los griegos clásicos como lo que le compete a la ciudad (polis). La polis era el contexto dialógico por antonomasia, y esa práctica dialogal era considerada un punto clave para la formación de la ciudadanía: es decir, la paideia o educación. Aquí conviene recordar aquellas estrategias de enseñanza dialógicas, aunque es cierto que son diferentes visiones, que se aplicaron en las escuelas de Platón (en la estela de Sócrates) e Isócrates, y la fusión de ambos enfoques, hecha por Aristóteles para las estrategias pedagógicas del liceo. En los tres casos, la formación política —por tanto, la educación para la ciudadanía a través del diálogo— se tenía por elemento cultural fundamental.

La necesidad de fomentar acciones educativas para formar a la ciudadanía no ha cambiado en el siglo XXI. En contextos latinoamericanos en general y en Argentina en particular, la construcción de la ciudadanía es el elemento central de la educación. Ergo, ciudadanía y educación terminan siendo términos congéneres, implicados mutuamente, y entre ambos se advierte, sin mucha búsqueda, un sinónimo de formación política. Retomando el legado del mundo griego clásico, hay que decir que la formación (educación) dialógica era el recurso por excelencia para efectivizar el ejercicio de la ciudadanía. Por carácter transitivo, la política termina siendo la base de la ciudadanía y ambas fundan el germen de la filosofía occidental. Pero eso no es todo: política y filosofía nacen como estrategias instructivas; por extensión, también son el origen de la filosofía de la educación.³⁵

35 Debemos tener presente que heredamos de los griegos una serie de elementos culturales (intelectuales, bélicos, artísticos y prácticos) que posteriormente los ro-

Pero resulta que en Latinoamérica se ocultó durante siglos nuestra matriz cultural auténtica. De esas históricas luchas sociales por el reconocimiento de la parte cultural negada, que últimamente se fueron sucediendo con cada vez más énfasis, nuestra práctica cultural se fue transformando. Aquí el lazo es la práctica cultural que se guía por cuestiones heredadas (lo instituido) y la política de inclusión de lo diverso (lo negado), que pretende paliar la transformación. El vínculo entre ambos extremos (homogéneo versus heterogéneo) somos todos y cada uno de nosotros. Así, parece que estamos necesitando vigilar nuestra propia práctica áulica y reflexionar como colectivo educativo, docente, estudiantil, familiar, científico, comunitario, ciudadano, etcétera. Bien, aunque la cosa da para mucho, hasta aquí hay un primer vínculo: el diálogo entre política y filosofía. De ese entramado surge un segundo vínculo: entre educación y cultura.

La institución educativa actual padece una serie de conflictos propios de una época de transformación cultural. Nuevos sujetos de la educación ingresan al círculo del reparto, se suman a la lucha por el reconocimiento de su parte.³⁶ La crisis nos invita a resignificar nuestra tarea cotidiana y su inexorable nexa entre teoría y práctica. La historia de la pedagogía nos muestra cómo la educación se fue corriendo del mundo sensible hasta casi borrar cualquier estrato de saber práctico. Y, sin embargo, lo cultural se erige en esa arista práctica que es la que hoy nos trastoca. Y resulta legítimo que así suceda, porque nos permite vislumbrar claramente el reclamo del reparto, el reclamo de lo negado. Recuperar el saber práctico (lo negado, el estar) es como un porvenir de la institución educativa. Friedrich Nietzsche (2009) lo advierte en su clásico tono irónico de martillazos, contraponiendo el legado de la cultura griega a lo que nos sucede en la experiencia cotidiana de la vida. Lo cierto es que la filosofía en sentido clásico, es decir, como un saber que parte de la vida, aun ante los gritos de filósofos como Nietzsche, se fue corriendo de la esfera de la cultura educativa. Este movimiento curricular, que lleva siglos de despojo filosófico, parece reclamar una resignificación de los métodos y otros saberes prácticos de la antigüedad griega.

Con el propósito de comprender el embrollo que hoy vemos en todos los ámbitos educativos, Fernando Bárcena (2005) opone dos visiones significativas: la filosofía teórica y la filosofía práctica, fundamentalmente

manos acomodaron a su antojo. El efecto del vínculo entre ambos enclaves (griego y latino) es nuestra herencia cultural.

36 Entendemos el término reparto en el sentido que le da Jacques Rancière en *El desacuerdo. Política y filosofía* (2012), al decir que la política es un concepto que muestra una condición particular de lucha entre ricos y pobres, incluidos y excluidos, en la que se hace un reparto específico de bienes materiales y simbólicos y en el que a una de las partes se le dificulta el acceso.

para señalar el abandono histórico que ha sufrido la filosofía práctica. Como la educación, la cultura, el arte y la política resultan actividades prácticas y, por tanto, experiencias de la sensibilidad, los movimientos pedagógicos actuales buscan recuperar ese saber de la experiencia, que es práctico por excelencia. Dicho en palabras del autor:

Se trata de un discurso que tiene en cuenta la experiencia del individuo (lo oral, lo particular, lo local, lo temporal). Un discurso que trata de explicar y comprender la educación no mediante abstracciones conceptuales, y para las cuales el tiempo de la historia, las circunstancias sociales y los contextos de vida pueden ser desestimados, sino precisamente un discurso que parte de lo que le acontece al hombre en su relación con el mundo (2005: 67).

Bárcena nos acerca al mundo de las vivencias del que habla Nietzsche (2009), ese campo vital de la existencia humana. Su reflexión nos lleva a las experiencias del mundo de la vida porque es allí donde acontecen los aprendizajes, incluidos los escolares, puesto que son parte de la vida de toda persona.

Así, enfocados siempre en la cuestión del estar, visualizamos un tercer vínculo: el diálogo entre palabras y conceptos. Paulo Freire (2004) considera que la cultura es un conjunto de experiencias humanas y, en esa línea, esta supone un trabajo de creación y recreación permanente que se logra con el aporte de toda la comunidad dialógica comunicándose. Dicho con una frase del autor:

El diálogo es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y produce crítica. Se nutre del amor, la humildad, la esperanza, la fe, la confianza. Por eso solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe de uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación (2004: 104).

De lo dicho por Freire se deduce que la cultura está representada por un contexto en el que sucesivamente se van intercambiando diálogos (área fenoménica). En esos encuentros dialógicos no hay ningún tipo de jerarquía entre quienes dialogan y comentan sus perspectivas sobre un mismo problema. Solo cuando en ese contexto dialogal se logra establecer el vínculo comunicante, emerge una relación vincular entre personas, palabras y contenidos. Del resultado del encuentro dialógico se va construyendo, entre quienes participan, un tipo de lenguaje crítico y esperanzador. Crítico porque pone en tensión dos miradas sobre un mismo problema. Esperanzador porque de esa relación tensionante puede surgir una novedad que ilumina, en el sentido de encender una llama, de la emergencia de algo nuevo (área genética).

Así, el diálogo es un teatro imaginario en el que se desarrolla una serie de contiendas habladas o comunicantes que se llevan a cabo entre dos partes y que, en líneas generales, suelen dar algo nuevo como resultado. Hay algo que media entre las partes que entran en diálogo y que no parece ser inocente en este entramado: el vínculo. Puede parecer que este mediador es irrelevante, pero resulta que sin él sería imposible el contacto entre las partes. El vínculo es como un tercer integrante en el diálogo de la relación dialéctica, puesto que sin él no se lleva a cabo el nexo entre las partes. Los vínculos pueden ser, por ejemplo, afectivos, lingüísticos, pedagógicos, médicos, legales, técnicos, sociales, sintácticos, imaginarios, filiales, lúdicos e hipertextuales. Vale mencionar que estamos planteando el concepto de diálogo como una plática entre dos o más partes complementarias, no siempre opuestas, como ocurre con la dialéctica tradicional, pero sí distintas. En ese mismo sentido, comprendemos la idea de dialéctica que queremos enunciar como una técnica que se expresa mediante un razonamiento que desemboca en un tipo de demostración reflexiva de algo nuevo que se asoma en función de lo dialogado (área genética).

Aunque es cierto que existen otros tantos vínculos, un nuevo comienzo nos pone frente a un cuarto vínculo: un diálogo entre diálogos. Siguiendo a Alejandro Cerletti (2004), podría decirse que lo nuevo es algo que se instala en una situación repetitiva. Este autor piensa la problemática educativa como una estructura compleja que implica momentos de repetición, en los que la situación repetitiva resulta la regla. En esa situación, la novedad queda oculta, porque lo nuevo, lo que trastoca, lo que rompe con la «normalidad», atenta contra la tranquilidad de la reproducción, que siempre es repetición. Pero como lo novedoso, lo inesperado, es el motor del acontecimiento,

Y este es algo que está por fuera de las leyes reguladoras del escenario repetitivo, en el preciso momento en que ocurre la novedad nos vemos en la necesidad de inventar una manera de ser y actuar en esa situación (2004: 64).

Ahora bien, el acontecimiento, esa experiencia que rompe con lo habitual una vez detectada, exige ser narrado, porque es algo imprevisto que busca una respuesta perdurable. Sin expresión narrada, al quedar la acción inesperada subsumida en la repetición, la novedad del acontecimiento se desvanece. Bárcena y Joan-Carles Mèlich consideran que la acción como acontecimiento, es decir, como novedad, puede ser captada como objeto de juicio estético. En ese sentido, dada su fuerza impulsora de la novedad, el acontecimiento narrado —tal como ocurre en el teatro, la poesía y la literatura— es el comienzo de algo que puede ser comunicado. La acción, que, por su novedad, es acontecimiento, es

similar al nacimiento de un cachorro humano, porque ambos alimentan el círculo de la vida. Quien nace necesita alimentarse con nutrientes materiales y simbólicos existentes. Esa nueva vida se complementa con el alimento novedoso que acarrea cada nuevo comienzo. Si asumimos que la vida es un diálogo entre lo viejo y lo nuevo, el vínculo de ese movimiento tranquilamente podría llamarse dialéctica de lo humano. Rechina nuevamente la cuestión del vínculo, en este caso entre lo heredado y lo inédito que nutre el nacimiento de un nuevo ser humano, de otro que está ahí y me interpela.

Pero ¿qué es eso otro?, ¿por qué tendría que comprenderlo si nada me obliga a actuar de ese modo? Ese otro u otra tiene sentires, como yo. Desea y siente. Lucha y demanda. Se planta frente a mí con su dignidad. Ese otro reclama y espera una respuesta sobre algo que aún no tiene.³⁷ Es un otro que pide una parte del todo que le ha sido histórica y socialmente negada. Reclama una parte que considera que le corresponde y que aún no ha recibido. Demanda para que se lo incluya en el reparto de unos bienes materiales y simbólicos que le faltan, sea porque el contrato es obsoleto, porque fue excluido del pacto originario, porque la distribución de los bienes aún no le ha tocado, porque su presencia quedó disimulada en la situación repetitiva, porque no ve más allá del patio de los objetos o porque históricamente se le ha negado su modo de ver el mundo.

La educación, como modo per se de preparación para la vida, es una acción espontánea que pide ser relatada: nos constituimos como hombres y mujeres mediante los relatos de quienes nos rodean y nos acogen: la familia, la escuela, el club, el trabajo. Para que ese relato deje de ser una fabricación repetitiva y permita destacar la novedad identitaria, parece propicio plantearnos un diálogo experiencial y narrado, como un modo de reconocer la novedad que trae cada acontecimiento, como un modo de comprendernos en el estar. Esa ruptura en medio de lo repetitivo (el patio de los objetos) tal vez nos brinde la oportunidad de acceder a nosotros mismos al visualizar ese otro rostro que aún espera su parte en el reparto del mundo.

La situación repetitiva es propia de la matriz occidental: colonialista, capitalista y patriarcalista. La repetición también es propia de la matriz europeizada, que busca permanentemente igualar mediante la instalación de un pensamiento único. La antropología filosófica de Kusch, específicamente su método de investigación, descubre un vínculo entre dos actos casi idénticos: comprender y comprendernos; un vínculo hermenéutico, si se quiere, propiamente existencial, que nos brinda la posibilidad de visualizar las tensiones entre dos términos: ser (occiden-

37 Volveremos sobre este punto más adelante, desde la palabra de Enrique Dussel.

talizado, técnico, racional, único, jerárquico, dependiente, antiecológico, personalizado) y estar (originario, experiencial, sintiente, diferencial, horizontal, autónomo, ecológico, participativo).

Sujeto pedagógico, poder y derecho a la educación desde una perspectiva³⁸ decolonial³⁹

En la primera parte dialogamos con la mirada epistemológica de De Sousa Santos y la perspectiva antropológica de Kusch. Dado que nuestro eje metodológico se inclina al ámbito educativo, en esta segunda parte vamos a ocuparnos sintéticamente de un triple entramado: el sujeto, el poder y el derecho a la educación. Nos interesa dialogar brevemente sobre el sujeto y el poder como íconos para pensar el derecho a la educación. Decimos que será un diálogo breve, porque comprendemos la complejidad, la amplitud y la polisemia que caracterizan a los dos términos principales: sujeto y poder. Pretendemos situarnos en aquellas miradas o perspectivas latinoamericanas, decoloniales y poscoloniales que reflexionan desde la categoría de exterioridad (lo marginal, los grupos oprimidos e históricamente vulnerados, lo salvaje, lo folclórico, lo inmigrante, lo extranjero, lo mágico, lo pobre, lo hediondo, lo negro, lo excluido, etcétera). Sin dejar de lado la epistemología y la política occidental, los estudios decoloniales se caracterizan por utilizar fundamentaciones analógicas (Dussel), ecológicas o de traducción intercultural (De Sousa Santos), y seminales o genéticas (Kusch).

Nuestra tesis es la siguiente: el derecho a la educación, pensado desde una perspectiva decolonial, implica hablar desde una exterioridad que piensa un sujeto pedagógico situado y móvil al mismo tiempo. Dicho de otro modo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se refiere al derecho a la educación en infinidad de documentos internacionales. Todos ellos discursen sobre la protección de los derechos humanos. Esta postura, lejos de ser una perspectiva universal, es un discurso que abarca la univocidad propia de la modernidad ilustrada y occidental, que generalmente se ocupa de producir teorías que luego sean reproducidas en los márgenes hediondos (Kusch) de la negritud (Frantz Fanon), es decir, esas periferias situadas de la América profunda en particular y

38 Palabras clave: derecho, decolonialidad, poder, sujeto.

39 Este apartado y los que siguen fueron aceptados para ser publicados en la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (www.revistacseducacion.unr.edu.ar), de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en el volumen 2, de diciembre 2020, con el título «La educación superior y los desafíos contemporáneos: sujetos, saberes y horizontes».

del sur colonizado en general. Así, ese modo discursivo de entender el derecho a la educación es levantado por la mediocracia⁴⁰ para poner en la cabeza del cuerpo de estudiantes ese derecho, dejando fuera de la mirada una de las partes involucradas en su exigencia: el profesorado y todo el personal educativo.

Para la tarea reflexiva, proponemos desarmar los conceptos eurocéntricos de sujeto y poder, y volver a armarlos desde una perspectiva latinoamericana, con el propósito de repensar el derecho a la educación. También dialogaremos sobre el concepto de alternativas pedagógicas, pensadas como un móvil para desaprender las concepciones educativas eurocéntricas. Con Rubén Dri, reinterpretaremos los conceptos de sujeto y poder. Para el resto del artículo, tomaremos la mirada de Eduardo Rinesi sobre el derecho a la educación superior; de Adriana Puiggrós usaremos su noción de sujeto pedagógico, y con Hugo Biaggini dialogaremos sintéticamente sobre el concepto de lo alternativo. Además, con la intención de provocar el diálogo reflexivo, nos ayudaremos con imágenes representativas de ese sujeto pedagógico situado y móvil que pretendemos caracterizar. Finalmente, sintetizaremos la perspectiva sobre la analéctica de Dussel.

El sujeto como proyecto en movimiento subjetual: la perspectiva de Rubén Dri

Desde Aristóteles hasta acá, mucho se ha dicho y escrito sobre el sujeto. Hay que advertir que poder y sujeto, dada su polisemia, se dicen de muchas maneras. Aquí diremos que un sujeto es siempre un poder y que este simboliza, de alguna manera, también al primero. Siguiendo a Dri, proponemos utilizar cuatro interpretaciones sobre el sujeto, de las cuales, a medida que avancemos, podremos ir descubriendo su mimetización con la palabra poder. A nuestro autor no le interesa la filosofía como un pensamiento por el pensamiento mismo, sino que busca reinterpretar conceptos. Según Dri, «en Hegel buscamos inspiración para reformular la racionalidad, el sujeto y el poder» (2016: 19); además, «las investigaciones de Karl Marx, Friedrich Engels, Rosa Luxemburgo y, en general, los militantes y pensadores del socialismo tienen su raíz en el texto hegeliano» (Dri, 2011: 85).

En primer lugar, el sujeto siempre es movimiento, fundamentalmente porque tiene vida. Por eso mismo, el sujeto está en permanente transformación, es decir, está siendo: «El sujeto no es. La piedra es. El su-

40 Término acuñado por Enrique Dussel.

jeto se hace, es un continuo hacerse. Un continuo ponerse» (Dri, 2016: 26). Así, la constitución del sujeto podría simbolizarse en un movimiento circular que consta de dos extremos: ponerse y anteponerse. Como lo propio del sujeto es ponerse, en cada ponerse se constituye como sujeto. ¿Cómo opera este ponerse? Un claro ejemplo de la acción de ponerse es la interacción docente-estudiantes, justo ahí donde la trama de la praxis educativa se torna visible y nos muestra una forma de comunicación. En cada uno de esos modos de comunicarnos en el aula, somos sujetos porque nos ponemos. ¿Cómo ocurre este ponernos? Mediante un doble movimiento de acción (obra, trabajo, gestión, servicio, labor, cometido) y reacción (rebeldía, indisciplina, insubordinación, rebelión, desobediencia, insurgencia). Este movimiento de acción y reacción que caracteriza al sujeto visualiza que se trata de un movimiento cargado de poder y resistencia. De ahí: «Solamente el sujeto es dialéctico. Los objetos lo son en la medida en que son momentos del sujeto» (Dri, 2016: 27). Por eso, «ser sujeto es hacerse sujeto» (Dri, 2016: 29).

Otra forma de comprender las vicisitudes del sujeto es el movimiento de reconocimiento,⁴¹ en el que cada sujeto se reconoce y es reconocido. La simbología de este movimiento la encontramos en la clásica metáfora hegeliana del señor y el siervo, que vendría siendo un movimiento subjetual (lo operatorio de un cuerpo físico y espiritual) de reconocernos y ser reconocidos/as. Desde que nacemos, comenzamos una lucha por el reconocimiento. «Sin esa lucha, sin lograr ser reconocido por otro sujeto al que al mismo tiempo reconoce, nunca llegaría a ser sujeto» (Dri, 2016: 26). En la dialéctica hegeliana, para dar lugar a la negación de la negación, uno de los extremos tiene que someterse voluntariamente, y ese extremo está simbolizado por el esclavo. Tras esa guerra dialéctico-alegórica, una de las partes se transforma (cambia, se modifica, se mueve, se proyecta) en objeto y la otra en sujeto.

Este movimiento transformativo, al ser objetual, siempre deja como resultado una relación de utilidad (sometimiento, opresión, dominación, uso). Aunque la relación entre sujetos es siempre asimétrica, para mirar hacia un horizonte subjetual (pleno, emancipado, con tendencia a la igualdad) tiene que desaparecer el momento objetual característico de la relación sujeto-objeto (momento utilitario en el que la alteridad se transforma en objeto). Dicho de modo distinto, en esta inclinación hacia el reconocimiento entre sujetos siempre hay asimetrías: señor-siervo, madre y padre- hijos e hijas, docentes-estudiantes, proletariado-capi-

41 Aunque el reconocimiento (categoría muy significativa en la obra hegeliana) no es una relación de simetría y lo que nos hace falta es, justamente, esta última. No obstante, estamos frente a términos semejantes, aunque distintos, distinción en la que vale encarar una reflexión analógica. Volveremos más adelante sobre este intrínquilis.

talistas, dirección técnica-equipo, etcétera. Aunque en las relaciones entre sujetos siempre hay una tendencia objetualizante, ese movimiento forma parte de la creación de cada subjetualidad, porque, «efectivamente, la lucha es por el reconocimiento recíproco entre dos sujetos o autoconciencias» (Dri, 2011: 23), y ahí se daría el momento de subjetualidad. Pero en las instituciones (familia, educación, salud, trabajo) solemos participar de relaciones profundamente objetualizadas. Aquí nos interesa básicamente el problema educativo, fundamentalmente la relación pedagógica, y, dentro de esta, la acción de escuchar atentamente a la parte que ha sido históricamente oprimida en el interior de las instituciones.

Una tercera dialéctica del sujeto se vincula con el poder de crear y ser creado. Es cierto que nadie puede crearse a sí mismo en sentido biológico, pero crear un sujeto es una tarea distinta. En este camino, crearse creando es uno de los modos que tenemos como sujetos de interpretar el mundo. Lo propio del sujeto libre es crear, porque cada quien se crea a sí mismo. En la versión cultural del capitalismo, dado que el proceso de creación siempre es enajenado, la marcha de crear y crearse se fetichiza. Crear algo para crearnos es un movimiento dialéctico, pero en el mundo capitalista quien pone los recursos para que una alteridad se ocupe de crear algo se lleva la creación de eso que no ha creado, porque se fetichiza la creación. Pero hay una autocreación personificada en el trabajo (creación) de un sujeto colectivo, entendido como acción de creación humana, en la que los seres humanos creamos no solo cosas, sino también cultura (¿emancipación?). Dicho de otro modo, para ponernos como sujetos creadores y comunicantes, ambos extremos dialécticos (amo y esclavo, docente y estudiante, proletario y empresario, etcétera) tenemos que liberarnos de la relación de objetualidad (utilidad). Dicho por Dri:

El camino de la realización del sujeto se abre por el lado del siervo mediante el trabajo formativo o trabajo creativo, cuyo fruto es el mundo de la cultura, la eticidad o segunda naturaleza,⁴² en la que se reconoce como sujeto. De esa manera, se independiza y pasa a proclamar su libertad⁴³ (Dri, 2011: 44).

No obstante, debemos advertir que la posibilidad emancipatoria nunca se da plenamente, porque en toda relación subjetiva hay asimetrías, pero estas siempre son intercambiables, porque cada sujeto puede ha-

42 Y es claro que en Georg Hegel esa segunda naturaleza es propia de la formación, o Bildung, que vendría siendo la educación como segundo nacimiento (idea que toma de Immanuel Kant, y este, a su vez, de Jean-Jacques Rousseau).

43 Hay que tener presente que la libertad no es lo mismo que la emancipación, puesto que la segunda es algo así como un dejar de ser infante o alcanzar la mayoría de

cer su propia interpretación y ponerse como sujeto. En este sentido, sin una relación de alteridad subjetualizante, libre, creadora, comunitaria, solidaria, tendremos pocas posibilidades para reconocernos mutuamente como sujetos y sujetas libres.

En cuarto lugar, sabemos que el sujeto (individual o colectivo) está atravesado por una trama de relaciones sociales que son idilios intersubjetivos. Así, el sujeto siempre es un conjunto interconectado de relaciones. Dijimos que la realidad del sujeto es ponerse, crearse, reconocerse y comunicarse, y todos estos movimientos son realizados porque se cimentan en un ensamble de relaciones sociales. Dri lo dice del siguiente modo: «El sujeto es esencialmente intersubjetivo, es un intersujeto, un cojeto, o, empleando una terminología más sociológica, un “ensamble de relaciones sociales”,⁴⁴ como dice Marx en las tesis sobre [Ludwig] Feuerbach» (2011: 58-59). Para que podamos reconocernos mutuamente, es necesario que desaparezca la relación de utilidad (de uso, alienación, opresión, enajenación). Porque la condición de dejarnos mover por una otredad es propia de la relación de utilidad (capitalista y neoliberal). Eliminar ese momento objetual, que siempre es dominación, es un poder para reconocernos de sujeto a sujeto, y esto está encarnado en el horizonte de la alteridad analéctica. Para encontrar este horizonte, tenemos que tomar distancia de esa relación utilitaria (objetual), que siempre es dominación.

Como sujetos y sujetas, dada nuestra huella colectiva, tenemos una historia que solemos explorar para reconsiderarla y comenzar a construir un nuevo proyecto. Además, como sujetos, no podemos ponernos sin antepoñernos. Esto implica que cada ponerse se corresponde con un antepoñerse que se construye, entre otras cosas, en función de un recuerdo o una automemorización. Si la acción de recordarse es antepoñerse, la memoria de un relato sería una dialéctica propia de la operación constitutiva de un sujeto. Proyectarnos en el mundo sería una tarea imposible sin relatarnos, porque el tipo de sujeto que cada quien construye se funda en el tipo de memoria que ha colaborado para su constitución. En este camino, toda una vida es algo así como una memoria del ponerse, que siempre es una forma de antepoñerse. En esta memoria del antepoñerse aparece un claro nexo colectivo, porque un pueblo, una comunidad, un aula, una escuela, un colectivo social o cualquier otra forma grupal organizada de ponerse es un sujeto colectivo que se puede poner porque ya ha pasado por un antepoñerse: tiene

edad, lo que nos pone en el ámbito de las instituciones per se, mientras que la primera es un asunto de conciencia cultural.

44 Cuando en las citas textuales escribimos comillas y cursivas, es porque corresponden a la versión original de cada texto citado.

una historia. Pero, como la historia suele reconsiderarse según cada proyecto y estos son siempre realizados de modo colectivo, recuperar la historia mediante distintas versiones de un mismo suceso es una forma de ponerse. Precisamente, ese ponernos en un proyecto distinto (analógico) podría estar dado por la posibilidad del examen histórico. Vamos a decirlo con palabras de Dri: «Toda insurrección popular instaura el espacio y el instante de la gran utopía, es decir, de las grandes e inconmensurables ansias, anhelos, deseos que animan al sujeto popular» (2011: 73).

Todas las insurrecciones sociales de la historia nos pusieron en ese lugar de la libertad, en ese lugar en que pudimos deshacernos de las cadenas opresivas. Pero, después del asalto insurgente, ¿qué hacemos con esa libertad, con esa liberación del yugo opresivo del poder instituido? Después de la locura revolucionaria nos damos cuenta de que algo nos faltó. «Precisamente, para encontrar una respuesta que nos oriente debemos prestar atención a la diferencia entre utopía y proyecto» (Dri, 2011: 75). Se trata de dos momentos vinculados entre sí pero distintos (analécticos), que tenemos que tener presentes: la utopía (revolución sin más, basta de opresión, ya no seremos seres esclavizados) y el proyecto (metodología trazada, planificada, pensada, dialogada), que nos muestra el camino para cumplir, realizar, concretar nuestra libertad).

En suma, acción y reacción, como movimientos del ponernos y el anteponernos en la estela de una reconstrucción histórica de cada proyecto (individual o colectivo), nos muestran que tenemos el poder de construirnos como sujeto y que somos sujetos porque nos creamos como tales. Dado que los diversos movimientos que caracterizan al sujeto —ponerse y anteponerse, reconocer y reconocerse, crear y crearse, proyectar y proyectarse— construyen poder, «construirse como sujeto es construir poder» (Dri, 2002: 91). Así, crearse como sujeto es lo mismo que crear poder y construir poder es un modo de construirse como sujeto, y viceversa. Para crear un poder colectivo necesitamos crear conciencia desde abajo, y este tipo de creación es, de suyo, una praxis pedagógica. Para construir poder como sujeto colectivo, necesitamos un proyecto en común, basado en un relato en común. Que el relato sea común de ninguna manera quiere decir idéntico o igual.

El sujeto pedagógico, las alternativas educativas y el derecho a la educación

Siguiendo las enseñanzas de Freire y Simón Rodríguez, Puiggrós (1990) dice que un sujeto pedagógico representa un vínculo entre quien enseña y quien aprende. Para que ese sujeto pedagógico fluya (cambie, se mueva, se transforme), tiene que existir algo que medie entre ambos. Podríamos llamarlo contenido temático. Este contenido puede estar explicitado en un documento curricular, o no, pero siempre hay tres elementos en juego cuando hablamos del sujeto pedagógico. En este sentido, está claro que, en esa tríada, se juega y cobra vida el derecho a la educación, fundamentalmente porque cualquier práctica educativa produce un tipo de sujeto pedagógico. Así, esa cosa que es un sujeto puede cambiar porque está siendo afectada por algo externo (supongamos que el derecho a la educación), pero, para que ese derecho afecte desde dentro, cada extremo del sujeto pedagógico tiene que apropiárselo como un valor. Entre el afuera y el adentro del sujeto afectado se debate el derecho a la educación, que ocupa el lugar del mediador entre los extremos del sujeto. Aquí tenemos, entonces, un primer indicio: el sujeto que cambia o permanece y el derecho a la educación, que influye en ese cambio.

Recordando las enseñanzas de Marx, el sujeto, contra toda la teoría cartesiana que individualiza la subjetividad, siempre es un ente colectivo. El inconveniente es que ese sujeto, en este caso el sujeto proletario, necesita tomar conciencia de la significatividad de su lugar en la producción de un bien, sobre todo para reconocer y defender su clase. Entonces, ¿cómo lograr que el sujeto pedagógico se apropie del valor del derecho a la educación, es decir, se pregunte sobre ese valor? Parece de suma importancia deliberar con la comunidad educativa sobre este punto, fundamentalmente porque el derecho a la educación suele ser el latiguillo más importante que la mediocracia utiliza para denostar el derecho a huelga; además de reconocer en la manifestación ciudadana el monstruo de la crisis de la educación.

Para desenredar la madeja y empezar a tejer otras redes dialógicas sobre el lazo inmovible entre docentes y estudiantes cuando hacemos referencia al derecho a la educación, diremos que ninguno de los dos extremos existe sin el otro, ninguno de los dos extremos opera en soledad, ninguno de los dos extremos disfruta de su derecho a la educación si la otra parte no lo asume como valor propio. Por eso, el derecho a la educación es el motor del sujeto pedagógico. Lo más lamentable es que en el nivel reproductivo de la cultura hegemónica, representada por los medios de comunicación, continúa dominando el discurso pedagógico-

gico que moviliza a parte de la comunidad educativa. Aunque siempre está prendida la llama de la esperanza. Por eso, el sujeto pedagógico que defiende el derecho a la educación, lejos de pertenecer a uno de los extremos del sujeto pedagógico, está siendo y viviendo en la imagen que sigue. Acá parece asomar una punta del ovillo, que podríamos llamar alternativa pedagógica.

Podría decirse que la pedagogía latinoamericana, en ese marco eurocentrista al que nos ha acostumbrado la tradición occidental, vendría siendo una suerte de alternativa pedagógica. Aquí también pretendemos desarmar el rompecabezas. En línea con un artículo de Hugo Biaggini (2009), una alternativa es desencadenar una serie de sucesos éticos, políticos y económicos con la pretensión de presentarlos socialmente como herramientas contrahegemónicas. De este modo, «que una cosa cualquiera se muestre como alternativa no puede dejar de ser crítica, abierta, emancipatoria» (2009: 36). A la serie de acontecimientos políticos de la alternativa anterior, podríamos sumarle, con Puiggrós (1994), la utopía y la esperanza. Aquí, el punto central de la discusión serían los nuevos sujetos pedagógicos. Para Puiggrós, la alternativa pedagógica sería una propuesta educativa prospectiva que considerara las relaciones de poder entre diferentes grupos, una propuesta abierta a diversas posibilidades. Una alternativa es una categoría construida para visibilizar contextualizadamente un tema-problema.

Aunque aquí se pueden incluir otras experiencias educativas exitosas, la pedagogía latinoamericana nos trae alternativas para dialogar sobre el sujeto pedagógico. Desde José Martí hasta Freire,⁴⁵ pasando por otros educadores y otras educadoras, vemos que el derecho a la educación vive en el sujeto pedagógico. En la pedagogía latinoamericana, es decir, en el discurso de sus referentes, se comprende que el valor del derecho a la educación no está en las normas que lo reconocen como tal (léase, por ejemplo, la ONU), sino en la mediación pedagógica entre ambos extremos del sujeto pedagógico. Entonces, ¿de qué derecho a la educación hablamos?

45 Simón Rodríguez, José Mariátegui, Jesualdo Sosa y Gabriela Mistral, entre otros defensores de una educación popular, pluralista e inclusiva.



Fuente: <https://images.app.goo.gl/jfsM8eqKuvXrDVvj9>

En la imagen, ¿está el derecho a la educación encarnado en su sujeto pedagógico? En un artículo de Rinesi (2014) hallamos una respuesta posible. El autor dice que, una vez que la escuela secundaria ha adquirido carácter obligatorio, la universidad se transforma en un derecho, pues, mientras la enseñanza primaria era obligatoria, la escuela secundaria se entendía como una alternativa educativa, un lujo y el paso certificante a otra suntuosidad, que vendría a estar representada por la universidad. Rinesi lo dice así: «Solo cuando la educación secundaria empieza a ser pensada como una obligación, la educación universitaria puede empezar a ser pensada como un derecho» (2014: 10).⁴⁶ La comunidad universitaria muestra a diario que el derecho a la educación está representado por un sujeto pedagógico que, al igual que el sujeto proletario, es un ente colectivo que trabaja y lucha por una educación de calidad. Una educación de calidad es el enclave del derecho a la educación.

Sujeto pedagógico y praxis educativa: la analéctica de Enrique Dussel

Así como existen muchos modos de decir sujeto, también hay muchos modos de decir praxis. La praxis tiene que ver con la actividad, con el hacer, decir, escuchar, actuar. Aunque actualmente la palabra praxis suele leerse como mera práctica, por su polisemia y sus movimientos de transformación, diremos que es un término pluriversal. Así, aunque en el sentido lato praxis remite a la acción humana, en el sentido griego

⁴⁶ La cursiva corresponde al original.

ese hacer de la praxis va mucho más allá de una simple acción mecánica. La obra de Dussel es fecunda⁴⁷ y está basada en una praxis específica: la pedagógica. Nos interesa abordar sucintamente su mirada analéctica. En este sentido, Para una ética de la liberación latinoamericana nos piensa, nos agujonea, nos convoca y nos interpela desde varios campos del saber.

Lo característico del planteo metodológico de la filosofía originaria de Dussel (años setenta del siglo pasado) vendría siendo una interpretación de la dialéctica materialista de Marx en comunión con la perspectiva ética de Emmanuel Lévinas.⁴⁸ Para Dussel, enemigo intelectual de la filosofía de Georg Hegel,⁴⁹ el pensamiento de la totalidad (unívoco, abismal, circular, universalizado, único) deja fuera de foco todo lo que es exterior a esa mismidad. Para Dussel, la dialéctica hegeliana piensa la vida como totalidad absoluta, es decir, es un pensar que piensa el pensamiento. De modo similar, rechaza la totalidad heideggeriana, entendida como comprensión del ser para la muerte, ontologizado y casi sin vida comunitaria, porque está perdido en el mundo de todo el mundo. Este modo de pensar es logológico (pensar que se piensa a sí mismo) y egológico («yo pienso»), en el cual el hombre y la mujer comunes estarían excluidos de esa dialéctica abstracta del absolutismo de Hegel y la hermenéutica de Heidegger. En contra de ese desarraigo filosófico, la filosofía situada de Dussel pretende recuperar la base histórica de la realidad: la praxis. Para lograrlo, concibe el método analéctico, que nos enseña a recuperar las concepciones más vitales del mundo de la vida. En este sentido, habría dos dialécticas que busca destruir o desestabilizar para construir una novedad: la analéctica. Dicho por Dussel, la analéctica

[n]os propone mostrar cómo, más allá del pensar dialéctico ontológico y la identidad divina del fin de la historia y el saber hegeliano (imposible y supremamente veleidoso, ya que intenta lo imposible), se encuentra todavía un momento antropológico

47 Para tener un panorama rápido de su obra más significativa —por lo menos para lo que aquí nos ocupa—, es decir, Para una ética de la liberación latinoamericana, léanse son los siguientes libros: Dussel (2014). 16 tesis de economía política. Interpretación filosófica; Dussel (2016). 14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico, y Dussel (2006). 20 tesis de política. Estas tres obras poseen algunas modificaciones del autor, producto de sus posteriores investigaciones. En ellas se puede consultar lo que podríamos llamar tríada programática de la ética de la liberación latinoamericana.

48 Posteriormente le adicionó la teoría de la comunicación ética o ética discursiva, desarrollada por Karl-Otto Apel y mejorada por Jürgen Habermas.

49 En este punto la obra de Enrique Dussel entra en tensión con la caracterización.

que permite afirmar un nuevo ámbito para el pensar filosófico, metafísico, ético o alternativo (2017: 156).

Ese pensar que se piensa a sí mismo (entelequia) y abre la puerta a la abstracción totalitaria fue viciando la realidad y contaminando la praxis comunitaria, lo que fundó un alejamiento del pensar filosófico sobre la vida, anestesiando la sensibilidad ética. El propósito del método analéctico es mostrarnos un camino para superar esa entelequia del pensamiento ontológico al que también Lévinas está atado, dada su perspectiva eurocéntrica.

Para referirse al tema de la escucha o el ponerse a oír a la alteridad, Dussel declara que no recurrirá a la filosofía griega, sino que invocará el pensamiento de otras culturas más antiguas. La praxis que le interesa analizar es la de los pueblos egipcios de tradición judía. En este marco, para sentirnos interpelados por una alteridad desde un escuchar atento, hay que saber oír: «Se trata siempre de una palabra que llama, de una voz que interpela desde más allá del orden de la visión, transontológica, pero que es efectiva solo si hay un oído que sepa oír» (2017: 53). El punto es que «oír la voz del otro significa una apertura ética, un exponerse por el otro que sobrepasa la mera apertura ontológica» (2017: 53)⁵⁰. Así, hay una dialéctica que se conecta con dos momentos ónticos: la voz y el oído, que son una unidad inseparable, porque la primera es el medio que sensibiliza el mundo ético, y eso se logra mediante la acción del segundo. «La “conciencia ética” es, entonces, oír la voz del otro, voz o palabra que exige justicia, que exige su derecho» (2017: 57). No se trata de una escucha basada en la obediencia, tal y como lo ha entendido la tradición pedagógica occidental, aquella acción educativa que oprime o aliena, sino de un acto de oír atentamente, en el que la voz de la otredad, en una praxis interpelante, nos permite interpretar lo injusto. Pero ¿qué es la justicia?, ¿de qué tipo de justicia nos habla la praxis pedagógica latinoamericana? Bien, la justicia es el acto de ponernos y anteponernos en un proyecto común, una aventura distinta a la que nos trae la mirada utópica. Ese proyecto común, pensado como poder comunitario instituyente, nos permite participar de un tipo de praxis pedagógica pluriversal.

El instrumento o técnica de investigación-acción del método analéctico está puesto en el ejercicio de extremar las medidas de comunicación comunitaria mediante la puesta en marcha de un tipo de escucha

50 Es claro que está discutiendo con Martin Heidegger, porque para Enrique Dussel el método del filósofo alemán habla de la apertura ontológica olvidando u omitiendo la cuestión ética.

atenta, que nos permita sentirnos interpelados⁵¹ por la voz de esas poblaciones oprimidas que han sido olvidadas por el pensar occidental-moderno. «Este pensar analéctico, porque parte de la revelación del otro y piensa su palabra, es la filosofía latinoamericana, única y nueva, la primera realmente posmoderna y superadora de la europeidad» (2017: 162). La característica fundamental del método es el saber oír, un tema recurrente en la pedagogía freiriana, casi sin tratamiento en la formación del profesorado, dado el claro estilo académico de una docencia que habla y un estudiantado que toma nota. La escucha atenta es de suyo una praxis pedagógica liberadora, que bien podría acompañarnos en las reflexiones educativas, como un posible camino para reconocernos mutuamente y exigir justicia para la historia de la opresión latinoamericana. De algún modo, la metodología del oír con atención es un claro camino para activar algo que viene cayendo en desuso gracias a la resistencia de los métodos utilizados en todos los niveles educativos⁵² y la excesiva mediocracia: la conciencia de clase. En definitiva, «el saber oír es el momento constitutivo del método mismo; es el momento discipular del filosofar; es la condición de posibilidad del saber interpretar para saber servir (la erótica, la pedagógica, la política, la teológica)» (2017: 163).

La analéctica dusseliana nos convoca a dialogar sobre un modo de pensar auténtico, en el sentido de comprometido y responsable. Por eso, lejos de ser una interpretación basada en el ejercicio teórico, nos invita a comunicarnos desde una interpelación encarnada en la palabra de la otredad (exterioridad). Porque la esencia del hombre y la mujer es la comunidad, «lo supremamente sensible es otro hombre [y otra mujer]; [por eso] el tú sensible es exterioridad de la razón, es existencia real» (2017: 58). Pobreza, explotación, opresión, ocultamiento del origen de la riqueza y el capital, invisibilización de la voz de la otredad, entre otros avatares del mundo latinoamericano, o Abya Yala, han sido nuestra herida de muerte, provocada por la historia de la colonización, el capitalismo y su consecuente patriarcado.

Lo que busca la analéctica es contraponer esa abstracción absolutista y totalitaria de la filosofía eurocéntrica, con el fin de dar vida a la realidad latinoamericana. Pero ¿cuál es el medio que nos permitiría reconsiderar o recomponer esa totalización del pensar? Ese elemento material (porque tiene vida, porque es una voluntad de vivir) está encarnado en la figura de la otredad, fundamentalmente en su voz y su rostro interpe-

51 Lo que de ninguna manera implica que podamos comprenderlo. Pero la opción del saber oír es, de suyo, una praxis pedagógica liberadora.

52 Aunque haya excepciones, el sistema educativo es más un monólogo ejercido por el profesorado que un diálogo entre los extremos del sujeto pedagógico.

lantes. En este sentido, la otredad que piensa Dussel, a diferencia de la ética levinasiana, es una alteridad antropológica, porque esos grupos oprimidos tienen una historia y una vida, sienten, sufren, padecen. En esta metodología, la otredad se me revela en función de sus carencias, su dolor, su desgarramiento, su finitud. La ética antropológica de la exterioridad que nos trae Dussel se ocupa de las injusticias, porque saber oír atentamente para permitirnos sentir la interpelación es, de suyo, un proceso analéctico. La palabra de la otredad irrumpe desde un más allá o más arriba (ana y aná), nos invade desde un mundo análogo pero distinto. «Es decir, la revelación del otro abre el proyecto ontológico pasado, de la patria vieja, de la dominación y la alienación del otro como “lo otro”, al proyecto liberador» (2017: 169).

Entonces, en el caso del sujeto pedagógico y la praxis educativa, ¿qué significa dialogar analécticamente?, ¿dónde y cuándo tiene lugar esta praxis educativa analéctica? Este tipo de metodología libertaria, ¿podría aplicarse en un aula de cualquier institución educativa o solo es viable en talleres para comunidades insertas en procesos educativos aplicados por los movimientos sociales? La analéctica trata sobre un pensar dialogante y dialógico sobre la exterioridad, que es todo ese caudal humano que no entra en las filosofías totalizantes eurocéntricas. La praxis analéctica es un camino hacia una justicia. En este sentido, justicia no es solamente un camino jurídico, tampoco uno de los poderes del Estado. Justicia no es el juicio de las instituciones de las sociedades civiles. Justicia en sentido analéctico no es ninguna de las opciones anteriores, pero las incluye todas. Porque la palabra justicia está en cada rostro y cada humanidad históricamente negada a la población de América Latina y otras geografías del sur. Pero ¿quiénes son esas víctimas?, ¿las podemos reconocer fácilmente? Por una parte, víctimas son aquellas poblaciones cuya cultura, en el sentido antropológico del término, ha sido negada por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Entre las comunidades afectadas por el universalismo totalizante se cuentan, por ejemplo las poblaciones originarias, mestizas, marginadas, migrantes; las mujeres; la infancia y la adolescencia; la clase trabajadora; las personas con discapacidades; las personas adultas mayores. Por otra parte, cualquier relación pedagógica, dado su carácter asimétrico, suele estar expuesta a formatos opresivos, lo que nos pone en un lugar más dificultoso para reconocer ese camino a la praxis analéctica.

Una praxis auténtica (responsable, comprometida) es analéctica (mira las semejanzas en la distinción) porque se enfoca en la capacidad de escuchar atentamente a partir de un cambio de roles, pensando específicamente en la vida del aula. Para lograr que este tipo de ejercicio dialógico se lleve a cabo, Dussel propone un enroque en lo que hace al

lugar que ocupa quien oficia de filósofo o filósofa, como figura central de la pedagógica. Se trata de un circuito pedagógico que, antes que nada, es de discipulado, porque es el momento de la escucha interpelante para considerar la palabra de la otredad como semejante a la de mi mundo pero distinta. Ponernos en el lugar de quien aprende nos permite interpretar la voz de la alteridad en un circuito analéctico, que es el medio específico para la liberación, porque la filosofía, antes que un saber supremo, es una pedagógica discipular.

A modo de recapitulación de la segunda parte: sujeto pedagógico y praxis educativa

En función de los diversos movimientos que caracterizan al sujeto y el poder (ponerse y anteponerse, reconocer y reconocerse, crear y crearse), necesitamos crear conciencia desde abajo, es decir, liberarnos de la colonialidad que crean el capitalismo y el patriarcado, y crear un poder colectivo. Porque crearse como sujeto es lo mismo que crear poder, y construir poder es un modo de construirse como sujeto, y viceversa. Para construir poder como sujeto colectivo necesitamos un proyecto en común. Se trata de una narrativa enriquecida por categorías analógicas (pluriversales), que vendría siendo una praxis de liberación. El sujeto pedagógico define la praxis educativa, que, lejos de pertenecer a uno de los extremos (docente-estudiante), está siendo y viviendo en la interacción áulica. Las comunidades educativas que se manifiestan (se ponen y anteponen, para crear y reconocerse mutuamente) muestran que la praxis educativa es un sujeto pedagógico combinado, situado y móvil, un cuerpo colectivo que trabaja y lucha por una praxis liberadora en cada rebelión o insurgencia en la que se manifiesta. Aquí es donde vive, se descubre, se siente, se comprende en qué contexto habita el derecho a la educación.

Con las concepciones que nos presenta Dri sobre el sujeto, dijimos que la liberación implica crear conciencia desde abajo mediante la creación de un proyecto en común, pero no dimos detalles sobre la metodología para lograrlo, porque esta tarea la trajimos de la mano de Dussel.⁵³ Con

53 Enrique Dussel y Rubén Dri representan un corte epistemológico entre el marxismo tradicional y las diversas corrientes filosóficas europeo-estadounidenses. Ambos están atravesados por esa categoría de categorías (la praxis latinoamericana), que les ha permitido indicar la mayoría de edad del pueblo latinoamericano para poder, así, proyectar un futuro distinto al marcado por la cultura colonial. Ambos han formulado y reformulado, desde sus diversos diálogos con la filosofía crítica del centro, coincidiendo, curiosamente, en distintas lecturas de Georg Hegel y Karl Marx, que han sido los padres de esta categoría. Sin embargo, aunque hay claras

este último, tratamos de relatar y recorrer la pedagógica que habita en el transcurso o trayecto liberador. La pedagógica posee una relación analógica (semejante pero distinta) respecto de la pedagogía, puesto que, al contrario de las recomendaciones de la segunda, quien comienza su tarea de escuchante atento ocupando el lugar de aprendiente es el extremo del sujeto pedagógico que oficiaría de enseñante. De algún modo, que la docencia se ponga en el lugar de estudiante implica otorgarle un poder que para la pedagógica esa alteridad tiene antropológicamente. Pero ¿cuál es el fundamento de este poder de la voz tan originario que se manifiesta en el movimiento de la praxis educativa como pedagógica? Si entendemos la educación como un acto político, ¿cuál es el principio, la razón o el fundamento para que nuestra región continúe siendo oprimida por la cultura colonial, capitalista y patriarcal? Dussel considera que hay un entramado de corrupción entre el poder de la sociedad civil y el poder la sociedad política. Por eso el poder del Estado se fetichiza.

La corrupción es doble: del gobernante que se cree sede soberana del poder y de la comunidad política que se lo permite, que lo consiente, que se torna servil en lugar de ser actora de la construcción de lo político (2006: 14).

Dussel señala que se hace una interpretación errónea sobre el poder originario de las comunidades (atadas a la tierra y a la organización social solidaria), que venimos acarreado desde las conceptualizaciones políticas de la modernidad occidental, un poder que, ante la delegación o el consentimiento de la política contractual de la modernidad, fetichizó ese poder originario hasta transformarlo en dominación. Lo que caracteriza a los pueblos originarios es la voluntad de vivir, y esa voluntad de vida se lleva a cabo en una organización comunitaria. En estas organizaciones sociales, cada miembro participa de la comunidad de vida. Lo cierto es que la analéctica no es un diálogo como cualquier otro, sino un diálogo franco, honesto y de cara a un futuro distinto que nace a partir de una interpelación ética originaria, porque «la analéctica es una pedagógica de la liberación, una ética primeramente antropológica o una metafísica histórica» (1973: 116). Ese encuentro virtuoso supone la necesidad de alimentar la distinción del otro y la otra, lo que nos pone de cara a la relación educativa, es decir, a la praxis pedagógica analéctica, porque «es superadora de la dialéctica desde la provocación al servicio en la justicia que nos exige el pueblo latinoamericano en su camino de liberación» (1973: 117). Esta praxis se funda en la capaci-

similitudes (un discurso epocal y geopolítico), también hay distinciones, que necesitan describirse con más tiempo y espacio.

dad de estimular la distinción de la otra y el otro por el encuentro libre y honesto, con pretensión de justicia y simetría. El pluriverso es posible porque hay una comunidad real de vida, una comunidad vital llena de experiencias, dichas, saberes, música, fiestas, desencuentros, pérdidas, desdicha, creaciones:

Cada rostro en el cara a cara es igualmente la epifanía de una familia, de una clase, de un pueblo, de una época de la humanidad y de la humanidad misma por entero y, más aún, del otro [y la otra] absoluto (1973: 122).

Pero ¿cómo se alimenta la distinción de una vida nueva, de una vida otra?, ¿cómo se alienta a las personas a ser sujetos y no objetos, pero, además, pensando en que ellas y ellos también son responsables de alimentar y cuidar la distinción y la novedad?, ¿qué hay más allá de la relación dialéctica entre docente y estudiante?, ¿cómo hacer crecer la alteridad comunicativa en simetría, es decir, semejante?, ¿cómo comenzamos a tejer este pluriverso desde la escucha atenta de justicia?, ¿cómo alentamos el pluriverso desde los contextos de sometimiento?⁵⁴ Lo primero que tenemos que tener presente es que «el filósofo ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria para saber oír la voz que viene del más allá, desde lo alto (aná), desde la exterioridad de la dominación» (1973: 124). Se trata, en principio, de oír una revelación que provoca para luego poder verificar la palabra⁵⁵ y, con esa provocación, iniciar la aventura de la interpretación del mundo cotidiano de quien oficia de hablante (magisterio primero, discipulado después).

Así, se visualiza que el paradigma dusseliano del pluriverso analógico es la humanidad misma. El pluriverso nos habla de una universalidad analógica, unificada en la diversidad de sus partes integrantes, que es «una sola patria universal en la libertad solidaria de las partes» (1973: 135). Es decir, se trata de una humanidad cuyo futuro está en construcción, un futuro en el que podemos prescindir de hablar de las naciones coloniales, es decir, periféricas y sometidas. Este pluriverso implica una posición de similitud en la distinción de cada nación, de cada pueblo, para participar en un concierto polifónico que ofrezca las mejores expresiones en el servicio común de la vida humana. Este radicalismo categorial y metodológico ha sido planteado por Dussel, quien representa

54 Estas preguntas buscan la provocación dialógica, puesto que intentar responderlas amerita un trabajo aparte.

55 Vale aquí anotar una diferencia fundamental que vamos a poner con Enrique Dussel: «El logos es unívoco; la dabar es análoga» (1973: 124). El primer término (logos) es la traducción del segundo (dabar), que proviene de la lengua hebrea y nos convoca (o, mejor, nos com-boca) desde el oír atentamente (desde un más allá) con el fin de interpelarnos.

el intento de lograr un discurso mundial por la simetría en el que las culturas dejan de ser entendidas como sustancias y pasan a comprenderse como sujetos, pero, más allá de eso, como una comunidad de comunidades en la que realmente los conocimientos, los pensamientos y las experiencias pueden llevarnos a nuestro estadio civilizatorio, el de la praxis pedagógica pluriversal, que trasciende el aula, aunque, por supuesto, la incluye necesariamente.

Para ir más allá de la colonialidad: otras metodologías pedagógicas insurgentes

Anteriormente nos referimos a las epistemologías del sur y a la antropología filosófica nuestroamericana, y destacamos el concepto de estar. Este término, utilizado por Kusch, indica lo situado, por lo que es apropiado para caracterizar el pensar originario de nuestra América. La centralidad de las narrativas anteriores consiste en la posibilidad de pensar una teoría de la educación de tipo insurgente. Pero, como sabemos, pensar estrategias de enseñanza y aprendizaje insurrectas resulta casi imposible si no reconocemos antes los efectos nefastos que ha provocado la colonialidad del poder⁵⁶ a nuestro saber ancestral. En lo que sigue, a modo de cierre, dialogaremos con Mignolo y su perspectiva sobre un análisis decolonial basado en lo que llama gnosís fronteriza. También recurriremos a Rivera Cusicanqui y su imprescindible conocimiento sobre la epistemología ancestral indígena, principalmente cuando buscamos dialogar sobre un tipo de saber ecológico vinculado a un posible coloquio de culturas, las occidentales y las «otras»: populares, ancestrales y campesinas. Asimismo, apelaremos a lo que Jorge Ishizawa llama diálogo de saberes, que resulta adecuado para reflexionar sobre una ecología dialógica.

56 No se trata de cualquier dominación externa: «Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario» (Dussel, 1992: 12).

Colonialidad/descolonialidad: la gnosis fronteriza como epistemología insurgente⁵⁷

Mignolo (2006: 15), ampliando la perspectiva propuesta por Aníbal Quijano,⁵⁸ señala que la lógica de la colonialidad opera desde tres dimensiones: la colonialidad del poder (la economía y la política), la colonialidad del saber (la epistemología, la filosofía, la ciencia y la relación entre lenguas y conocimiento) y la colonialidad del ser (la subjetividad y el control de la sexualidad y de los roles atribuidos a los géneros). Las investigaciones de tipo insurgente (filosofía de la liberación, epistemologías del sur, pensamiento fronterizo) señalan, con sus diferentes maneras de decirlo, que la colonialidad es el motor de la modernidad europea. Lo cierto es que colonialidad y modernidad son términos congéneres, es decir, que tienen un origen común. Se trata de un natalicio que produjo un estilo de pensamiento que, aun con sus sucesos radicalmente críticos, tiende a la dominación desde una subalternización del saber. El giro descolonial, como proyecto intelectual crítico de esas condiciones de opresión, pretende distanciarse, sin divorciarse, de esas dos categorías universalistas y eurocéntricas (colonialidad y modernidad) que fueron cristalizando esas tres lógicas de pensamiento.

En lo que hace al mundo académico, parecería primar la colonialidad del saber, pero sabemos que esa lógica también es controlada por el juicio del poder colonial. Esto es así porque entre ambas lógicas se va potenciando el viaje geopolítico de las categorías de pensamiento que fueron construyendo las subjetividades de nuestra América y también crearon otras geografías del sur. Mignolo (2013) se detiene en una serie de momentos históricos para dialogar sobre la diferencia colonial y la transformación del sistema-mundo moderno colonial. De ese modo, basándose en una periodización interna y externa, menciona distintos momentos de colonialidad: colonialidad y modernidad (desde la conquista de América), diferencias entre centro y periferia (hasta mediados

57 Lo que sigue es parte de un libro inédito que actualmente está en edición.

58 Quijano, Aníbal (1992). «Colonialidad y modernidad/racionalidad». Perú Indígena, vol. 13, n.º 29, 11-20.

Quijano, Aníbal. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En: Ladner, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

del siglo XX) y colonialismo global (hacia el final de la Guerra Fría). En todos los casos se descubren formas de dominación colonial.⁵⁹

Si bien en el caso sudamericano las lenguas coloniales son el español y el portugués, estas pasaron a ser subalternas ante el poder geopolítico, creado en el mismo movimiento (habría ahí un tipo de congeneridad) en el que surgieron las filosofías dominantes (francesa, inglesa y alemana). Después de la Segunda Guerra Mundial, el giro geopolítico adicionó y puso el timón en Estados Unidos, desde donde podemos hablar de un conocimiento dominante: el nordatlántico (Europa occidental y Estados Unidos). Es interesante mencionar las tres zonas de poder epistémico señaladas por Mignolo (2013: 29-32):

- a) cinco ideologías habrían estructurado el imaginario moderno: el cristianismo (siglos XVI y XVII), el conservadurismo, el liberalismo, el socialismo-marxismo (siglo XVIII) y el último imperialismo (segunda década del siglo XX);
- b) cuatro de esas ideologías poseen una doble cara: la genocida y la liberadora, pues dominan y domestican a unos pueblos (colonialismo ultramarino e imperialismo geopolítico), al tiempo que van emancipando, a su manera, una buena parte de los pueblos (cristianismo, liberalismo y socialismo);
- c) finalmente, el colonialismo, basándose en una serie de rupturas y continuidades, fue dando pie a historias otras. Emancipación política: Estados Unidos (siglo XVII), la América profunda (XIX), y Asia y África (siglo XX). De las críticas a la descolonización política fueron surgiendo los proyectos de emancipación epistémica, que son los que están teniendo cada vez más fuerza en nuestro sur.

Con el fin de encontrar caminos para superar el avasallamiento de la colonialidad del poder (y también el del ser y el del saber), Mignolo propone una metodología que denomina pensamiento fronterizo, que vendría a ser un camino para arribar a una epistemología insurgente. Se trata de un tipo de razón subalterna (lo negado) que nos permita poner toda nuestra fuerza, energía y creatividad para destacar aquello que la razón de la colonialidad/modernidad ocultó, negó, subalternizó, culturizó, universalizó, racializó, generizó, explotó y dominó. Para emprender esta tarea, con el fin de evitar utilizar la terminología nordatlántica, que pone en el cielo de la inteligencia humana a la epistemología, propone

59 Si bien sigue la línea de pensamiento de Immanuel Wallerstein y Samuel Huntington, al ocuparse del pensamiento nuestroamericano, dialoga con las obras de Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Silvia Rivera Cusicanqui, Augusto Salazar Bondy y Rodolfo Kusch, entre otras y otros.

recuperar el término gnosis,⁶⁰ dado que considera que su caída en desuso es un producto de la dominación lingüística, que puso a la cabeza de todo conocimiento válido a la epistemológica. Dice Mignolo:

La gnosis permite hablar del conocimiento más allá de las culturas de la erudición. Gnosis y gnoseología no son palabras comunes en nuestros días en la vida académica e intelectual. Las palabras comunes son aquellas que, como epistemología⁶¹ y hermenéutica,⁶² se hallan en los fundamentos de las dos culturas: las ciencias y las humanidades. En realidad, la hermenéutica y la epistemología resultan más comunes porque se han articulado en la cultura de la erudición desde la Ilustración. Desde entonces, la hermenéutica ha sido refundida y desplazada de su significado filosófico original (2013: 68).

En este marco, modernidad y colonialidad son la misma cosa: ninguna de las dos puede comprenderse por separado. Son términos congéneres, mediante los cuales se crearon las condiciones de dominación originarias que todavía afectan al sur global en general y a la América profunda en particular. «El occidentalismo fue la figura geopolítica que tramó el imaginario del sistema mundo moderno/colonial» (2013: 113). Así, el occidentalismo es un tipo de dominación que nació económica, se transformó en política y se consagró como imposición epistemológica. A su vez, el occidentalismo es una categoría que, al mismo tiempo, engendra el orientalismo.

Las clásicas cartografías binarias norte/sur y este/oeste son un modo de nombrar lo interno y lo externo al sistema mundo de la eurocéntrica mismidad. La mismidad es un modo de introducir (gota a gota, palabra a palabra, concepto a concepto, texto a texto) los rasgos de la colonización intelectual. Se trata de una penetración holística que se ejecuta en el ejercicio cotidiano de la praxis educativa de todos los niveles del sistema de escolarización, que justifican, desde la necesidad de academizarnos, una especie de voluntad de poder. A tal punto se da esta batalla de penetración intelectual de la colonialidad que ni siquiera nos damos cuenta de algunos inventos clave del eurocentrismo. Todas las palabras que usamos son un arma de reproducción intelectual. La misma noción de América Latina, que con tanto orgullo solemos utilizar, ha sido una imposición eurocéntrica para nombrar nuestra posición subalterna respecto del norte global (2007).

60 Que tiene un propósito específicamente práctico.

61 Dominio del conocimiento.

62 Significado y entendimiento humano.

Comunidades dialógicas y ecología cultural: el diálogo de saberes

Rivera Cusicanqui (2015) brinda un enriquecedor relato para reflexionar sobre los lenguajes occidentales que utilizamos a diario y la complejidad que esas palabras provocan en las poblaciones andinas.⁶³ Señala que en el universo aymara se comprende la vida por pares, como ocurre en la mayoría de las cosmologías no coloniales (las filosofías chinas, por ejemplo). No se trata de una dualidad que podría llegar a unirse en una síntesis dialéctica. En la cosmología andina, aunque parece haber una lucha de contrarios, no hay dialéctica, sino un tipo de unión a partir de un encuentro o empalme medio (mesocosmos).

Podría decirse que ese contacto entre términos pares se une en una tierra del medio, donde hay unión a partir de una mediación o «una zona de contacto, encuentro y violencia» (2015). Esas palabras, conceptos y teorías, que en el mundo eurocéntrico se postulan como universales, provocan una fuerte violencia en la vida cotidiana de las poblaciones originarias. Se trata de un vuelco impetuoso, al que se llega no solo por chocar contra sus modos de ver el mundo, sino también porque esos lenguajes los obligan a convivir, al mismo tiempo, en un adentro y un afuera cultural. Este sería el caso de los modos de ver el mundo del colonialismo y el capitalismo. Para superar esos nudos que se divisan en el lenguaje ancestral (popular y campesino) sucede algo así como una fagocitación (Kusch) lingüística, que Rivera Cusicanqui llama mundo del medio, «una zona de contacto que nos permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la maquinaria capitalista, y utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental que ha nacido de sus entrañas» (2015: 207). Da la impresión de que esta idea de contacto en la tierra del medio que propone la autora está planteando un tipo de diálogo de saberes o traducción intercultural, en el que se precisa encontrar medios de interpretación. En estas interacciones descontroladas entre lenguajes distintos, se torna necesario fagocitar el mensaje occidental desde una cosmología ancestral. El propósito es claro: se trata de sobrevivir a la imposición cultural que les llega desde afuera de su lenguaje sin apagar su propio sentir lingüístico.⁶⁴

Quienes se han ocupado de las teorías de la liberación y también de las teorías de la dependencia han advertido hace tiempo que el co-

63 En este caso se trata del término desarrollo, que, como sabemos, tiene connotaciones distintas en diversos contextos, aunque el eurocentrismo suele presentarse como universal.

64 Aunque es cierto que interpretar el lenguaje originario es una tarea compleja, pues-
to que hay palabras que, dada su polisemia, son casi imposibles de traducir.

nocimiento eurocéntrico parece estar dando sus últimos pasos, en el sentido de que sufre una crisis interna y externa. Hace tiempo que venimos desconfiando de la supuesta universalidad del conocimiento nordatlántico. El capitalismo, con sus sucesivas crisis, no solo en el sentido financiero, sino también en el científico, viene siendo criticado desde los puntos de vista antropológico, político, social, ético y epistemológico. Entre otras referencias más actuales para reflexionar sobre los modos de integrar saberes, Ishizawa (2016) propone pensar un tipo de interdisciplinariedad o ecología cognitiva que llama diálogo de saberes. Dice el autor:

El diálogo de saberes se entiende como «la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido». La relación es construida por personas de culturas diversas vinculadas en el contexto del complejo de actividades, comportamientos, motivaciones, educación intercultural (2016: 137).

La propuesta de Ishizawa es poner en marcha una comunidad dialogante, al estilo de la analéctica dusseliana, la seminalidad kuschiana o la traducción intercultural de De Sousa Santos. Ante las crisis del proyecto globalizador, propone una vía intelectual para superar algunos dilemas epistemológicos occidentales y transformarlos desde una perspectiva holística. Citando a Thomas Berry⁶⁵ y atendiendo a que ninguna cultura posee el remedio necesario para revertir la instrucción del desarrollo, destaca una cuádruple sabiduría, pensada desde campos políticos diferenciados: la sabiduría indígena (que incluye la campesina), la de las mujeres, la de las filosofías clásicas (tanto occidentales como orientales) y la de la ciencia (poniendo el énfasis en su sentido antropológico, puesto que se trata de reflexionar no sobre lo epistemológico, sino sobre la praxis de las comunidades científicas). De lo que se trata, finalmente, es de buscar modos de crear comunidades de diálogo entre diversas sociedades epistémicas. Lo interesante de su propuesta es que parecería estar respondiendo a Rivera Cusicanqui en esa integración lingüística fagocitada que menciona. Es un ejemplo de esta posibilidad un neologismo utilizado por el pueblo boliviano: agrocentrismo, basado en la sabiduría ancestral de la lengua aymara, «donde el cosmos y la pacha»⁶⁶ son el centro del cultivo en esta cosmología andina.

65 El sueño de la tierra (1988) y La gran tarea (1998).

66 Jorge Ishizawa señala que el término pacha refiere al espacio-tiempo, pero Rivera Cusicanqui dice que es un término compuesto o dual: pa ('par, dos') y cha ('fuerza, energía'). Estas diversas interpretaciones dan cuenta de la polisemia de las lenguas ancestrales.

Pero ¿cuál sería la metodología para preparar y ejecutar ese diálogo de saberes? El autor propone la figura del mediador, que llama acompañante. No se trata de cualquier profesional formado en la tecnología académica (eurocéntrica, de suyo), sino de alguien que conoce la praxis de ambas culturas: la originaria y la occidental. La actitud del acompañante es pasiva, de escucha más que de orientación. Acompañar bien requiere desaprender lo técnico y reaprender lo ancestral. Se trata de privilegiar la actitud del vivir bien y del buen gobierno, lo que se conseguiría prestando atención al testimonio de la vivencia campesina o ancestral. El autor lo dice así:

En efecto, cuando es bien realizado, el acompañamiento de las comunidades no tiene objetivos prefijados ni agenda, ni se propone como un componente de investigación. Se trata de estar atento a las pulsaciones de la vida de la comunidad en su lugar para facilitar su flujo vital (2016: 152).

De este modo, poner en marcha un diálogo de saberes es casi lo mismo que ponerse en el lugar de aprendiz que escucha atentamente para reaprender desaprendiendo. La posibilidad de pensar que el testimonio es un tipo de saber que puede articularse con el conocimiento tecnológico es un tipo de hermenéutica analógica o seminal, al tiempo que una traducción intercultural. Lo más importante es la diferencia entre lo ancestral y lo técnico: el segundo excluye otros saberes, mientras que el primero es inclusivo. Todo este entramado ecológico de saberes requiere de entrada la suspensión de los paradigmas hegemónicos (con su impronta universalizante), con el propósito de construir comunidades epistémicas pluriversales. Tanto el saber popular, como el campesino y el ancestral, a diferencia de la matriz eurocéntrica del pensar para existir, primero siente y luego piensa.

Es cierto que esta perspectiva parece compleja para pensar el escenario áulico, pero hay algunas estrategias, modos de moverse en la praxis educativa y filosofías de vida plausibles de ser llevados al aula o a cualquier otra comunidad de interacción de personas. Algunas notas para promover estrategias seminales, diálogos de saberes y traducciones interculturales, entre otras, son promover acciones de escucha atenta (que se descubre en el lenguaje que caracteriza la voz de los rostros otros) e invertir los clásicos roles jerárquicos, es decir, procurar ponerse en el lugar de aprendiz para ir desaprendiendo el clásico lugar de enseñante. Creemos que este sería el camino para promover, tomando la metáfora del mediador cultural, propuesta por Ishizawa, el rol de acompañante áulico (en lugar de ocupar el lugar de maestro), para llevar a la praxis (política, educativa) un posible diálogo de saberes.

Referencias

- Bárcena, Fernando (2000). «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender». Enrahonar Quaderns de Filosofia, n.º 31, págs. 9-33.
- (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.
- (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. San Martín: Miño y Dávila.
- (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.
- (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerletti, Alejandro (2004). Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). «Epistemología del sur». Utopía y Praxis Latinoamericana, págs. 17-39.
- (2016). Por un nuevo ciclo constituyente. Luchas sociales en términos de fascismo financiero. Morón, Buenos Aires, Argentina.
- Dri, Rubén (2002). Racionalidad, sujeto y poder. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu. Buenos Aires: Biblos.
- (2011). Hegelianas. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu. Buenos Aires: Biblos.
- (2016). Hegel y la lógica de la liberación. La dialéctica del sujeto objeto. Buenos Aires: Biblos.
- Fernandez, Mónica (2015). «Libertad, igualdad y educación en derechos humanos. Un ensayo sobre pedagogía y geocultura en América del Sur». En: Biagini, Hugo; Fernández, Diego. Democracia, neoliberalismo y pensamiento político alternativo. Actas del V Coloquio Internacional de Filosofía Política. Lanús: Editorial de la Universidad Nacional de Lanús, págs. 260-265.
- (2017). «Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos. Un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch». IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, págs. 145-164.
- Fisher, Robert (2013). Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Madrid: Morata.
- Foucault, Michel (2004). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.
- Freire, Paulo (2003). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2004). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Linera, Álvaro (2015). «Ciudadanía y democracias en Bolivia». En: García Linera, Álvaro. La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia. Buenos Aires, México DF: Siglo XXI y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Ishizawa, Jorge (2016). «Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes». En: Delgado, Freddy; Rist, Stepahn. Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo. La Paz: Agruco, págs. 137-168.
- Kusch, Rodolfo (1962). América profunda. Buenos Aires: Hachette.
- (1976). Geocultura del hombre americano. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- (1978). Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana. Buenos Aires: Castañeda.
- (2008). La negación en el pensamiento popular. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Lipman, Matthew (1998). La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mèlich, Joan-Carles (2006). Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.
- Mignolo, Walter (2006). «El desprendimiento. Pensamiento crítico y giro decolonial». (Des)colonialidad del ser y del saber. Buenos Aires: Del Signo, págs. 11-24.
- (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.
- (2013 [2003]). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Nietzsche, Friedrich (2009). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Tusquets.
- Rancière, Jacques (2006). Política, policía, democracia. Santiago de Chile: LOM.
- (2012). El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2012). El odio a la democracia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, Paul (2003). El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta y limón.
- Sada, Gabriel (1996). Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Skliar, Carlos (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

HACIA UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA EN DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS

MAURICIO LANGON

Introducción

Me propongo reflexionar y debatir sobre educación: o sea, las acciones específicamente humanas de educar y educarse (que, por cierto, no se reducen a la educación formal en instituciones específicas). Lo que hoy entendemos por escuela saca a los niños de sus casas, los espacios y los tiempos privados, domésticos, donde se educaron y aprendieron a comer, caminar, hablar y otras cosas de vital importancia. En la Grecia clásica, el pedagogo, un esclavo, los llevaba a otro lugar, público. Ahí se les abría, durante un tiempo libre, un mundo más allá del hogar. Propongo darnos este espacio-tiempo libre de escritura y lectura (esta *scholè* a distancia, ausencial, no presencial que es un libro) para compartir la experiencia de pensar juntos la educación, en reflexión y discusión.

La lectura y la escritura (como los medios para encontrarnos a distancia que nos provee la tecnología actual) habilitan encuentros en y desde lugares-tiempos distintos. Se configuran como un lugar (un *área*: una porción determinada de espacio durante cierto tiempo), en presencia y también en ausencia, que construimos y nos va constituyendo como grupos y personas humanas. Espero que este texto llegue a ser un recurso para mirar la educación de un modo más amplio, que permita encarar mejor sus problemas.

Pasaremos por una perspectiva antropológica para entender la educación (1), nos detendremos en algunos conceptos que forman parte de la constelación conceptual en que nos moveremos (2), miraremos y escucharemos una escena concreta en la que se gesta esta perspectiva (3) y terminaremos con algunos aportes tendientes a definir criterios y preguntas para planificar, realizar y valorar lugares educativos (4). Este texto quiere poner en discusión resultados abiertos y provisorios.

La presentación va y viene entre dicotomías fuertes con un pie en las nubes de la abstracción teórica y otro en la tierra.

Una perspectiva antropológica para la educación

Educación se dice en muchos sentidos

Bajo la apariencia de hablar de lo mismo se discuten asuntos muy disímiles cuando nos referimos a la educación. Es una ambigüedad grave, porque, al no ponerse el concepto en discusión (cómo se define; cuáles son sus sentidos y funciones; por qué, para qué y cómo los seres humanos educan y se educan), se dan por aceptados presupuestos que impiden pensar la educación en tanto tal y que, incluso, niegan la educación. Algunos la creen innecesaria, superflua o inútil, por presuntas condiciones biológicas que harían a algunos ineducables y a otros autosuficientes, o por la ilusa creencia de que educar es dejar brotar algo que ya está en cada sujeto, o porque ven en la educación un mero medio o instrumento para las finalidades particulares de un país (que espera de ella que produzca su desarrollo o mejore su competitividad, o que le dé trabajo a su gente, o que elimine la pobreza, o que enseñe a sobrevivir con ínfimos recursos).

Pero no es posible sostener una discusión racional sobre algo sin pasar por la «primera operación de la inteligencia», que consiste en conocer qué hay «detrás de las palabras», o sea, en definir los conceptos (Thibaut, 2010: 21). Enfocaremos las educaciones en un marco antropológico, en su función antropogenética. La educación está constituida por las actividades humanas de enseñar y aprender, que propician y otorgan continuidad a los procesos de hominización y humanización. Es decir, integra los procesos internos de cada grupo que ha llegado a ser humano en determinado lugar (en el que se da y al que da significación) para hacer humanos a sus nuevos y continuar, así, su modo particular de seguir estando como humanos.

Los procesos de existencia y consolidación de nuestra especie se dan en el interior de distintos grupos humanos en estos procesos variables, conflictivos y nunca cerrados, parcialmente conscientes, procesos que, a su vez, van instituyendo, continuando y modificando a ese grupo y su hábitat. Sus orígenes se nos pierden en una regresión infinita al pasado y su final se nos presenta como indeseable y se diluye en un futuro imprevisible e improyectable. Pensar nuestro tiempo humano, nuestro ser histórico, exige poner la racionalidad no en los conceptos inmóviles y atemporales de principio y fin, sino en el mientras tanto histórico y

contingente de la existencia humana: personal y colectiva. No se trata de pensar el devenir ordenándolo desde lo inmóvil, sino de pensarlo en la vida misma, en la espacialidad y temporalidad en las que nos encontramos y estamos siendo. Lugares-tiempos de entre grupos y personas distintas que ahí se encuentran.

El encuentro invita conflictivamente a acercarse y alejarse, a amar y odiar, a convivir y matar, a meterse y huir, a juntarse y aislarse. El encuentro puede ser choque (de culturas, racionalidades, intereses): como no reconocer al otro como humano, como desear exterminarlo o, si no, someterlo y usarlo o, al menos, aislarlo. Este camino conoce múltiples variantes: el recurso violento a la fuerza física, que se gesta y se acompaña con razones, propaganda y «educaciones», modos más alambicados que pueden entrar en espirales de violencia vertiginosa.

Los momentos y los lugares de encuentro (todos, pero aquí pensamos particularmente en los educativos) pueden también ser lugares de diálogos, de modo de avanzar a través de o entre la diversidad de personas y grupos humanos, pese y gracias a sus distintos modos de sentir, valorar, pensar y hacer. Aquí sustentamos la alternativa de procurar transformar los espacios-tiempos educativos (y otros) en encuentros de diálogos que, en el fondo, son siempre interculturales, entre culturas. La actual situación de mundialización hace del mundo un macroespacio entre culturas. Pensar el encuentro como problemático a partir de reconocer el carácter conflictivo, limitado y social de lo humano, y asumir una perspectiva radical, filosófica y dialógica en educación parece necesario.

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

La educación es un fenómeno propio de cada grupo humano, que consiste, básicamente, en constituir como humanos y como humanos de ese grupo a sus nuevas generaciones. La educación hace seres humanos de ese grupo, distintos de otros. Cada grupo se va haciendo humano a su manera: va construyendo sus modos de sentir, valorar, hablar, pensar, actuar, imaginar, construir, crear, crear. Constituye su cultura en sentido amplio: como dar sentido a la existencia singular y colectiva, a sus modos de trabajar en, con y sobre la naturaleza; como plasmar su espíritu en obras materiales: pinturas rupestres, pirámides, rascacielos, sinfonías, epopeyas, teorías... La cultura, en conjunto, opera como sistema,¹ previo a cada humano singular, que aporta iden-

1 Los guaraníes mbya emplean el término eko (reko, teko), traducido, generalmente, como 'cultura', 'costumbres', pero que ellos traducen siempre como 'sistema'. Comparan «nuestro sistema» (el mbya) con el «sistema de ustedes» (el de los «blancos»). Tienen distinta coherencia interna, no inmutable. En sus músicas sa-

tividad (importancia propia) y sentido a la existencia del grupo y de cada uno de sus miembros. De este modo se reconocen mutuamente como humanos y, en tanto tales, como valiosos.

La educación es endoculturación: un proceso interno de cada grupo humano, por el cual cada uno provee su cultura previa a los nuevos que la van asumiendo. Les da el sentido de ser humanos en y de ese determinado grupo que ha ido construyendo, transmitiendo, sistematizando, repitiendo, cambiando, esclerosando o reinventando a través de sus experiencias esa cultura, que comprende los recursos de que dispondrán sus nuevos para encarar sus cambios en el mundo sin perder el sentido de sus vidas.

Educación y conflictividad

Los seres humanos, de carne y hueso, integramos una misma especie biológica con rasgos diferenciales exclusivos, tales como vivir en grupos organizados, tener lenguaje, ser capaces de razonar. En tanto sabemos, valoramos, decidimos y elegimos, también somos capaces de actuar de modo libre y somos responsables de nuestras acciones. Educar y educarnos son actividades humanas que ejercemos con conciencia, voluntad y libertad, condicionadas por la cultura y la educación que nos habilita a ejercerlas; la educación orientada y realizada asumiendo estrategias y prácticas conscientes. De ahí que no sea mera repetición, crecimiento y reproducción de lo ya dado, como si todos compartiéramos el mismo lenguaje, las mismas finalidades y las mismas técnicas.² Somos humanos, somos diversos. Las actividades de educar son pensadas, discutidas, planificadas y realizadas en sociedad y de modo consciente.

La conflictividad es, pues, constitutiva de lo humano. Pretender borrarla sería renunciar a ser seres humanos. Pero nos cuesta asumir el desafío y la responsabilidad de ser lo que somos: iguales porque diversos; capaces de desear y valorar cosas distintas, de pensar diferente, de actuar de los modos más variados en actividades imposibles para otros seres vivos. Puesto que somos humanos distintos, estamos en conflicto. Lo que los griegos llamaban *logos* (el lenguaje y la razón humanos) es un camino para procesar nuestro modo de ser o estar en conflicto,

cras usan violines y guitarras, hablan varios idiomas, usan relojes y calculadoras. Conservan íntegra su cambiante identidad cultural. Rechazan mandar a sus hijos a la escuela. Piden tierras que les fueron quitadas. Sugieren «casas de sabiduría» interculturales. Con ellos conversamos como siempre: tomando mate.

2 Referencia al texto bíblico de la torre de Babel (Beresit o Génesis, 11, 1-9).

no para eliminarlo. Querer el fin de los conflictos es querer el fin de los humanos, pues implica no reconocer al otro.

Lo humano consiste en interrumpir los procesos puramente deterministas, inconscientes o extrahumanos mediante un accionar específicamente humano. Esta especificidad abre la posibilidad de orientar libre y responsablemente los procesos educativos de modo que sigamos siendo humanos. El gran desafío educativo consiste en lograr que continúe y se profundice la tarea humana de hominizarse educando en diversidad. Expondré desde dos abordajes diferentes y complementarios la conflictividad constitutiva de la educación.

La educación en la conflictividad intercultural

Todos nos hacemos humanos internalizando la cultura de determinado grupo por procesos educativos endógenos, que nos llevan a considerar como no iguales (como esencialmente inferiores o superiores) a los miembros de otras culturas. Quienes nos hemos hecho humanos viviendo distintas y aun contradictorias experiencias milenarias tendemos a encarnar en los demás (personas o pueblos) nuestros miedos, odios o sumisiones hasta personalizar en ellos nuestra imagen de lo monstruoso y amenazante, o de lo ideal y bueno. Tendemos a encarnar en ellos los modelos de lo que no se debe ser o de lo que se debería ser, aquello que hay que eliminar o aquello que hay que imitar. Estas tendencias se encarnan cuando nos sentimos inferiores, en modelos educativos imitativos, para poder alcanzar, por ejemplo, el desarrollo de otros países, copiarlos, seguir sus recetas, medirnos con sus varas. Cuando sentimos a otros como inferiores, procuramos transmitirles nuestros lenguajes, creencias, hábitos, saberes, técnicas y competencias, que les permitirían ser «gente como uno», dejando de ser lo que son, «integrarlos» en nuestra sociedad en situación subordinada o «excluirlos» por su culpable fracaso de no lograr ser como nosotros. El hecho de la diversidad cultural y la conflictiva dificultad de entenderse hacen de la conflictividad intercultural un problema constitutivo de lo humano actual. La educación puede y debe ser pensada y discutida para orientar la toma de decisiones colectivas mediante criterios que la orienten en una perspectiva liberadora y dialógica.

La educación en la conflictividad intracultural

La educación se funda en la transmisión de experiencias pasadas (pe- ligros pasados juntos) por las antiguas generaciones de determinado grupo humano. Los recursos forjados en su historia particular para encarar lo que entonces era distinto y nuevo podrían ser inadecuados ante los desafíos de hoy. Esta sólida base cultural aporta también significaciones de la vida humana e, incluso, recursos para encarar (consciente e inconscientemente) los desafíos imprevistos. Pero estos deben ser lo suficientemente dúctiles para reformularse siempre y encarar algo que nunca había pasado, pero que, de hecho, está pasando ahora y puede pasar en el futuro. Por eso la mera aplicación de recetas viejas a nuevas situaciones no garantiza su éxito y suele obturar la creatividad. De ahí que sea necesaria una educación en la que cada uno ponga en tela de juicio su cultura, la reinterprete, la resignifique, la reinvente en nuevas situaciones. Por eso es preciso que las actividades de educar incluyan criterios de reflexión crítica también sobre su propia tradición y cultura, y estén abiertas a los aportes de otras y desarrollen capacidades creativas, que den lugar a discusiones internas, que admitan heterodoxias, apostasías, objeciones de conciencia que potencien a cada cultura abriéndola y protegiéndola de su propia esclerosis.

En dos ricas y muy distintas perspectivas, Alberto Buela defiende el disenso y Raúl Fornet-Betancourt, la desobediencia cultural. Las diversas experiencias vividas en los conflictos internos de cada comunidad deberían entrar en la educación de cada cultura, así como las capacidades de escucha, apertura a lo nuevo y disposición al cambio y al diálogo con otros.

Constelación conceptual

Presentaré algunas ideas para educar en clave liberadora, tanto en los aspectos intra- como en los interculturales. Son abordajes distintos que, en su conjunto, no constituyen un sistema, sino, más bien, un entramado conceptual, de caracteres seminales, proteicos y fermentales.

Geocultura

Rodolfo Kusch define cultura en estos términos:

Cultura no es solo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino, además, es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación

de su existencia. La cultura implica una defensa existencial ante lo nuevo, porque si careciera de ella, no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible (2000: 252).

Es posible pensar así la educación como una función intracultural de hominización. Nuestra cultura nos condiciona: nos hace miembros de una misma condición humana que los demás y, en ese mismo acto, nos hace diferentes de otros humanos. Pero Kusch llega a esta concepción reflexionando sobre su propio trabajo de campo. Siente una gran distancia entre investigador e investigado y entiende que la diferencia está «en el modo cultural que se ha encarnado en cada uno». Es «una diferencia de perspectiva y código» y, en tanto tal, «cuestiona la posibilidad de una comunicación real». Nos pone ante el riesgo de ser «intraducibles», de no poder comunicarnos de un grupo a otro. Advierte la dificultad en experiencias concretas en las que los interlocutores no llegan a entenderse por las diferencias culturales que condicionan el sentido de la vida de unos y otros. Por eso, «un diálogo es, ante todo, un problema de interculturalidad», pues está en juego «la existencia de los interlocutores» (2000: 251 y ss.). Por tanto, no es solo un problema de comunicación, de transmitir o intercambiar mensajes: es una cuestión de vida o muerte, es una cuestión de diálogo entre culturas.

Con la noción de geocultura Kusch vincula íntimamente el lugar de habitación con la vida humana. Agrega a estos problemas otra cuestión: la de lograr un domicilio existencial, una zona de habitualidad en la cual uno se siente seguro. Se da esta mutua implicación: el «pensamiento del grupo [...] se encarga de vestir con un paisaje cultural el hábitat», que, así, «siempre está sometido a una cultura», y, a la vez, «se trata de un pensamiento condicionado por el lugar». Esto «hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural». El concepto de unidad geocultural, esta «idea de un pensamiento resultante de una intersección entre lo geográfico y lo cultural», lo lleva a cuestionar el saber absoluto. No hay saber desubicado, desarraigado, desterritorializado, desculturalizado. Y no se trata de

establecer ad hoc un pensamiento así llamado universal, sino de descubrir en la gravidez del pensar, o sea, en el suelo que lo sostiene, un cuadro real del mismo que abarque todas las variantes de su modo de ser universal.

Esto «constituye la restitución de un modelo real».

Lugar

Se trata de trabajar en cada lugar preciso en que hay educación: los lugares educativos. Un lugar no es un contenedor hueco dentro del que se ponen cosas y ocurren sucesos. No hay cosas previamente definidas que después se pongan en relación entre sí. Dicho de otro modo: un punto de vista geo no procede por un análisis mecanicista, no separa las piezas simples para considerarlas fuera de las relaciones en que están y luego reconstruir la compleja unidad real de, por ejemplo, un reloj. Procede a la inversa: incursiona en la unidad compleja del lugar concreto que se va constituyendo como tal, a la vez que va constituyendo sus partes en ese lugar relacional. Desde esta perspectiva, lugar supone tiempo, duración, historia, cambio, incompletud: se va constituyendo, está en construcción. Sus planes y proyectos no están dados desde antes (no hay un reloj ya hecho en el punto de partida), de modo que operan como orientaciones para el camino, no como metas.

Por otra parte, ningún lugar está aislado y entre otros con los que ya está en relación, que inciden en su interior, así como él incide en el exterior. Propongo pensar los lugares educativos —formales y no formales: cada aula, cada experiencia, cada institución (sistema educativo, escuela, familia, barrio, medio masivo, TIC)— como escenarios que están entre culturas, donde se producen escenas específicas de encuentros interculturales,³ con actores que se han ido formando en otras escenas educativas endogeoculturales. Cada escena tiene su inicio, su duración y su desenlace, que abren espacios posteriores bastante imprevisibles. Hablo de escenas en tanto todo eso puede ser considerado una unidad en sí misma: témporo-espacial, geohistórica, en que se encuentran (en el sentido de que entran en contacto y en el sentido de que están) interlocutores forjados previamente en distintas geoculturas. Unidad contingente, nueva, definida, cambiante, finita.

La idea es procurar entender su movimiento propio mientras está siendo en el entretanto de cada escena concreta. Porque es ese entretanto histórico lo que hay que entender y en lo que hay que actuar, ya que en él transcurre nuestra existencia y desde esa condición contingente pensamos, actuamos, vivimos. No me parece acertado intentar comprender lo histórico y cambiante desde lo inmutable y eterno, ni desde lo ordenado por la obediencia de principios, ni desde lo ordenado por proyectos poshistóricos.

3 Por supuesto, también intergeneracionales. Pero todo diálogo participa de la interculturalidad.

Actores

En todo descubrimiento de que hay otro, en todo encuentro con otro, está en juego la existencia de todos los interlocutores. Y es un problema de interculturalidad. El espacio entre culturas que abre el encontrarse con otros aparece como un vacío en que tendrá lugar algo imprevisible. Es un lugar de encuentros inesperados con lo inesperado. Mejor no buscarlos. Si se dan, se está a la expectativa; operan mecanismos de defensa y desconfianza mutua. Lo mejor es abandonar el campo, cruzar a la vereda de enfrente, evitar el encuentro, volver al caparazón, encerrarse, refugiarse en esa zona de habitualidad en la que uno se siente seguro. El encuentro a veces es buscado y a veces ineludible o buscado por unos e ineludible para otros. Entonces, el encuentro tiene lugar, se da, se hace un lugar, que puede ser de enfrentamiento, lucha, violencia, guerra, un encontronazo, un choque de civilizaciones. Para ese, el otro no es un problema: ya sabe qué hacer con él. Para el otro, que querrá vivir su propia vida, sí es un problema. Son fuertes las tentaciones defensivas de matar o asilarse como medidas de seguridad. Proponer el diálogo es buscarlo, quererlo, querer que dure, querer al otro: es una condición de hominización. No querer el encuentro o no querer que dure es no aceptar ser humano. No es diálogo el mero conversar entre quienes mantienen las finalidades, los valores o los intereses de su grupo y negocian acuerdos, armisticios provisorios de paz armada, alianzas en uso de una razón estratégica. No es diálogo cuando es solo geopolítico, cuando entran en el juego estratégico entidades ya constituidas (Estado, país, bloque), siempre calculando contra otros, definiendo amigos y enemigos, transformando la política en un arma de guerra. Eso es para quienes quieren el mismo juguete y pelean por él, como aquellos príncipes alemanes, hermanos iguales hasta en su deseo: Milán. La perspectiva geocultural no concibe sujetos o actores como esencias de entidades ya constituidas definitivamente, sino como agentes instituyentes de sí mismos y de los lugares en que están con otros. Ninguno está en el saber absoluto que quiera transmitir a otros. Se trata de avanzar a través de distintos modos de ser humanos, en diálogo, en un proceso siempre abierto de constitución humana (singular y colectiva), de convivencia entre diferentes. Nuestra propuesta de considerar escenas educativas incluye o pasa por los actores que en ellas participan y van constituyendo su movimiento propio.

Una escena de encuentro entre culturas

Con la perspectiva esbozada, analizamos un encuentro concreto entre culturas que se dio en una investigación entre científicos sociales y jóvenes de cantegriles montevidianos. Los primeros estaban interesados en registrar y entender el sentido (o sinsentido) que los segundos atribuían a la educación formal. Me centraré particularmente en el curso que va elaborando uno de ellos, al que llamaron Kevin.⁴

Limitaciones, realidades y potencialidades

Se crea un espacio y un tiempo en que se encuentran personas de culturas diferentes (investigadores e investigados), un lugar entre culturas. El proceso que se abre es, sin embargo, interior a una actividad (investigación) propia de una de las culturas que ahí se encuentran, no de la otra. Los escenarios, la selección de los jóvenes participantes, las actividades y los tiempos fueron cuidadosamente diseñados y preparados (inventados) por los investigadores como instrumentos adecuados para cumplir con finalidades de cierta cultura. Pero, a la vez, estas actividades abren, crean, producen y son un lugar de encuentro intercultural pautado por los investigadores, que habilitan la circulación de la palabra de los jóvenes —los hacen hablar— y los hace escuchas (y luego intérpretes) de la voz de los otros. No es un lugar educativo, ni de diálogo. No hay intercambio, discusión, devolución, sugerencias, toma de decisiones ni propuestas de acción futuras. Tampoco hay violencia ni negación del otro. Parecería que, una vez terminada la actividad, no quedan abiertos caminos de continuidad o seguimiento. No se continúan actividades hacia un diálogo intercultural.

Fue una fuerte experiencia educativa para sus participantes. Impactará en esos jóvenes, que habitualmente no son escuchados por otros ni hablan. Influirá en ellos de modos imprevisibles en sus acciones futuras. Pero eso no lo sabremos. No son de nuestra cultura, de nuestro grupo. Para los investigadores fue una experiencia tensa y fructífera, educativa, de aprendizaje, pensamiento, crecimiento, sensibilidad, compromiso y exigencia intelectual. Influirá en sus acciones futuras y nos vamos enterando porque lo comunican a sus comunidades, abren camino a nuevas escenas, que, de algún modo, continuarán su movimiento en otros lugares. Con alguna hasta escribí un artículo en común. Pero siguen faltando lugares de diálogo intercultural sostenido.

4 Véase el hipertexto «Experiencias educativas de un joven de un cantegril montevidiano».

¿Qué problema educativo?

¿Qué problema educativo se da en esta escena? Considerarlo nos habilita a pensar cómo reubicar la discusión sobre la problemática educativa en la actualidad en clave de diálogos interculturales. En la presentación que acabo de hacer, asumí que entre los investigadores y los jóvenes de los cantegriles uruguayos hay una distancia análoga a la que Kusch visualiza entre campesinos e investigadores en el norte argentino, distancia no menor que la que separa a los autores de las pinturas de Altamira y los turistas que logran visitarlas. Podría creerse, erróneamente, que el investigador argentino que asume una tradición de raíz occidental entiende que es obvia la diferencia de cultivo con campesinos de tradición cultural indígena, lo que produce el vacío intercultural y bloquea el diálogo. Y, por tanto, esto no vale respecto a la relación de jovencitos montevideanos con maestros, profesores e investigadores del mismo lugar. Pensar el discurso de los Kevin sobre la educación, por el contrario, nos habilita a descubrir los abismos geoculturales que el mundo actual produce en todas partes y nos conduce a pensar desde otra perspectiva los problemas educativos.⁵

En Uruguay se cree que uno de nuestros principales problemas educativos radica en la dificultad de (re)insertar a los jóvenes marginados (los denominados ni-ni: los que ni trabajan ni estudian): el sistema educativo formal les transmitirá conocimientos y competencias útiles para competir en igualdad de oportunidades en el mundo actual. Las políticas sociales educativas habituales promueven variadas acciones, más o menos puntuales, con esa finalidad.⁶ Incluso el Ejército se ha ofrecido a educarlos. Surge de la investigación, por un lado, que el asunto de la deserción o fracaso escolar no es el problema educativo de esos jóvenes, sino, más bien, el fracaso de una educación que les niega su otredad, que intenta cambiar sus modos de ser, que intenta trasladarlos a culturas, espacios y grupos que les son ajenos; por otro, que ellos se resisten ausentándose de esos espacios, pero permaneciendo en los barrios marginales, las plazas, las calles y otros no lugares de la ciudad.

5 Esta observación de Rodolfo Kusch me parece luminosa: «Nuestros recursos son de otra cultura, que es la popular. [...] Y, como ya lo demostré una vez, es “indígena”, pero en el sentido de no colonizado, en la misma medida en que el argot francés genera indios en los suburbios de París» (1979: 27). Mi propuesta es pensar las educaciones liberadoras como lugares de encuentro intergeocultural en diálogo.

6 En el momento de la investigación, los jóvenes entrevistados estaban en programas oficiales de reinserción.

Las instituciones de enseñanza según Kevin

Desde la escuela primaria Kevin se siente al menos incómodo en una educación formal ajena a su vida. Aprende a ir acomodándose a un mundo que no es propio: «A no ser desubicado, a tenerles respeto a las personas mayores». Aprende a callar y a obedecer: «Me decían algo. Yo me callaba y lo hacía». Sumisión y silencio son también estrategias de supervivencia: «Sabía que me iba a servir». Su rechazo a una educación secundaria que lo rechaza se expresa en un término que marca una distinción valorativa radical entre el nosotros de los jóvenes del cantegril y todos los implicados en la enseñanza: «Los profesores y los alumnos son creídos. Te das cuenta por la forma en que hablan, la forma en que miran, la forma en que se paran todos juntos. Son todos creídos». Es un criterio de distinción antropológica y ética que orienta juicios y (¿re?)acciones negadoras de esos otros, y sugiere acciones violentas: «¡Te dan ganas de... a todos juntos! Atarlos a todos y agarrarlos a cachetazos». Cuando las instituciones educativas ya no pueden ofrecer a estos adolescentes nada que no sea repetir cursos, intentan retenerlos haciendo obligatoria la educación o atractiva y creando formas de reinsertarlos. Pero ellos salen, vuelven a entrar, se van retirando. Se los estigmatiza: desertores, fracasados, ni-ni. Van asumiendo el fracaso como propio.

Kevin no encuentra lugar en el mundo. Vivirá sin sentido, morirá pronto: «Me arrepiento de nacer. Estoy podrido de estar vivo. Soy un bandolero. Mi vida es un basurero. A los 25 años me muero». Pronto entran a tallar los aparatos represivos. Delincuente o no, Kevin es internado en un hogar del INAU.⁷ Ahí aprende a «escarmentar bastante», a tener una «buena conducta», a evadir los castigos. Pero el rechazo se extrema: «Odiaba a todos». Va tomando una posición autónoma (solitaria, rebelde) en el plano moral: «No capto reglas de nadie. No me gustan las órdenes. Me pongo mis reglas». También solidaria: «Siempre ayudé».

La verdadera escuela según Kevin

Kevin dice que no aprendió «en ningún lado: todo fue en la calle; todo solo, sin nadie». Un ningún lado muy preciso y entre muchos: «Con el amor de mi vida y mi pesadilla, aprendí a escuchar, a aconsejar, a no sentirme solo. En la calle encontrás amor, encontrás respeto, encontrás odio, encontrás amigos, encontrás enemigos. Encontrás muchas cosas, pero, a la vez, no encontrás nada». Lugar de encuentros: de

7 Instituto del Niño, Niña y Adolescente del Uruguay.

todos y nadie, de todo y nada: «Esta es la escuela, esta es la verdadera escuela. Eso de andar estudiando, llenando cuadernos con palabras, eso no es escuela. Esto es la escuela».

Cuando le piden a Kevin que imagine un lugar educativo, aparece el aprendizaje como un encuentro entre humanos que habilita configurar sentidos, vidas humanas: «Un lugar donde se aprenda la vida. Hay que aprender, aprender a caminar, aprender a ver a la gente, aprender a escucharla». Un lugar donde aprender a ser humano entre humanos, donde continuar y profundizar los encuentros vitales de la calle, abriéndose más allá del grupo cercano, en diálogo con otros, geográfica, cultural y etariamente diferentes. La educación como encuentro, reflexión y diálogo vitales, no como una acumulación de saberes, que en una de esas resultan útiles. También un lugar donde aprender a sobrevivir en un mundo en el que las relaciones, el valor y el sentido de las cosas y los seres humanos están subordinados al dinero: «Aprender a manejar plata, aprender a saber qué es plata. Muchas cosas».

Significados que los actores atribuyen a la educación

La investigación interpreta que los adolescentes que transitan la educación pública formal la sienten como un vacío, una nada, una ausencia de sentido, un espacio y un tiempo en los que no les pasa nada, en los que nada los altera. Según esto, esa experiencia no tendría efectos educativos. Sería algo así como una no educación, algo que no tiene lugar, un no espacio sin tiempo, una no geocultura, una suspensión de lo humano. En tensión con esto también concluye que esos jóvenes atribuyen a esa educación la significación de acciones contra ellos, «para negar y negativizar lo que son». La viven como una educación ajena, extraña, arbitraria, absurda e injusta, que no les posibilita formarse ni transformarse y que inscribe en ellos «el fracaso como huella» (Ruiz Barbot, 2015). Una institución, pues, que los altera, los aliena; un peligro que amenaza su existencia; una forma de ataque a su modo de vida, del que tienen que defenderse. En esta línea se visualiza más adecuadamente el conflicto intercultural, el choque entre distintos modos de ser humano. Los lugares de encuentro se constituyen en ámbitos de choque, de imposición de unos sobre otros.

La investigación observa que las instituciones educativas (sus actores, amplios sectores de la sociedad) ven a esos jóvenes como culpables de la inseguridad social. Los sitúan como extranjeros o como quienes no aprenden, no pueden, no saben, no quieren aprender, no quieren ser alguien en la vida, o tienen dificultades de aprendizaje o patologías sociales. Ellos son constituidos como el problema: son peligrosos, vio-

lentos, agresivos, anómicos. Son bichos, son lo que no se tiene que ser. «Tendrían que [...] corregirse, enderezarse, normalizarse, silenciarse, negarse. Tienen que ser borrados por el orden pedagógico» (Ruiz Barbot, 2015). Hay que enseñarles que está mal ser así y que está bien «ser aquello que no son, que no están siendo y que nunca podrán ser» (Ruiz Barbot, 2015).

Lo que estoy proponiendo es alterar el punto de vista que hace de los espacios educativos lugares de choque e imposición de un modo de ser humanos, de un sentido de la existencia sobre otros; repensar la educación pública como ágora que parte de la diversidad cultural y los conflictos entre sus actores, para crear lugares educativos que más bien sean de encuentro y diálogo interculturales. Cada aula: una escena de encuentro y diálogo entre culturas y personas. Las discusiones sobre educación: lugares de diálogo entre culturas.

Geoculturas ciudadanas y sus educaciones

El mundo globalizado produce fragmentaciones territoriales. En lujosos barrios privados, colegios y clubes de élite se amurallan hijos y nietos de los mayores consumidores. Muy cerca (en puntos ciegos del centro,⁸ en lugares abandonados que se tugurizan, en recovecos de calles y plazas, en los bordes de las ciudades, pero siempre a distancias incommensurables, como en mundos paralelos, invisibilizados entre sí, sin habla, incomunicados, con miedo mutuo) se va depositando y sedimentando la escoria descartable y no reciclable de la competitividad y el consumismo: basura, plomo, gente. Van brotando callampas, cantegriles y múltiples lugares de viviendas precarias de larga duración, cada vez mayor extensión y población creciente, hábitat recubierto por las culturas que en esos lugares van gestando grupos humanos en esa intersección entre lo geográfico y lo cultural, seres humanos de y en nuevas unidades geoculturales, donde se producen indígenas, en el sentido de no colonizados.

Al entrar en la escuela, Kevin ya está siendo en la geocultura del grupo en que se ha venido individualizando (singular y colectivamente, con sus familias, vecinos y pares). Se sigue educando en las maneras propias de estar de su grupo. La cultura particular que va encarnando en esos jóvenes los habilita a construir, a través de sus experiencias, sus sentidos de vida. No dejará de educarse en el cante, en la intemperie de la calle, entre los suyos porque su madre lo abandone y su padre muera. Sus circunstancias lo condicionan, pero no lo deshominizan:

8 Por ejemplo, puede verse un estudio sobre el kilómetro 0 (plaza Libertad o Cagancha) y la Ciudad Vieja, de Montevideo (Fraiman y Rossal, 2011).

posibilitan un desarrollo endógeno aunque oprimido. Desde el marco de su geocultura Kevin responde las preguntas por el sentido de la educación con su rechazo a la educación formal de otro modo de ser humanos. Responde a actos de educar que no se insertan en su proceso de desarrollo y cambio, sino que apuestan a hacerlo otro, a borrar su importancia propia (su identidad), a incluirlo en subordinación a otro sistema. Queda planteado el problema de la continuidad de su hominización en un contexto intercultural. La idea de utilizar la noción de geocultura para pensar en clave intercultural los encuentros educativos en pequeños y concretos lugares de educación pública, de modo de transformarlos en espacios de diálogo, va poniendo de manifiesto potencialidades: a) tomar en cuenta a todos como humanos; b) pensar los lugares educativos como lugares entre culturas, y no internos a una de ellas, presentada como universal; c) poner al docente y a sus alumnos en un proceso conjunto de mejora a través del diálogo.

Para educaciones liberadoras en la perspectiva del diálogo entre culturas

Pensar los problemas educativos actuales en referencia a los procesos de hominización (a) permite delinear el campo de lo educativo como proceso básicamente intracultural (interno a cada cultura, que hace seres humanos iguales en tanto tales, en el mismo proceso en que los hace distintos de otros humanos) y, por eso mismo, (b) en los múltiples lugares compartidos por grupos y seres humanos (que hoy abarcan el mundo, incluidos los lugares virtuales), exige construir espacios de relación intergrupales e interculturales que consoliden las características básicas de la condición humana (su variabilidad en sociedades y culturas diversas de igual condición) y avanzar en la construcción de más amplios lugares humanos. Si bien este planteo provee un criterio de orientación muy amplio de pensamiento y acción,⁹ me parece que asumir la propuesta en el campo educativo es, por un lado, de particular importancia y, por otro, quizás menos difícil de ensayar.

9 Que puede incidir en instancias de discusión académica (interdisciplinar, intercultural) y en la discusión pública de políticas y normativas macro, meso y micro.

Una mirada intercultural para la educación

Propongo encarar los lugares educativos (particularmente las aulas) como lugares de encuentro entre culturas distintas: (a) la que da sentido a la institución escolar como encargada de incorporar a las nuevas generaciones o a personas que nacen o llegan al territorio de un país y (b) las múltiples en que paralelamente se están educando —en espacios y modos muy diferentes— los miembros de los grupos que conviven en la educación formal.

La educación pública de diversas naciones se esforzó por liquidar las educaciones domésticas (separadas, privadas), restringidas a grupos socioeconómicamente diversos y dotados de privilegios unos respecto de otros, y abrir el mundo a todos en el espacio no doméstico de la escuela pública. Sentando en bancos contiguos al hijo del rico y al hijo del pobre, esperaba consolidar una nación en paz. Dando la misma educación a hijos de gauchos, de doctores y de inmigrantes de las más diversas procedencias y culturas, procuraba homogeneizar la cultura nacional sobre la base de una homogeneización que garantizara la convivencia en la nación. El supuesto de una cultura universal y el desconocimiento de la diversidad cultural que implicaba llevaron a conflictos ligados a cuestiones religiosas, consideradas privadas, e hicieron de los espacios de educación pública lugares más bien neutrales, reticentes a la discusión y el diálogo, lo que, sin embargo, dio lugar a largos e irresueltos debates.

Actualmente, la educación pública tiende a reducirse a los sectores más empobrecidos y marginados, más bien en la línea de caritativa para solucionar la brecha de conocimientos entre esos sectores y los privilegiados, dándoles instrumentos para solucionar sus «carencias» (no las materiales, claro), que les permitan, de modo individual, competir en igualdad de oportunidades con otros para insertarse en el mismo sistema que produjo su empobrecimiento y que nada indica que no siga creando espacios como los cantegriles. Actualmente, no se discute sobre la educación pública asumiendo el diálogo como una función central. Más bien, las discusiones sobre esta no tienen carácter público y casi nunca se centran en aspectos de mediano y largo plazo. Complementariamente, se sustraen también de la discusión pública las educaciones particulares. Se deja, así, en manos privadas la educación de las élites. Se vuelve, de hecho, a una situación análoga a las anteriores a la institucionalización de la educación pública.

En el mundo, la educación juega un rol importante en la reproducción del actual sistema. Formatea a los seres humanos como si fueran de una única cultura universal, coherente con el actual sistema, presuntamente

necesario, deseable y garante de un continuo progreso, transmitiendo modos de pensar, conductas, saberes y técnicas aptos para sobrevivir en ese mundo y sostenerlo con su trabajo. Sugiero considerar que la educación actual, tanto la formal como la informal (la de la escuela, la de las diversas situaciones educativas en lo que seguimos llamando familias, la de los barrios y las calles, la de los medios de comunicación), no debe ser pensada en los variados modos de imposición de un tipo humano, de integración a un único sistema-mundo, de una cultura o civilización considerada universal. Propongo pensar, discutir y actuar sobre toda la educación como un lugar de diálogos interculturales, pasando a través de los distintos logos en que existe la humanidad.

Euclides Mance propone el concepto de *bem viver* como «horizonte de sentido para la realización integrada de las libertades públicas y privadas, y para la praxis de liberación tendiente a expandirlas y mejorarlas siempre más». En esa línea, espero que mi propuesta contribuya «a la comprensión crítica de la realización concreta» de esas libertades y praxis, que los criterios que propongo a continuación operen como «índices de realidad concreta, afirmado o negado en la vida de cada una y todas las personas en niveles diversos», habilitando, así, a criticar las «relaciones de opresión e injusticia» y permitiendo, «especialmente, criticar su propia praxis de liberación». Propongo discutir algunos criterios para pensar, realizar y valorar educaciones liberadoras en una perspectiva de diálogos interculturales. Ensayo articular en eso la perspectiva de transformar los espacios educativos en lugares de diálogo intercultural con la reflexión y la práctica sobre experiencias de educación filosófica que exigen, promueven y desarrollan educar en diálogos, llevados a su mayor profundidad y radicalidad.

Una función filosófica para el diálogo entre culturas

Las últimas generaciones de profesores de filosofía de la educación secundaria de Uruguay (en diálogo con colegas de otros países) hemos vivido colectivamente la experiencia de enfrentar la responsabilidad de enseñar filosofía y enseñar a filosofar de modo liberador en los actuales contextos desafiantes mundiales, regionales y nacionales. En nuestras prácticas docentes y en la reflexión y el debate sobre ellas se nos fueron presentando problemas y abriendo perspectivas que nos llevaron progresivamente a cambiar los modos más habituales de concebir, planificar, practicar y valorar la enseñanza de la filosofía, entendida esta como una práctica en sí misma, filosófica a la vez que educativa, como una educación filosófica. Fuimos modificando los modos de plantear y los contenidos de los programas de estudio. Fuimos recorriendo a tien-

tas caminos didáctico-filosóficos y experiencias innovadoras. Concentramos en el concepto que llamamos función filosófica el imprescindible aporte filosófico a cualquier educación liberadora, función compleja, problematizadora de todos los saberes, radical, intelectual y éticamente exigente que la educación, en distintos grados, cumple o niega. Aunque muy parcialmente, esta noción se concretó en la creación del fecundo lugar curricular llamado Crítica de los Saberes.

Por otra parte, la filosofía, en su sentido estricto, es intrínseca a la génesis y el desarrollo de la llamada cultura occidental. Es el lugar más crítico y polémico de esa cultura, aquel en que intentan dialogar culturas enfrentadas. Por eso mismo, el lugar de la filosofía se vacía al hacerla esclava del servicio de finalidades dadas por sentadas o legitimadas socialmente en cierto momento de su historia (la teología, la ciencia, la revolución).¹⁰ La filosofía no es un medio ni un instrumento: es un espacio de discusión radical entre las concepciones y las disciplinas más encontradas, un espacio en que se trenzan las creencias, las convicciones y las certezas de cada tiempo, cada grupo y cada uno, con las que nunca se confunde del todo por su radicalidad crítica. Quiero decir, la filosofía es el lugar de no cierre en ninguna cultura o certeza, el lugar en que cada una —sin negarse— se abre al *diapathos*, al *diaethos* y al diálogo con otros, de quiebre de la guerra, de apertura a lo incierto, a un futuro no meramente repetitivo y, por eso, riesgoso. No es de extrañar que se despliegue en multiplicidad de opiniones y prácticas, siempre en conflicto entre sí, siempre fecundas.

En el momento en que la cultura occidental (producto también de su filosofía) puede presentarse como encarnación de la cultura universal, fácticamente posibilitada por la revolución científico-tecnológica, paradójicamente la filosofía aparece como tarea acabada,¹¹ como ya inútil. Es que la sedimentación de tecnologías y métodos (cotidianamente abridora de problemáticas inéditas) también parece garantizar la continuidad de innovaciones que (a condición de no pensarla, invisibilizando o prescindiendo de sus contextos, de sus efectos y consecuencias, de los aspectos nefastos que tiene su despliegue) serían suficiente para lograr no solo el bienestar, sino también el máximo beneficio de cada uno y todos. De modo que no quedaría lugar para el diálogo ni para un filosofar que no sea, otra vez, servil.

10 La fórmula escolástica de *philosophia ancilla theologiae* ('la filosofía es la esclava de la teología') no varía esta subordinación (que la reduce a argucias retóricas para convencer de lo ya aceptado), porque se la considere esclava de la ciencia o arma de la revolución. La idea de filosofía está permanentemente en cuestión.

11 Un texto clave al respecto es *El fin (o final) de la filosofía y la tarea del pensar*, de Martin Heidegger.

La fe en la obsolescencia de la filosofía racionaliza los constantes cercenamientos de su enseñanza (o su banal transversalización curricular). Pero no es porque haya que desembarazarse de algo superfluo, sino porque resulta un espacio molesto. Puede ser un lugar de diálogo, de procesamiento en común de conflictos, a través de sentimientos, valoraciones, palabras y razones diversas. Puede ser un lugar de escucha, duda, cuestionamiento, argumentación, diálogo, ensayo de alternativas, educación liberadora. Y dominar a otros exige certezas. Pero la potencialidad liberadora de lo filosófico no se da sola ni mecánicamente por que haya (o no) una segmentación curricular formal que se llame Filosofía. En investigaciones hechas con colegas avanzamos en aspectos didáctico-filosóficos que habilitan y dan base a criterios de orientación que tienen su origen en nuestra cultura, pero que manifiestan posibilidades de incidir en la apertura y el desarrollo de diálogos interculturales. La reflexión y los debates radicales exigen tomar conciencia de los propios límites, de la necesidad y la búsqueda de otros, y de lo otro, caminos de convivencia.

Algunos rasgos de las educaciones filosóficas

Fuimos elaborando criterios tentativos para educar en grupos de profesores preocupados por la educación filosófica en nuestro contexto concreto, en diálogo con otros. En nuestras clases y cursos de nivel secundario tenemos alumnos que se dedicarán a las más variadas profesiones, oficios o trabajos. Queremos que tanto estos como los ámbitos de formación profesional en filosofía y su enseñanza lleguen a ser lugares filosóficos, que tengan en sí mismos las características propias de lo filosófico, apuntando a que quienes pasen por esa experiencia tengan la posibilidad de actuar filosóficamente en los espacios públicos y privados en que desarrollen sus vidas. Este esfuerzo colectivo incide en varios campos, en los que no entraremos aquí.¹² Me limitaré a exponer de modo sintético algunos de los rasgos de lo filosófico que estimamos relevantes como criterios de orientación y valoración de espacios educativos que se quieren emancipadores. Quizás puedan sintetizarse en el carácter anormal de lo filosófico, en el sentido de no dar por sentada ninguna normativa sin un análisis crítico, sin una discusión y sin la consideración de alternativas.

12 Por ejemplo, en esfuerzos, diversamente exitosos, de transformar la enseñanza de la filosofía de modo que efectivamente tenga esas características; de incluir elementos de una educación de estas características desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida, y de orientar la formación de los docentes en ese sentido.

Fermentabilidad. Lo filosófico debe ser y permanecer «en estado fermental»: «más amorfo pero más plástico, vivo y fermental» (Vaz Ferreira, 1938). En las aulas filosóficas tiene que pasar algo; deberían ser una experiencia vital para todos y cada uno: asombrar con lo desconocido y apenas entrevisto, sacudir la rigidez de lo ya sabido, poner en duda lo obvio, impulsar el ímpetu preguntón e inquieto, dar lugar a la ebullición de propuestas y a la exigencia de buscar caminos. No puede desarrollarse en breves preestablecidos ni culminar en respuestas incommovibles, eximidas de crítica y cerradas a nuevos problemas. La vida de este rasgo en las aulas habilita a recuperar la educación de su encierro en una normalidad excluyente, clasificadora, seleccionadora, elitista o pretendidamente incluyente en su inmovilidad, pero negadora de los otros. Lo filosófico debe recuperar y mantener su estado de fermento.

Originalidad. Cada obra filosófica es original. No reitera las historias previas que la alimentan: las actualiza. Cada experiencia filosófica en educación es un original filosófico. Aun en la rutina, hasta en la repetición, su originalidad radica en el carácter único del lugar y el tiempo efímero que son los espacios educativos que mueven encuentros y desencuentros, incomprendimientos y agresiones, ideas y debates, interpretaciones e inventos entre diferentes. Cada aula es una obra educativa entre docentes y estudiantes, una obra viviente, gozada o sufrida, y luego valorada y discutida, con efectos filosóficos originales e imprevisibles.

Inseguridad, falibilidad. Lo rigurosamente filosófico es y se sabe falible, discutible. No hay normas que garanticen efectos pretendidos o proyectados. No hay recurso que funcione siempre: cada éxito puede transformarse en manera, cada fracaso puede abrir caminos. No hay mandato educativo. El aula filosófica vive a la intemperie, en la incertidumbre, sin garantía, en riesgo. Por eso es educativa.

No obsolescencia. Todo producto filosófico (toda obra de filosofía) es actual y todos sus instrumentos están vigentes. Lo filosófico recomienda cada vez con rupturas radicales respecto a algo que no por eso queda obsoleto. Vive en diálogo y discute hasta cuando quiere hacerlo imposible.¹³ Las tecnologías quedan rápidamente obsoletas, sustituidas por otras más eficaces, que las hacen inútiles, rotas, irre recuperables, abandonadas. Lo filosófico discute los sentidos y las finalidades que no son cuestiones técnicas. Sus preguntas pueden ser siempre replanteadas; sus conclusiones, cuestionadas; sus obras, revisitadas; su instrumental, reutilizado. No se trata, por ejemplo, de sustituir una filosofía (o una educación) por una nueva, más eficaz, como cuando uno se

13 Gilles Deleuze y Félix Guattari dicen que la filosofía hace imposible el diálogo. Al sostener eso, entran en diálogo con quienes sostienen (como Cornelius Castoriadis) que la filosofía es diálogo.

deshace del viejo celular para adquirir el más potente y nuevo (o no lo hace esperando la futura novedad) o no sabe dónde tirar su efímero fax. Se trata de pensar, cuestionar, discutir, dialogar, crear. Y en esa tarea ningún recurso es descartable.

Radicalidad. Es el desafío de plantear problemas de fondo, de principio, radicales y a fondo; el desafío de no limitarse a gustar positivamente de la cultura propia, sino también de saberla problemática, limitada, necesitada de cambios. La radicalidad es un desafío riesgoso en educación, porque se educa a seres humanos vulnerables. Y se lo hace en lugares de encuentro conflictivos entre culturas y generaciones con distinto grado de poder. Hay que encontrar formas de aunar radicalidad y cuidado del otro y de sí, de construir lugares de experiencia, de pasar peligros juntos. Pero de pasarlos. Sin cuidado no hay radicalidad y sin radicalidad no hay verdadero cuidado.

Criterio democrático, igualitario: no selección de interlocutores. Las instituciones educativas y las filosóficas seleccionaron. No pocas veces se pensaron para justificar y consolidar diferencias sociales. Todavía hoy es difícil concebir formas educativas y filosóficas que no jerarquicen, que no privilegien a algunos sobre otros: al maestro sobre el alumno, al «sabio» sobre el «ignorante», al filósofo sobre cualquier «sofós». Y esto más allá de las intenciones: la perdurable idea de que los méritos justifican los privilegios; incluso, simplemente el de vivir. Pero filosofar es actividad de todos. Educar implica que todos somos educados, educables, educandos y educadores. Seleccionar interlocutores es cerrarse al diálogo. En la educación cara a cara socrática, el maestro seleccionaba discípulos de «almas adecuadas». Platón escribió sus diálogos para todos: expuso su obra filosófica ante cualquiera que quiera discutir con, contra o pese a ella, dejando abierto el diálogo entre nuevos discursos y nuevos interlocutores. Para lo filosófico —como para lo educativo, como para lo humano— todos son competentes y, a la vez, falibles. Ese es el fundamento de la democracia: no un ruido universal en el que hablan todos al mismo tiempo, sino la multiplicidad de espacios interculturales de diálogo a fondo, sin restricciones, sin fin. Nada de lo humano es ajeno a ningún humano: todos son, entonces, competentes en lo filosófico. Nada de lo humano es ajeno a lo filosófico y todo lo humano le compete. Es la base de toda democracia y educación.

Dialogicidad. La actividad de filosofar que originó distintas filosofías se da como reflexión crítica sobre sí misma y como creación y pulido de conceptos y herramientas para comprender(nos) mejor. La radicalidad filosófica que pone en discusión sus principios se tiene que poner, además, en discusión con otros. No se trata de reducir diferencias entre interlocutores de modo que todos sepan lo mismo y piensen lo mismo,

sino de avanzar en diálogo. Un aula filosófica no debería ser monológica. En la reflexión sobre las aulas de filosofía dialógicas, aparecen y se desarrollan elementos necesarios para avanzar hacia una educación en diálogo intercultural.

Apertura. El diálogo es sin tribunal. Un proceso de construcción de vida en común en diálogo no puede admitir un fallo en última instancia, un laudo definitivo, un juicio final. Se sabe siempre falible y discutible por todos. Está siempre abierto a nuevos diálogos internos y externos. La apertura es, a la vez, causa y resultado de un proceso que no deja de ser contingente, histórico, inacabado. Lo humano es real en su duración, en su lugar.

Referencias

- Bertolini, Marisa; González, Isabel; Langon, Mauricio (2009). Escenarios de la educación filosófica. Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20filo.pdf>.
- (2014). «Análisis de aula. Ritmo, concepto, vértigos argumentales». En: Moreira Texeira, António; Ribeiro Ferreira, Maria Luísa (ed.). *Ensinar e aprender filosofia no mundo digital*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, págs. 268-294.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Diccionario de la Real Academia Española (2014). Recuperado de: <http://www.rae.es/>.
- Fraiman, Ricardo; Rossal, Marcelo (2011). *De calles, trancas y botones. Una etnografía sobre violencia, solidaridad y pobreza urbana*. Montevideo: Ministerio del Interior.
- Kusch, Rodolfo (2000-2007). *Obras completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Langon, Mauricio (2006). *A puertas abiertas*. Madrid. Recuperado de: www.bubok.es/libros/234/A-puertas-abiertas.
- (2016). «Traducciones de las experiencias educativas de los demás». En: Lobosco, Marcelo (ed.). *Espetros de la filosofía*. Buenos Aires: Biblos.
- (2016). «Educación en diálogo intercultural con los “ni-ni”». *Relaciones*, n.º 389.
- (2016). *Educación con los Kevin en diálogo intercultural*. Recuperado de: <http://www.mondialisations.org/medias/pdf/Langon1.pdf>.
- Mance, Euclides André (2016). «Bem-viver». En: Sidekum, Antonio; Wolkmer, Antonio; Radaelli, Samuel. *Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos*. Blumenau: Edifurb, Nova Harmonia, págs. 31-51.
- Michon, Pascal (2007). *Les rythmes du politique. Démocratie et capitalisme mondialisé*. París: Les Prairies Ordinaires.
- (2009). *Mémoire de synthèse pour l’HDR (versión digital, gentileza del autor)*.
- Pereda, Carlos (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos.
- Pritsch, Federico (dir.) (2014). *Cometas sobre los muros (documental, 76 minutos)*. Uruguay.
- Ranovsky, Alejandro (2009). «La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza». En: Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ruiz Barbot, Mabela (2015). *Ausencia de sentidos, una educación ajena (exposición presentada en el evento de filosofía en la ciudad «¿Por qué educarnos?», Café de la Pausa, Teatro Florencio Sánchez, Villa del Cerro, Montevideo, Uruguay)*.

- Ruiz Barbot, Mabela y otros autores (2015). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- (2015). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes. Gentileza de la autora.
- Szulc, Andrea (2015). La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en cuestión. Buenos Aires, Biblos.
- Thibaudeau, Víctor (2010). «L'étude de la première opération de l'intelligence au cœur de la formation intellectuelle au niveau pré-universitaire». En: Ribeiro, Henrique; Vicente, Joaquim. O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia. Coimbra: Faculdade de Letras, FCT.
- Vuskovic Rojo, Sergio (2001). Un viaje muy particular. Edición del autor.
- Zorrilla, Aníbal (s. f.). Teoría y práctica del ritmo. Recuperado de: <http://rhuthmos.eu/spip.php?article810>.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN DECOLONIAL

ROMINA HORTEGANO

No consigo ser exacto cuando me duele.
Gonzalo Tavares

Las siguientes líneas son más bien una presentación general de algunas ideas a través de las cuales se pretende vincular el pensamiento decolonial, las epistemologías del sur, el feminismo y la educación. De tal forma que se hace un brevísimo recorrido por una serie de consideraciones de la autora para justificar tal vinculación teórica y epistémica, de cara a pensar un modelo educativo que recoja aspectos de dichos aportes. No es para nada un trabajo acabado con respuestas resueltas, sino, más bien, un abre boca para una serie de discusiones que habrán de desarrollarse o profundizarse sobre varias temáticas también vinculantes; por ejemplo, el discurrir que ha tenido la discusión entre el feminismo y los estudios de género, la revisión de las teorías sobre las políticas identitarias y la mirada decolonial, la distinción entre los estudios culturales y la geocultura frente a las corrientes poscoloniales y decoloniales, entre otras que interesa analizar con mayor detenimiento.

La decolonialidad como alternativa epistemológica desde el sur

Hace muchísimos años que la modernidad se viene poniendo en tela de juicio como modelo civilizatorio, lo que ha dado lugar a cuantiosas elaboraciones críticas, muchas de las cuales se han producido en pueblos que han sido desplazados a la periferia y al margen, en razón de otorgar al pensamiento europeo y eurocéntrico un lugar privilegiado. Valiéndose de la fuerza para ocupar territorios, Europa desplegó un proceso de colonización que todavía hoy no termina y ante el cual muchas vo-

ces se han alzado, a pesar del esfuerzo global por silenciarlas. En este escenario, se ha producido una larga tradición de pensamientos alternativos a la hegemonía occidental y al pensamiento eurocentrado, con fundamentos de raíz política e impactos epistémicos importantes para repensar el saber impuesto por el norte global y sus modelos sociales, económicos, culturales, educativos, basados en la discriminación y la subyugación de las grandes masas sumergidas en las más variadas formas de miseria.

La apuesta decolonial deviene militancia que permea extensas áreas del saber partiendo de la idea de que la modernidad aparece como fenómeno a partir de la colonización de América, que dio inicio a un nuevo sistema-mundo. Esta categoría, propuesta inicialmente por Immanuel Wallerstein y Enrique Dussel, formó parte de las primeras discusiones del pensamiento decolonial, pero con ella se propuso que «la modernidad no es un fenómeno europeo, sino mundial, que posee una fecha exacta de nacimiento: el 12 de octubre de 1492» (Castro-Gómez, 2005: 46). Este hecho inició la colonización, con la cual la modernidad pasó a consolidar un sistema hegemónico a partir de la subyugación de sectores sociales, grupos, razas, clases, pueblos y culturas, dominándolos por medio de la economía, la violencia, la ocupación territorial y la muerte.

Ahora bien, según Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, se han producido procesos de descolonización como movimiento jurídico y político iniciado en el siglo XIX por las colonias españolas, pero tal descolonización no ha sido completada, ya que no ha abarcado otras áreas vinculadas con el ejercicio del poder. De allí que

la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007: 17).

Así planteada, la decolonialidad pasa a discutir tres niveles de dominación o colonialidad que deben ser superados: la colonialidad del ser, la del saber y la del poder, que hermanan la modernidad con la colonialidad y también con dos aristas importantes de la dominación global: el capitalismo y el patriarcado. De esta forma, la escuela decolonial se constituye a partir del debate de esas categorías fundamentales: modernidad, colonialidad, capitalismo y patriarcado. En palabras de Gros-

foguel, «la modernidad es vista como un sistema-mundo europeo/euronorteamericano moderno/colonial capitalista/patriarcal» (2009: 83). Y, según Aníbal Quijano, contiene «la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo» (2011: 68). Desde esta perspectiva, el pensar decolonial sostiene que pasamos de la colonización (o colonialismo) moderna a una colonialidad global que, sostenida en la noción de sistema-mundo, transformó las formas de dominación de la ocupación moderna para crear estrategias de dominación de escala mundial, que, aunque conservan la violencia de la guerra, incorporan otros mecanismos para acompañar la etapa neoliberal del capitalismo. De estas discusiones también se ocupan los estudios culturales y la poscolonialidad, que, con una fuerte influencia del posestructuralismo, estudian las estructuras simbólicas que dan cuerpo a estas nuevas formas de dominación. Esta nueva fase, también llamada neocolonización, transcurre con manifestaciones cada vez más terribles, que nos muestran el cruel rostro de los explotadores, que siguen aniquilando pueblos enteros y sumiendo en el hambre y la miseria a la tercera parte de la población del planeta, la misma que en muchos casos sigue creyendo en la superioridad de Occidente, el norte y la raza blanca. El capital global se vale de nuevas instituciones económicas, políticas y militares que garantizan los lugares de privilegio y de una industria cultural que legitima cada vez más la supremacía de unos pocos. Con ello, la colonialidad da cuenta de

las relaciones originarias entre el sistema monetario y la esclavitud, la navegación de altura y la colonización, las ciencias naturales y el racismo, la ingeniería y la tortura, el arte contemporáneo y el silenciamiento de otros modos de expresión artística o *aisthesis*, el Estado nacional y la masacre de los pueblos originarios, los medios de masas y la reducción de la subjetividad a una mera cifra de audiencia, la ideología unisex y la heteronormatividad patriarcal (Giuliano, 2018: 18).

Así como plantea estos cuestionamientos, la decolonialidad también propone visibilizar las apuestas alternativas y disidentes del mundo, las cuales dan cuenta de formas de pensar y vivir distintas a las de Occidente, con lógicas que retan nuestra forma de pensar, basada en dicotomías excluyentes y en la comprobación de verdades fácticas, es decir, en la razón instrumental como eje del modelo cartesiano y el pensamiento único. Hablamos, entonces, de conocer y estudiar las expresiones de resistencia en las luchas por la supervivencia en un contexto opresor, que han comenzado a constituirse en una otredad epistémica. Esta ha sido atacada por la academia moderna, que la ha acusado de querer volver a la vida indígena, que representa, para ella, el atraso y el salvajismo, pero que, más bien, es un lugar intersticial ubicado entre

lo tradicional y lo moderno, en el entendido de que ya no es posible acceder a un pensamiento originario no occidental puro en sí mismo sin que haya sido atacado y afectado por el pensamiento europeo y sus estrategias de aniquilamiento de la memoria de los pueblos subordinados. Como dice Aimé Césaire:

Então —dir-me- ão— o verdadeiro problema é retornar a elas. Não, repito. Nós não somos os homens do «ou isto ou aquilo». Para nós, o problema não é de uma utópica e estéril tentativa de reduplicação, mas de uma superação. Não é uma sociedade morta que queremos fazer reviver. Deixamos isso aos amadores de exotismo. Não é tão-pouco a sociedade colonial actual que queremos prolongar, a carne mais imunda que lamais apodrecu debaixo do sol. É uma sociedade nova que precisamos criar, com a ajuda de todos os nossos irmãos escravos, rica de toda a potência produtiva moderna, cálida de toda a fraternidade antiga (1978: 36).

La herida colonial —expresión de Gloria Anzaldúa (2016)— no solo tiene que ver con el dolor causado primero por la colonización y luego por la colonialidad, sino que está vinculada con la marca que ha dejado el borrado de nuestras memorias ancestrales y la eliminación de nuestras creencias e historias, suplantadas por las creencias de Europa, la historia de Europa y los modos de vida de Europa, como si, en efecto, representaran lo universal y el modelo ideal. Es la marca que queda en la tierra cuando arrancamos un árbol de raíz, y cuanto más honda la raíz, más profunda la herida. Las sugerentes formas que utiliza la colonialidad para maquillar la herida incluyen una retórica (también llamada metarrelato o promesas por los pensadores posmodernos) que seduce y atrapa, que adormece y obnubila, instalando modos de pensar basados en la episteme moderna occidental, que solo siguen favoreciendo el capitalismo. Ante estos modos de pensar, emergen las epistemologías del sur, propuestas primero por Boaventura de Sousa Santos, que han ido tomando fuerza como expresiones disidentes de muchos sures, en los que se piensa y se siente de otro modo.

Las epistemologías del sur y los saberes decoloniales también tienen que ver con iniciativas en las que se llega a «aspirar, no sin contradicciones y tropiezos, a otro tipo de relaciones sociales de producción sustraídas de las lógicas de explotación y dominio propias del capitalismo» (Guelman y Palumbo, 2018: 9).

Con un profundo enraizamiento en la idea gramsciana del intelectual orgánico y la filosofía de la praxis, las epistemologías del sur plantean algunos ejes centrales, en torno a los cuales ya abundan las publicaciones: 1) el pensamiento y el conocimiento no están constreñidos a

los europeos, ni a los intelectuales, ni a la academia; 2) los saberes populares son una forma de conocimiento que contiene elementos de gran valor para la emancipación de nuestros pueblos y comunidades; 3) la organización comunitaria no es única ni tiene una sola forma y de su seno puede emerger conocimiento con posturas epistémicas alternativas; 4) no existen categorías abarcales ni suficientes para dar cuenta de la gran variedad de formas de vivir la exclusión y la explotación; 5) la retórica de la universalización, el progreso y la libertad es una trampa que caracteriza el pensamiento moderno y no debemos caer en ella; 6) no hay pensamiento disidente si no hay un cuestionamiento de fondo del capitalismo, del patriarcado y de otras formas de discriminación, como el racismo, el sexismo, la división internacional del trabajo, la religión, la homofobia y la xenofobia.

Bajo la premisa de que los pensamientos disidentes surgen en cualquier parte del mundo en que haya pueblos oprimidos y se cuestione la modernidad, la colonialidad, el capitalismo y el patriarcado, se habla de un sur global, que consiste, más bien, en varios sures, diversos, que dan cuenta de la violencia epistémica que permite el colonialismo y la colonialidad. Esta violencia, según Frantz Fanon, trata de reducir al otro a la zona del no ser y «configura un inmenso espacio-tiempo de sufrimiento, opresión y resistencia», que se expresa de forma diversa y se mantiene en resistencia frente a la opresión (Meneses, 2018). Esta violencia epistémica, que se manifiesta como genocidio epistémico, comienza con la ocupación del territorio mediante la violencia física y trasciende la ocupación cultural, reemplazando los conocimientos autóctonos por los del colonizador, produciendo una escisión que se convierte en herida colonial, y sembrando la segregación, la discriminación y la exclusión, avenida en línea abisal (De Sousa Santos, 2017).

Ante este panorama —nada alentador para la mayor parte del planeta—, las epistemologías del sur y el pensamiento decolonial plantean como necesidad fundamental elaborar y reelaborar epistemologías alternativas, así como poner en escena el pensamiento militante. El trabajo en propuestas educativas es urgente y debe tener en cuenta el componente colonizador o liberador que puede contener la educación para cada pueblo. Pero debe ser una educación en disputa con los supuestos académicos, que revise el currículo, que enfrente el currículo oculto impuesto por el pensamiento colonial, que debata cada práctica de exclusión en las políticas y las aulas, en los discursos y las prácticas.

Educación y género en perspectiva decolonial

Este apartado reafirma la convicción de que no es posible un pensamiento transformador ni emancipador si no se incluye la educación y la búsqueda de alternativas a la modernidad, la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo. Ello implica asumir el reto de configurar nuevos modelos, sistemas y prácticas educativas, apuntando a la formación crítica de seres humanos capaces de reconocer las profundas contradicciones del modelo colonial y promover otros modelos sociales, en los que la equidad no sea solo una etiqueta de ocasión, sino el modo natural de construir vínculos sociales y culturales, es decir, de transformar y transformarse con la realidad y con ese proceso recursivo que se da entre las ideas y las prácticas.

Ahora bien, este enclave categorial supone un amplio campo de debates, que van desde las políticas públicas en materia educativa y social hasta los asuntos vinculados con la identidad y la interculturalidad, de la cual también se discute en los debates feministas; desde la búsqueda de modelos sustentables de producción hasta las luchas por nuevos modelos jurídicos en el campo del derecho internacional. En fin, el amplio abanico de temas que se debaten desde esta perspectiva nos habla de la fertilidad de estos pensamientos, que van aflorando en la lucha por otro mundo posible. Es aquí donde se abre paso la discusión sobre el género y el feminismo, y su vinculación con la educación, tomando en cuenta varios aspectos que queremos destacar:

1. la revisión, la problematización y la transformación de lo educativo es fundamental en, por lo menos, dos órdenes. El primero es el hecho de que la colonización y su vertiente neocolonizadora se asientan sobre las bases de la formación y la configuración de nuevas subjetividades e intersubjetividades que también reproducen la dominación de unxs sobre otrxs y el ejercicio de poder de muchas maneras. Influyen, en este sentido, no solo los aparatos mediáticos y la ideologización, sino también la instalación de prácticas cotidianas que discurren tanto por lo público como por lo privado para mantener intacto el sistema colonial.¹⁴ El segundo es menos simbólico pero igual de impactante en el imaginario: la existencia de sistemas educativos formales con diseños escolares y curriculares pensados desde modelos epistémicos y ontológicos

14 Esto formaría parte de una microfísica del poder, en el sentido foucaultiano, o de una heterarquía, en el sentido de Kyriakos Kontopoulos; lo mismo que plantea el feminismo cuando habla de los micromachismos, que, en definitiva, tiene que ver con la naturalización de la violencia, la discriminación y las prácticas colonizadas/colonizadoras que ya tenemos incorporadas.

propios del saber moderno lineal y cartesiano, promotor de la academia clásica, la ciencia moderna y una razón consumista, racista, sexista, excluyente y clasista. En este orden afirmamos que el sistema educativo de nuestros países está diseñado para formar clases sociales escindidas, cuya separación favorece a la burguesía y forma, para ello, una clase con un marco axiológico desplazado que favorece a sus opresores;

2. es importante también la discusión sobre el lenguaje, su uso y sus normas, y sobre la posibilidad de resemantizar algunas nociones e incorporar algunas nuevas, con las cuales comenzar a abrir nuevos horizontes de sentido y relaciones con el entorno, con los otros seres humanos y con cada uno de nosotros mismos. Esta discusión no solo se resuelve, a mi parecer, con la postura inclusiva del lenguaje ni con la revisión de la semiótica/semántica y la intersección de la semántica, la pragmática, la gramática y el posestructuralismo, desde la cual se han hecho propuestas útiles en el campo académico pero inalcanzables para millones de mujeres, niños, niñas, pobres, maltratados y violentados del mundo, que no operan con esos lenguajes, pero padecen el impacto de la colonialidad y sus aparatos concretos y simbólicos;
3. en este mismo orden, hay que seguir discutiendo nociones como las de inclusión, periferia e igualdad, en tanto responden a la lógica dicotómica occidental que se sitúa en extremos que son, en sí mismos, homogeneizantes y que, a la postre, han engendrado más de lo mismo. Basta con mencionar como ejemplo los debates recientes en torno a la inclusión excluyente (Gomes, 2012; Hernández, 2018) en forma de declaraciones a favor de los sectores vulnerables, pero detrás de las cuales sigue habiendo prácticas de discriminación e, incluso, de violación de derechos como forma habitual de funcionar las instituciones y las relaciones;
4. por otra parte, hay algunas distinciones importantes en torno a género y feminismo¹⁵ en cuanto al desarrollo teórico que han tenido en los últimos años. Por un lado, desde los estudios culturales en América Latina y todo su despliegue acerca de la identidad y lo massmediático, los estudios de género emergen para situar en lo simbólico esta categoría, entendiendo el género como una construcción histórica y simbólica que se basa en las

15 La larga tradición que tienen tanto los estudios de género como el feminismo no será desarrollada en estas escasas líneas, pero es de interés de la autora profundizar en este asunto en otros estudios en elaboración.

diferencias biológicas entre los sexos y deviene construcción discursiva y cultural que se constituye en una relación de poder. Este primer planteo coloca el género en el seno de las discusiones políticas de sectores sociales con interés en problematizar esto y los roles que implica esta lógica binaria. Por su parte, la corriente feminista que se ha venido desplegando en el seno de los estudios decoloniales da cuenta del carácter academicista de un feminismo tildado de burgués y blanco, en vista de que se encargó de situar el asunto en el terreno de la igualdad de género, lo que condujo a estar situados de la misma manera ante el sistema hegemónico y al aplanamiento de las diferencias, lo que ha favorecido el pensamiento único y global. Este movimiento sostiene que hay una institucionalización de los estudios feministas y de género. Al ser reabsorbidas por el mercado de consumo, las categorías feminismo y patriarcado terminan por mercantilizar la lucha y potenciar la segregación en el seno mismo de los movimientos sociales (Hooks, 2017; Lorde, 1988). Esta postura reciente trata de dejar escuchar

Las voces y las prácticas de mujeres tercermundistas, negras, indígenas, empobrecidas, musulmanas, con prácticas sexuales disidentes, migrantes, campesinas, etcétera, a través de diferenciadas corrientes de pensamiento feministas que ahora serían denominadas subalternas, [que] han forzado los límites del pensamiento feminista eurocéntrico y de las ciencias sociales para que reconozcan y eliminen sus sesgos racistas, clasistas, heterosexuales, androcéntricos y antropocéntricos, y, en definitiva, su dimensión epistémica colonial (Medina, 2013: 63).

En este último punto vinculamos el feminismo y la educación, en vista de que pensamos la necesidad de promover un modelo educativo que se reelabore a partir de una episteme no colonial ni colonizadora, en cuyo seno esté la equidad como principio, formando personas con la sensibilidad suficiente como para mirar críticamente el mundo mercantilizado en que vivimos y promover otras formas de relacionarse y organizarse, para que la prioridad sea la vida bien vivida y el bienestar de todas y cada una de las personas que habitan cada espacio. Esta idea de la educación debe partir también de las denuncias de las más diversas opresiones, de una manera de pensar una pedagogía de los oprimidos, las oprimidas, lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista y violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y los ritmos que elegimos para caminar (Korol, 2007: 17).

Tanto los estudios de género como los movimientos feministas han venido incorporando la visión de defender los derechos de todas las personas excluidas, no solo los de las mujeres, en el entendido de que hay muchas formas de discriminación y de que es necesario abolirlas todas, no solo las que operan sobre las mujeres. En este sentido, la propuesta del feminismo interseccional de Kimberlé Crenshaw (2012) contiene este planteamiento y una crítica importante al feminismo burgués, que mantiene la discriminación de clase y raza, lo que les hace un flaco favor a las luchas disidentes. Desde este planteamiento, la educación que creemos necesaria tendría que estar fundamentada en principios epistémicos que emerjan de nuevos lugares de enunciación, en los que las identidades diversas de nuestros sures tengan lugar sin la lógica centro-periferia. Incluso, ponemos en duda que sea adecuado seguir hablando de un pensamiento otro, ya que, si bien las discusiones acerca de la otredad sirvieron para dar cuenta de la escisión trazada por el pensamiento único y la lógica occidental de la razón, y el modo como esto fue creando una periferia social, epistémica, económica, cultural y territorial, no ha trascendido esta lógica, sino que, más bien, ha profundizado las prácticas neocoloniales al permitirle al mercado reabsorber la otredad y al llevar al mero sitio del consumo de objetos muchos de los logros feministas de las últimas décadas y muchas de las luchas identitarias de los pueblos marginados.

En este sentido, todo lo vinculado con la educación formal y no formal (bases epistemológicas, ontológicas, filosóficas, teóricas, psicológicas, curriculares, metodológicas y didácticas, y las políticas públicas al respecto) tendría que pasar por una revisión profunda que la condujera a reconfigurar sus fines y sus prácticas, sin que esto esté sujeto a la voluntad de las instituciones de los estados burgueses que aún gobiernan nuestros pueblos y con mayor apego a las experiencias que se están viviendo de modo concreto en colectivos, comunidades y movimientos. Para ello, hay que sacarse de encima uno de los fetiches más paralizantes del pensamiento colonial: la universalización. Es decir, ninguna iniciativa abarcará todas las demandas de una población y ninguna propuesta resolverá todas las precariedades de los sectores vulnerables de un país o una región, por lo que es fundamental que las propuestas sean muchas, plurales, diversas, según las peculiaridades de cada grupo social involucrado y de cada lugar. Una gran debilidad del feminismo académico es, precisamente, querer recoger en categorías abarcan-tes los problemas de todas las mujeres del mundo, desconociendo las particularidades que se dan a escala planetaria (negras, musulmanas, aimaras, piaroas, chicanas, etcétera). La propia categoría mujer está en discusión en las comunidades africanas, así como la noción de patriar- cado, que emerge en el seno mismo del pensamiento moderno.

Aún no tenemos respuestas concretas de cómo debe ser esta educación. Creemos que es importante preguntarnos primero cómo se debe educar a las y los pobres de América Latina contextualizando cada vez más esta pregunta. Es decir, las y los pobres del Uruguay montevideano no viven la misma realidad que quienes se encuentran en la frontera de Artigas con Brasil ni de quienes están en los cantes de Punta del Este, así como se diferencian radicalmente de las y los habitantes de las favelas de Río de Janeiro, los barrios de Caracas, los páramos andinos de Bolivia y las costas del Pacífico colombiano. Habrá que hacer las mismas preguntas para los contextos africanos, los islámicos y otros tantos que están fuera de nuestros horizontes de sentido, de tanto que se ha empeñado el pensamiento hegemónico en invisibilizarnos la existencia de estas diversidades y divergencias.

Referencias

- Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands. La frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Hooks, Bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Césaire, Aime (1978). *Discurso sobre el colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá Da Costa.
- Crenshaw, Kimberlé (2012). «Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color». En: Raquel (Lucas) Platero (comp.). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra, págs. 87-122.
- Giuliano, Facundo (comp.) (2018). *¿Podemos pensar los no europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Gomes, Nilma (2012). «Movimento negro e educação. Ressignificando e politizando a raça». *Educação e Sociedade*, 33 (120): 727-744. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>.
- Grosfoguel, Ramón (2009). «Descolonizando los paradigmas de la economía-política. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global». En: Grosfoguel, Ramón; Romero, José (comps.). *Pensar decolonial*. Caracas: Fondo Editorial La Urbana.
- Guelman, Anahí; Palumbo, María Mercedes (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: El Colectivo, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Hernández, Rosalva (2018). «Entre la justicia comunitaria y el litigio internacional. El caso de Inés Fernández ante la Corte Interamericana». En: Sieder, Rachel (coord.). *Exigiendo justicia y seguridad. Mujeres indígenas y pluralidades legales en América Latina*. México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, págs. 51-83.
- Korol, Claudia (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Lorde, Audre (1998). «La casa del amo no se derrumba con las herramientas del amo». En: Moraga, Cherrie; Castillo, Ana. *Este puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos*. San Francisco: ISM Press.
- Medina Martín, Rocío (2013). «Feminismos periféricos, feminismos otros». *Revista Internacional de Estudios Políticos*, vol. 8, págs. 53-79. Recuperado el 3 de agosto de 2014 de: <http://www.pensamientopolitico.org/Descargas/RIPP08053079.pdf>.

- Meneses, María Paula (2018). «Colonialismo como violência. A “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique». Revista Crítica de Ciências Sociais, número especial, 115-140.
- Quijano, Aníbal (2011 [2000]): «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (comp). Plan de formación permanente 2011-2012. Dimensión de desarrollo sociopolítico. Módulo de formación ético-político. Caracas.
- Sousa Santos, Boaventura de (2017). Justicia entre saberes. Epistemologías del sur contra el epistemicidio. Madrid: Morata.

NEOCOLONIALISMO JURÍDICO EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

RAMIRO CHIMURIS
In memoriam

María Luisa Cuesta Vila (1920-2018), madre uruguaya, enseñó valores éticos y dignidad en la búsqueda de la verdad y la justicia para los detenidos desaparecidos durante la destrucción del Estado de derecho (1968-1973) por la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985).¹⁶

Miguel Soler Roca (1922-2021), maestro y pedagogo español-uruguayo, edificó una pedagogía rural uruguaya, respetuosa de las manifestaciones culturales locales para ayudar a vivir mejor. Enseñó que, frente a toda adversidad, nunca se deben abandonar las causas, la educación del pueblo ni la justicia social.¹⁷

Juan José Bautista Segales (1958-2021), sociólogo, filósofo y pensador boliviano, creó teoría y enseñó las claves para ser y pensar desde América Latina, a partir de una cosmovisión andino-amazónica. Emprendió el vuelo alto del cóndor libre, para reunirse con los ancestros.

16 En 2013 la Universidad de la República (Udelar), de Uruguay, le otorgó el título de doctor honoris causa. El rector de la Udelar, Rodrigo Arocena, dijo en la ocasión: «Muchos queremos enseñar. Sentimos la pasión de enseñar, de ayudar a otros a aprender. A veces algo logramos en eso de enseñar, pero sabemos bien que lo más difícil de enseñar tiene que ver con la formación ética. Y en la formación ética muy pocos son maestros. Porque ¿cómo se enseña la virtud, ¿cómo se enseña a vivir como es debido? Es una pregunta abierta y planteada desde hace milenios, y tiene una respuesta tan difícil como sencilla: se enseña a vivir como es debido viviendo». Recuperado de: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/ddhh-sociedad/pasado-reciente/luisa-cuesta>.

17 En 2006 fue distinguido por la Universidad de la República, de Uruguay, con el título de doctor honoris causa, por «su relevante contribución al progreso de la educación en el país y en el continente, y al avance de la integración académica iberoamericana». Recuperado de: <https://udelar.edu.uy/portal/2021/05/udelar-recuerda-al-maestro-miguel-soler-roca/>.

Pensarnos

En busca de una respuesta a la pregunta filosófica: ¹⁸ ¿por qué pensamos lo que pensamos cuando pensamos?, surgen otras preguntas: ¿por qué enseñamos lo que enseñamos cuando enseñamos?, ¿por qué aprendemos lo que aprendemos cuando aprendemos? Pero para pensar(nos) debemos comenzar por una primera pregunta: ¿quién soy, quiénes somos? A partir de ahí, quizás, tendrán sentido las demás.

Hemos sabido (des)conocer y negarnos las propuestas esenciales para la educación y la cultura latinoamericana, prácticas pensadas y creadas desde y por nuestras/os pensadores. La educación y la cultura latinoamericanas, en la mayoría de nuestros países, siguen sordas y ciegas a las ideas emancipadoras y libres. Mudas no han sido. Son muchas las críticas a nuestros pensadores, íntegros, radicales y originarios. En algunos casos se les ha negado su forma de pensar y crear conocimiento, en otros se los ha expulsado de los centros de estudio y enseñanza. La mayor parte de la práctica histórica de la educación y la cultura, criolla occidentalizada/europeizada, se ha dedicado a imitar o copiar el modelo pedagógico eurocéntrico (español, francés, inglés, alemán, griego, italiano, portugués, estadounidense) y colocar implantes culturales, con formas de ser, sentir y producir que no son propias y fueron elaboradas con y para otros modelos de sociedad. Quizás sea una de las razones por las que los colonizados leen, estudian y piensan como enseña el conquistador, militar, aventurero que arrasó con sus culturas originarias desde 1492, con la llegada al «nuevo» continente de los primeros españoles, y 1500, con la llegada de los primeros portugueses. El conquistador deja la espada por un momento y comienza la colonialidad del saber. Acto seguido, el sacerdote que acompaña al conquistador se viste con ropas de maestro/educador en nombre de la santísima trinidad del rey, la reina y el papa. Enseña, educa, domestica a los «salvajes» e «inmaduros», con el rigor y la obediencia debida de un buen súbdito. La existencia de una única verdad universal —un dios, una religión, una ley, un conocimiento— no se discute: se repite hasta que sea incorporada e implantada. Las Leyes de Indias y sus instituciones recaudadoras son aplicadas a las nuevas propiedades de la Corona española para regular y asegurar los derechos de la propiedad privada

18 Entre otros autores: Heidegger, Martín (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova. Juan José Bautista Segales reconoce que a partir de la obra de Heidegger comenzó la suya: «¿Qué significa pensar desde América Latina?» (2005). *Crítica de la razón boliviana*. La Paz: El Grito del Sujeto. *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental* (2014). Madrid: Akal.

de la tierra y su explotación, sin olvidarse de la orden del rey de España Fernando VII a los conquistadores de América en 1511: «Conseguid oro. Con humanidad si podéis, pero por todos los medios posibles». Inmediatamente la ficción crea la única verdad, una única forma de pensar, a imagen y semejanza de la madre patria del conquistador. Sin embargo, nuestros pensadores latinoamericanos y caribeños crearon otras formas de educar, enseñar, sentir y vivir en dignidad, en comunidad y armonía con la naturaleza.

En *Sociedades americanas*, obra política y pedagógica que cobró vida en 1828, Simón Rodríguez continuó en constante movimiento con publicaciones parciales y con final abierto, como su pensamiento filosófico y político. Además de sembrar ideas y crear escuelas populares, se preocupó por quienes iban a «representar al pueblo» y, en *Nota sobre el proyecto de educación popular* (1833), pensó una pedagogía popular para la acción. En dicho libro advierte: «Inventamos o erramos» (1842), en referencia a la necesidad de romper con el pasado colonial y el proceso de independencia. Desafortunadamente, la mayoría de los criollos y los mestizos que llegaron a los gobiernos de sus países optaron por imitar las ideologías y las instituciones europeas de las que supuestamente se habían liberado. Otra propuesta educativa y cultural es el ensayo de José Martí¹⁹ (1891) *Nuestra América*. En él reclama volver a la realidad de esta América mestiza, potenciar sus ineludibles virtudes y no caer en la fascinación de ideas ajenas. *Nuestra América* plantea cómo deberían ser la educación y el gobierno, la teoría y la práctica contra el colonialismo, lo que lo situó como un pensador actual, necesario y radicalmente decolonial en pleno siglo XXI.

Sin embargo, frente a estas propuestas de nuestros pensadores decoloniales, los centros de poder recurrieron a antiguas tácticas y estrategias de desacreditación, como la invisibilización y la negación. Tres ejemplos de obras invisibilizadas son *América profunda* —con sus mezclas y sus hedores—, *Geocultura del hombre americano* y *Esbozo de una antropología filosófica americana*, de Rodolfo Kusch.²⁰ Dos ejem-

19 Martí, José (1963 [1891]). *Nuestra América*. Obras completas. Tomo VI. La Habana: Editorial Nacional de Cuba. Es un ensayo publicado por Martí durante su destierro en México en 1891. *Nuestra América* se publicó el 1 de enero de 1891 en la *Revista Ilustrada de Nueva York* y el 30 de ese mismo mes y año en *El Partido Liberal*, de México. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/2951>.

20 Kusch, Rodolfo (1998-2000 [1962]). *América profunda*. Obras completas. Tomo II. Rosario: Fundación Ross.

——— (1999). *El pensamiento indígena y popular en América*. Obras Completas. Tomo II. Rosario: Fundación Ross.

plos de obras negadas son América ladina y Amefricanidade, de Lélia González.²¹ Como señala el maestro Carlos Castillos:

Se pueden nombrar a varias figuras que, con matices, persistieron, remarcaron y lucharon empecinadamente para demostrar la importancia de encarar la educación de los pueblos como instrumento social de liberación. Solo por mencionar algunos: Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo (ecuatoriano, 1741-1795), Manuel de Salas y Corbalán (chileno, 1764-1821), Manuel Belgrano (argentino, 1770-1821), Simón Rodríguez (venezolano, 1771-1854), José María Luis Mora (mexicano, 1794-1851), José de la Luz y Caballero (cubano 1800- 1862) y José Martí (cubano, 1853-1895). Todos, a su manera, propusieron un sistema educativo para enfrentar los planes y los programas dirigidos a despersonalizar al ser humano, para dominarlo mejor.²²

No soy partidario de la evocación nostálgica de Paulo Freire ni de tantos otros educadores populares, olvidados, descalificados, como los uruguayos Miguel Soler (falleció este 19 de mayo de 2021, con 99 años), Julio Castro (1908-1977), Jesualdo Sosa (1905-1982), Reina Reyes (1904-1993), Agustín Ferreiro (1893-1960), José Pedro Martínez Matonte (1927-1990); el argentino Aníbal Ponce (1898-1938), y las hermanas rosarinas Olga Cosettini (1898-1987) y Leticia Cosettini (1904-2004).²³

El 19 de setiembre de 1921, nació en Brasil, en la ciudad de Recife, estado de Pernambuco, un ser sensible que aprendió a leer y escribir con sus padres y que desde joven comenzó a preocuparse por los métodos de enseñanza en su país, en su región natal, el nordeste. Ese profesor no quería domesticar al otro, sino ayudarlo a que fuera libre. En 1962, basándose en experiencias principalmente con campesinos, logró que en menos de 45 días 300 trabajadores rurales del estado de Rio Grande do Norte aprendieran a decir y escribir su palabra. Cada uno de ellos

Kusch, Rodolfo (2000 [1978]). Esbozo de una antropología filosófica americana. Obras completas. Tomo III. Rosario: Fundación Ross.

——— (2000 [1976]). Geocultura del hombre americano. Obras completas. Tomo III. Rosario: Fundación Ross.

21 González, Lélia (1988). «A categoria político-cultural de amefricanidade». *Tempo Brasileiro*, n.º 92/93, págs. 69-82.

22 Castillos, Carlos (2020). «Una deuda moral, legítima y pagable». En: Gomes de Vasconcelos, Antônio; Chimuris Sosa, Ramiro. *Anais I Congresso Internacional, Interinstitucional e Interdisciplinar de Estudiosos e Pesquisadores em Direito e Economia*. Nápoles: La Città del Sole, pág. 204.

23 Castillos, Carlos (2021). Paulo Freire, la deuda externa y la educación. Recuperado el 24 de mayo de 2021 de: <https://tramaalsur.org/index.php/2021/05/23/paulo-freire-la-deuda-externa-y-la-educacion/>.

podía ser dueño de su propia voz. Entre junio de 1963 y marzo de 1964 el gobierno de Brasil, bajo la presidencia de João Goulart, incorporó ese método pedagógico en el Plan Nacional de Alfabetización, con cursos de coordinadores en todas las capitales del país. Luego se continuó en las regiones rurales. Ese proceso pedagógico fue interrumpido por los intereses de las clases dominantes, las «antiguas» élites y sus aliados militares y civiles a través del golpe de Estado de ese mismo año, 1964. Ese profesor proponía «no más educando, no más educador, sino educador-educando con educando-educador», un comienzo para que los individuos reconozcan y tomen conciencia de sus derechos para la acción. Defendió la libertad para los oprimidos y la educación popular, y escribió varios libros sobre la temática; entre ellos, *La alfabetización funcional en Chile* (1968),²⁴ *La educación como práctica de la libertad* (1969)²⁵ y *Pedagogía del oprimido* (1970).²⁶ Fue encarcelado durante 70 días por la dictadura cívico-militar de Brasil (1964-1985), fue un exiliado político en Bolivia y Chile, fue negado por los enemigos del pueblo (las clases dominantes, los dirigentes, los gobiernos y las instituciones) y fue reivindicado y amado por las clases populares y los movimientos sociales. Es reconocido internacionalmente por su obra pedagógica y su compromiso con la liberación de los oprimidos. Esa persona era Paulo Freire (1921-1997).

Se ha continuado negando a tantos otros pensadores y tantas otras obras, creadas en el suelo propio y desde nuestras culturas mestizas (afro, indio, mestizo, latinoamericano, abyayense). La mayoría de las instituciones de educación y cultura de América Latina y el Caribe han aceptado como una única forma de pensar y crear conocimiento universal, científico, válido y pulcro²⁷ el pensamiento ajeno, especialmente el europeo y el estadounidense. Negar esas propuestas educativas, pedagógicas, es negar(nos) como sujetos, es una forma de suicidio cultural y ético imperdonable. Se han negado la historia, la geografía, las lenguas y las culturas con sus sabios, sus cosmologías y sus cosmogonías de más de 5.000 años en los diferentes pueblos y comunidades del

24 Freire, Paulo (1968). *La alfabetización funcional en Chile*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

25 ————— (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

26 ————— (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

27 En el sentido crítico de pulcritud de Rodolfo Kusch. Es decir, el pensamiento pulcro solo puede ser elaborado en la ciudad o en Europa; el pensamiento fuera de ellas es bárbaro. El pulcro es uno de los posibles modos de ser: el que se estanca, se etiqueta, se afirma, se define, se clasifica; el que «es alguien». En apariencia, en la América profunda (campo, interior, zonas rurales y ciudades hedientas) no podría crearse conocimiento.

continente nuestroamericano, o Abya Yala: desde Mesoamérica, con los tlamatinime aztecas en la región de Anáhuac, hasta los Andes, con los amautas incas en la región del Tawantinsuyu.

Si fuera un simple juego de palabras, dejaríamos de dar importancia al lenguaje, que nunca es neutro, siempre está cargado de política, poder, memoria, resistencia y construcción de subjetividades. El lenguaje, las palabras y sus interpretaciones pueden ser un vehículo; un instrumento de culturas alienantes; una máscara de culturas decadentes e implantes culturales foráneos; una práctica de dominación colonial, neocolonial, globalizante. O pueden crear «instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y la sociedad», y pasar de ser un depósito de palabras a ser una educación liberadora en el sentido de la pedagogía de Freire. Según Kusch, no somos iguales, sino diferentes, y lo que mueve la historia es el conflicto, reflejado en lo implícito de las cosas y en las palabras, los discursos y los imaginarios sociales. Pensar(nos) desde América Latina y el Caribe, desde la Abya Yala y sus diferentes nombres y culturas precolombinas, desde y con las culturas africanas y otras culturas originarias y contemporáneas significaría dar un primer paso para comprender lo que no sabemos, lo que sí se nos enseñó y lo que se nos omitió o se nos tergiversó por diferentes intereses y razones. En general, los programas de estudio de nuestras instituciones de educación en América Latina y el Caribe dedican muchas horas y recursos al estudio de la historia y la civilización occidental (grecorromana, judeocristiana y anglosajona). El resto del mundo parece que no existiera. La historia, la geografía, las geoculturas y las civilizaciones de Mesoamérica, las andino-amazónicas y las del Caribe no son nombradas ni estudiadas. África es mencionada como si fuera un país, de donde solo hay relatos de leones, elefantes, tribus, selva y desierto. No es analizada como un continente. No se enseña sobre la vida y la cultura de ese extenso y diverso continente, inmensamente rico y brutalmente empobrecido. En los centros de estudio se utiliza una práctica sistemática colonial, neocolonial, neoliberal, imperialista, con un contenido racista. No hay relatos de cómo Europa subdesarrolló a África.²⁸ Poco o nada sabemos de África, sus vidas, sus lenguas, su multiplicidad de saberes ancestrales, su geografía, su historia, su educación, su filosofía, su matemática, su literatura, su poesía, sus danzas, sus comidas. África ha sido negada sistemáticamente desde que los primeros africanos comenzaron a caminar hacia los restantes continentes, hace aproximadamente 1.400.000 años.

28 Rodney, Walter (1972). De cómo Europa subdesarrolló a África. México DF: Siglo XXI.

Grégoire Biyogo²⁹ define esta situación como una amnesia milenaria, porque nada se enseña sobre los saberes científico y filosófico egipcios ni sobre las culturas ishangó, fang, dogon, woyo, yoruba, walaf, wolof y tantas otras culturas africanas. Poco o nada sabemos sobre los movimientos de liberación del siglo XX en África, sobre el panafricanismo de 1919 ni sobre la filosofía y la ideología de la conciencia africana propulsadas por Kwame Nkrumah (1957).³⁰ Lo mismo ocurre con el movimiento metafísico de Alexis Kagame y la filosofía de la historia de Cheikh Anta Diop,³¹ que en 1951 presentó su tesis doctoral en la Universidad de París, en la que argumentó que el antiguo Egipto había sido una cultura negroide, lo que fue rechazado, por no cumplir los requisitos. Reunió investigaciones y trabajos, y en 1960 su tesis fue aceptada. El filósofo Eugenio Nkongo Ondó reivindica en sus obras toda la cultura y los conocimientos ancestrales africanos. Recuerda que la teología africana de la liberación, con aportes de varios autores —entre ellos, Meinrad Hebig, Engelbert Mveng, Tshishiku Tshibangu y Vicent Mulago—, proclama la misma doctrina que la teología de la liberación de América Latina y el Caribe de manera simultánea. Los programas de estudio de América Latina y el Caribe no mencionan —además de a los anteriores— a autores como Alain Bourgeois,³² Iván Van Sertima ni Théophile Obenga, ni la filosofía radical de Eugenio Nkongo Ondó.³³ En cambio, dedican muchos recursos y horas para que se recuerde a Sócrates, Platón, René Descartes, Georg Hegel, Immanuel Kant, George Washington, Montesquieu, Voltaire y Jean-Jacques Rousseau. El colonialismo y el neocolonialismo, cumpliendo con sus intereses y sus cometidos desde hace siglos, succionan, extraen y roban bienes

29 Biyogo, Grégoire (2002). *Origine égyptienne de la philosophie. Au-delà d'une amnésie millénaire. Le Nil comme berceau universel de la philosophie*. París: Menaibuc.

30 Nkrumah, Kwame (1964). *Le Consciencisme, philosophie et idéologie pour la décolonisation et développement*. París: Payot.

————— (1965). *África debe unirse*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

31 Anta Diop, Cheikh (2012 [1954]). *Naciones negras y cultura*. Barcelona, Bellaterra. Anta Diop (1923-1986) fue un escritor, antropólogo, físico nuclear y político panafricanista senegalés que estudió los orígenes de la raza humana y la cultura africana.

————— (2016). *Civilización y barbarie. Una antropología sin condescendencia*. España: Bellaterra.

————— (1967). *Antériorité des Civilisations Nègres*. París: Présence Africaine.

32 Bourgeois, Alain (1971). *La Grèce Antique devant la négritude*. París: Présence Africaine.

33 Nkongo Ondó, Eugenio (2006). *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Barcelona: Carena.

————— (2014). *La pensée radicale*. París: Édition de l'Héritage créateur.

y riquezas materiales e inmateriales, tangibles e intangibles, mediante tácticas violentas de humillación, mutilación, usurpación y despojo, y el tráfico de personas, memoria, historia y cultura de los diferentes pueblos, además de sus bienes naturales (tierra, agua, minerales). En pleno siglo XXI las vitrinas de los museos de Europa exhiben como trofeos de la barbarie y el robo del patrimonio cultural la estatua de Osiris en el Museo de Louvre, la cabeza de Thutmés III en una vitrina del British Museum, la famosa escultura de 1330 a. C. de la reina egipcia Nefertiti y grabados del antiguo Egipto en el Neues Museum de Berlín, y los bastones de los ishango en el Musée d'Histoire Naturelle de Bruselas. El inventario puede llevar varias horas.

La misma crueldad y destrucción han recibido la pluralidad de culturas originarias del Abya Yala —desde Mesoamérica y el Caribe hasta Tierra del Fuego— y su relación con la naturaleza, los conceptos de *sumak kawsay* (o buen vivir) de las culturas andinas y las diferentes cosmovisiones andino-amazónicas, guaraníes, mapuches, tainas, nahuas, aymaras, quechuas y tantas otras. Las políticas de los estados y las instituciones de enseñanza en todos sus niveles generalmente han negado las multiplicidades étnicas y culturales, sus dioses y sus espíritus, sus mitos y sus ritos. Esas historias y memorias ancestrales son negadas y silenciadas en escuelas, liceos y universidades, salvo en raras y excepcionales ocasiones. Los pueblos originarios han soportado las políticas de exterminio físico y cultural de los conquistadores y luego de los estados-nación criollos. En medio de todo ello, somos educados para negarnos como cultura mestiza, como mezcla de pueblos originarios, europeos, africanos, asiáticos y otros. Olvidamos que, cuando comenzó el relato histórico eurocéntrico, moderno, para algunos autores desde el descubrimiento/colonización o el encubrimiento, la conquista, como dice Enrique Dussel,³⁴ varios pueblos ya estaban aquí, organizados como civilización en ciudades y comunidades. La deuda histórica con el conocimiento de las múltiples culturas de los pueblos del planeta es material e inmaterial. En la cosmogonía andino-amazónica, la pacha mama o madre tierra es nuestra madre; lo mismo ocurre en la cultura maya.

En esa travesía atlántica, que comenzó en el siglo XV desde Europa, continuó en los siglos XVI al XX y aún no termina, el conquistador llegó sediento de avaricia, violencia y codicia. Más tarde trajo por la fuerza a los africanos. Las carabelas de la conquista se transformaron en los

34 Dussel, Enrique (1492). El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores, Facultad de Humanidades y Ciencias para la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

barcos negreros,³⁵ con la finalidad de acrecentar el comercio de esclavos. Luego llegaron otros, europeos y de otras regiones, en búsqueda de una nueva vida y oportunidades, huyendo de las guerras y la miseria. Unos llegaron escondidos en los barcos (de polizones), otros como pasajeros en segunda y tercera clase, muy pocos llegaron en primera clase. La ubicación dentro del barco determinaba las jerarquías sociales de clase, raza y género, y las relaciones de dominación, explotación y esclavitud.

Buena parte de los descendientes de la América mestiza aún hoy ensayan un relato eurocéntrico: «Nuestros antepasados llegaron en barcos desde Europa». Por tanto, como descendiente de europeo, es europeo y, acto seguido, reclama un pasaporte emblanquecido de la comunidad europea, colocándose en una pretensión discursiva de superioridad jerárquica frente a sus hermanas/os y, simultáneamente, negando las relaciones socioculturales y raciales que nos forman, nos atraviesan y nos definen como sujetos individuales y como comunidad. Coexisten una colonialidad del poder y del ser que crean sus propias subjetividades, una forma de pensar desde la independencia, que niega y reprime lo que somos y, a la vez, imita lo europeo. Muchas veces se olvida que la península ibérica —España y Portugal, y sus diferentes reinos— fue ocupada, hasta unos meses antes de la «conquista» de América (1492), por diferentes pueblos y etnias: los moros, los musulmanes. Es decir, los españoles y los portugueses que llegaron a América también eran mestizos. Los descendientes de europeos o estadounidenses nacidos en América Latina y el Caribe, en alguno de los estados que fueron colonias de los reinos de España, Portugal, Inglaterra, Francia, Holanda y Estados Unidos, o que mantienen, aún en el siglo XXI, algún vínculo de colonialidad/dependencia, y casos especiales, como los ciudadanos del «Estado libre asociado» de Puerto Rico, de doble nacionalidad (puertorriqueña y estadounidense), cuando viajan del sur global al norte global no son tratados como iguales, como pares: la mayoría sufre múltiples formas de discriminación: social, racial, de género, clasista, económica y laboral.

35 Es la denominación racista utilizada en la época. Los esclavos eran una mercancía. El racismo estructural sigue presente en las relaciones sociales, en todas las sociedades y culturas: desde los protocolos internacionales de búsqueda —cuando no se encuentra un avión, se busca la información contenida en la llamada caja negra, que es de color naranja— hasta los actuales algoritmos de identificación facial con inteligencia artificial —que detectan como peligrosas a las personas con rasgos negroides—.

Ya en 1891 Martí advertía:

¡Estos hijos de carpintero, que se avergüenzan de que su padre sea carpintero! ¡Estos nacidos en América, que se avergüenzan, porque llevan delantal indio, de la madre que los crio, y reniegan, ¡bribones!, de la madre enferma y la dejan sola en el lecho de las enfermedades!³⁶

Muy posiblemente, cuando llegan a Europa, el único beneficio extraordinario que tienen aquellos europeos/mestizos, o mestizos/europeos, es elegir entre las dos filas de inmigración de los aeropuertos: la de los ciudadanos con pasaporte de la comunidad europea y la de quienes no tienen pasaporte. La fila de los pasaportes de la Comunidad Europea es generalmente más ágil, hay menos preguntas al ingresar, es la preferida de quienes tienen dos pasaportes. Descolonizar el chip del algoritmo del pasaporte y el del eurocentrismo (Europa y Estados Unidos), que tiene todos nuestros datos, significa descolonizarnos cultural, social y políticamente. Es un requisito necesario para preguntar(nos) libremente quiénes somos y qué formas de vida, cultura y educación queremos construir social y éticamente.

Neocolonialismo jurídico: formas y métodos

Nkrumah,³⁷ político, filósofo, expresidente de Ghana, alertó en 1965 sobre los mecanismos del neocolonialismo en África:

A fin de detener la interferencia extranjera en los asuntos de los países en desarrollo, es necesario estudiar, comprender, exponer y combatir activamente el neocolonialismo de cualquier forma que parezca. Los métodos de los neocolonialistas son sutiles y variados. Operan no solo en el campo económico, sino también en las esferas política, religiosa, ideológica y cultural.

Rafael Bautista Segales,³⁸ filósofo y analista político de Bolivia, alertaba y denunciaba en 2019 el mecanismo jurídico del lawfare que Estados Unidos usó con Latinoamérica:

Desde que apareció el concepto de lawfare, Washington ha estado exportando esta nueva visión jurídica a Latinoamérica (bajo el

36 Martí, José (1963 [1891]). Nuestra América. Obras completas. Tomo VI. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

37 Nkrumah, Kwame (1966). Neocolonialismo, la última etapa del imperialismo. México: Siglo XXI, pág. 204.

38 Bautista Segales, Rafael (2019). El «horizonte plurinacional» en la nueva geopolítica posoccidental. La Paz. Bautista Segales es también el autor de El tablero del siglo XXI.

pretexto de luchar contra con la corrupción), poniendo de moda el realismo jurídico y el neoconstitucionalismo en las facultades de derecho. Y es de destacar que la famosa judicialización de la política es una de las consecuencias del realismo jurídico, que propaga, además, el componente del análisis económico del derecho (enfoque legal que proviene de la Escuela de Leyes de Chicago). El lawfare es la expansión del nuevo concepto de guerra (patrocinado por las guerras de cuarta generación) hacia otros ámbitos, como el jurídico. Sin que nadie lo declare, nos encontramos ya en un estado de guerra naturalizado, que precisamos desmontar para darnos cuenta de lo que actualmente enfrentamos.

Estos dos autores, uno en África (Ghana, 1966) y otro en América Latina (Bolivia, 2019), coinciden en que «es necesario estudiar, comprender, exponer y combatir activamente» el neocolonialismo (Nkrumah) frente a un «nuevo concepto de guerra» (Bautista Segales). El neocolonialismo es una forma de dominación, una estrategia que continúa el colonialismo, un conjunto de tácticas y varias máscaras al servicio del imperialismo. Aparece como una concesión de independencia a los antiguos súbditos, ofreciendo una supuesta ayuda para el desarrollo, e inventa nuevas formas, mecanismos e instrumentos económicos y jurídicos para perpetuar el colonialismo en nombre de la libertad. Esa extraña diosa llamada libertad que el señor Mercado y sus mercaderes invocan significa libertad para unos pocos, menos del 1 por ciento de la población del planeta, y esclavitud y opresión para otros/as, el 99 por ciento restante. La libertad invocada por los esclavos y los oprimidos, con sus deidades, sus santos y sus espíritus, es muy diferente a la de los amos y los mercaderes del capitalismo.

El neocolonialismo es la captura del ordenamiento jurídico, político, económico y cultural local, regional e internacional por las fuerzas de poder que elaboran el relato de la modernidad como discurso hegemónico planetario. La diferencia es que en los siglos XV a XIX actuaban en nombre del rey, la reina y el papa, y los intereses de las clases dominantes, y desde el siglo XX actúan en nombre de los intereses del señor Mercado, que, obviamente, es blanco y masculino. Es una apropiación del pensamiento a escala planetaria y abarca el derecho, la cultura, la educación, la política, las relaciones comerciales, la moneda, las finanzas, la soberanía. Existe un neocolonialismo local, que es la expresión actual del colonialismo interno,³⁹ representado por las clases sociales dominantes, que tienen intereses nacionales y extranjeros, se identifican y promueven el relacionamiento con grupos económicos, políticos, sociales y cul-

39 González Casanova, Pablo (2003). Colonialismo interno (una redefinición). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 24 de mayor de 2021 de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf.

turales foráneos, muy poco aportan a las relaciones sociales, culturales y económicas nacionales, estatales y locales, por considerarlas inferiores. Es un neocolonialismo regional, internacional y planetario.

En el neocolonialismo regional están las alianzas y las asociaciones, en bloques regionales, en su mayoría, en un mismo Estado o fuera, en zonas específicas, normalmente en un mismo continente. Por último, el neocolonialismo internacional y planetario diagrama la estrategia de poder, define las líneas de la economía política global, las finanzas, la moneda y el trabajo a partir de la entelequia del nuevo orden mundial. El control del capital internacional del mercado mundial a través de los precios en la compra y la venta de mercaderías, y la aplicación de aranceles favorecen a los monopolios de los países occidentales y a las empresas multinacionales, transnacionales, anacionales. Ante ello, el desarrollo de ciertos países se debe al subdesarrollo de otros. Así como los intereses de las clases dominantes y los estados de las economías centrales desarrolladas de Europa subdesarrollaron a los países de África, los gobiernos de Estados Unidos y sus clases dirigentes y dominantes, desde antes de la doctrina Monroe,⁴⁰ hacen lo mismo con los países de América Latina y el Caribe. El siglo XXI nos presenta el despertar de China. El dragón chino aplica el capitalismo —o «socialismo de mercado», según la versión oficial china— mediante prácticas híbridas entre el arte de la guerra y Confucio, para hacer negocios y obtener el control hegemónico del capitalismo global. Para controlar el Estado, la cultura, la educación, el conocimiento, la economía y la toma de decisiones políticas, en algunas ocasiones el neocolonialismo aplica métodos y prácticas sutiles; en otras, violencia, destrucción y muerte.⁴¹

40 La doctrina Monroe, de 1823, es una serie de artículos periodísticos elaborados por John Quincy Adams, utilizada en los discursos del presidente de Estados Unidos James Monroe. Es la idea de una política exterior y una concepción geopolítica en principio anticolonial y antimperial contra los posibles intentos de los imperios europeos de recuperar las jóvenes repúblicas, excolonias en el suelo de América Latina y el Caribe. Bajo la consigna «América para los americanos», la doctrina Monroe fue utilizada para beneficio de las prácticas coloniales e imperiales de los gobiernos Estados Unidos, con el agregado de El corolario Roosevelt, de 1904, conocida como política del gran garrote o big stick: «Habla suavemente y lleva un gran garrote, así llegarás lejos». Fue invocada en diferentes intervenciones para usar la fuerza por los gobiernos de Estados Unidos en los asuntos internos y la organización político-económica de los demás países de América Latina y el Caribe.

41 Badi, Mbuyi Kabunda (2012). «La política africana de Francia. Rupturas y continuidades del neocolonialismo». *Astrolabio: Nueva Época*, 9. «El aspecto más negativo fue la implicación de Francia en el golpe de Estado contra el capitán Thomas Sankara, de Burkina Faso, en 1987, por su oposición virulenta al neocolonialismo galo (Plumelle-Urbe, 2010), el uso del codesarrollo como un freno a la inmigración y la implicación de Jean Christophe Mitterrand en el angolagate, junto con la complicidad de su gobierno en el genocidio de Ruanda en 1994 (Krop, 1997). [...]

Entre los mecanismos de control se encuentra la multiplicidad de opresiones originadas a partir de un racismo estructural e institucionalizado, como una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano (Fanon, 2010),⁴² ideológicamente pensado, producido y reproducido durante siglos por el colonialismo y el neocolonialismo jurídico de un sistema-mundo capitalista, patriarcal, occidentalocéntrico, cristianocéntrico moderno y colonial (Grosfoguel, 2011).⁴³

Las relaciones de poder, las luchas políticas y los intereses de clase existen desde los orígenes de la humanidad, pero nunca han sido tan desiguales. Mediante la utilización de tecnologías, plataformas digitales y medios masivos de comunicación o desinformación, se transmiten los dispositivos de control de poder de la subjetividad en la sociedad del siglo XXI. Quizás nos ayude a entender al menos una parte de cómo menos del 1 por ciento de la población mundial controla y usufructúa todas las riquezas y los bienes, mientras que el restante 99 por ciento permanece inmóvil, en una masa adormecida, anestesiada, domesticada y endeudada. La historiografía oficial colonial y neocolonial está en deuda histórica con las mujeres, que desde hace más de 5.000 años padecen la violencia sexual y el racismo, y las múltiples opresiones y discriminaciones de clase, raza, género, religión, educación, economía, política y trabajo. Las luchas emancipadoras de las feministas no han sido estudiadas, valoradas ni visibilizadas en profundidad por las instituciones de enseñanza y educación; por el contrario, han sido ocultadas con la complicidad de los medios masivos de comunicación y los aparatos ideológicos del Estado,⁴⁴ que, asociados al capital internacional, reproducen y retroalimentan una sociedad occidental, moderna, capitalista y patriarcal. Las deudas por las prácticas coloniales y neocoloniales están presentes en los cuerpos, especialmente en los de mujeres, lesbianas, travestis y trans, en los que se escribe constan-

Francia asumió el papel de gendarme de Occidente durante la Guerra Fría, apoyó a los dictadores aliados durante el proceso de democratización y fue implicada en el genocidio de Ruanda, además de la de sus empresas en los golpes de Estado y en el tráfico de armas (Sulitzer, 2009; Glaser y Smith, 2005; Foutoyet, 2009), junto con las intervenciones en las guerras civiles africanas, etcétera. No cabe la menor duda de que África es para Francia lo que Latinoamérica es para Estados Unidos». Recuperado el 24 de mayor de 2021 de: <https://philpapers.org/asearch.pl?pub=8295>.

42 Fanon, Franz (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

43 Grosfoguel, Ramón (2011). «Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy. Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality». *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, vol. 1, n.º 1, págs. 1-38.

44 Althusser, Louis (1970) (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión, pág. 31.

temente la violencia de la crisis. De allí emergen autoras que proponen diferentes pedagogías, como la contrapedagogía de la crueldad (Segato, 2013, 2018)⁴⁵ y las lecturas feministas de la deuda (Cavallero y Gago, 2019).⁴⁶

En los actuales escenarios del neocolonialismo jurídico del siglo XXI, de sociedades endeudadas, de mecanismos de control de subjetividades y de guerras de cuarta y quinta generación, en esas relaciones de poder lo jurídico debe asumir un compromiso ético y debe ser analizado, denunciado y combatido cuando se aparta de él, como lo alertaban los pensadores de Latinoamérica y el Caribe, africanos y asiáticos, elemento ético que advertía en 1926 el jurista vienés Hans Kelsen.⁴⁷ Los tratados internacionales, las fuerzas de ocupación, el control monetario, el papel de las calificadoras de riesgo, las instituciones de Bretton Woods —Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM)—, el Banco Internacional de Pagos, el Club de París y el Club de Londres, los fondos de inversión, los bancos que controlan las finanzas globales, las grandes multinacionales reunidas en el Global Compact, la Reserva Federal, las instituciones que operan en la bolsa de Wall Street y en la city financiera de Londres, entre otros grupos de intereses, preparan los distintos escenarios y elaboran las narrativas de control de las subjetividades. Por otro lado, para legitimar a perpetuidad la dominación, el sistema del neocolonialismo jurídico aplica las mismas recetas, los mismos planes de ajustes fallidos, los mismos fracasos para los países y los pueblos.⁴⁸ Las tormentas perfectas del mercado son creadas y ad-

45 Segato, Rita (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.

————— (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

46 Cavallero, Luci; Gago, Verónica (2019). *Una lectura feminista de la deuda. ¡Vivas, libres y desendeudadas nos queremos!* Buenos Aires: Rosa Luxemburgo.

47 Herrera, Carlos Miguel. «La polémica Schmitt-Kelsen sobre el guardián de la Constitución». *Revista de Estudios Políticos*. Nueva Época, n.º 86.

Aladar Métall, Rudolf (1976). Hans Kelsen. *Vida y obra*. México DF: Instituto de Investigaciones Jurídicas, pág. 37. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27301.pdf>.

48 Stiglitz, Joseph (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus. «La liberalización de los mercados de capitales fue propiciada a pesar del hecho de que no existen pruebas de que estimule el crecimiento económico. En otros casos las políticas económicas derivadas del Consenso de Washington y aplicadas en las naciones subdesarrolladas no eran las apropiadas para países en los primeros estadios del desarrollo o las primeras fases de la transición [...] y, como la liberalización comercial tuvo lugar antes del tendido de redes de seguridad, quienes perdieron su empleo se vieron arrastrados a la pobreza. Así, con demasiada frecuencia la liberalización no vino seguida del crecimiento prometido, sino de más miseria» (44-46).

ministradas por quienes controlan el sistema de la deuda y esclavizan a personas, empresas y estados a escala planetaria. Según Joseph Stiglitz,⁴⁹ el FMI, junto con el BM, adoptó una posición imperialista en todas las decisiones políticas de los estados, es decir, estableciendo un neocolonialismo jurídico: «El FMI adoptó una posición imperialista. Como casi cualquier problema estructural podía afectar la evolución de la economía y, por ello, el presupuesto o déficit comercial, creyó que prácticamente todo caía bajo su campo de acción».

El poder real, crea y utiliza, a través del neocolonialismo jurídico, mecanismos de dominación global a través del control de los gobiernos de los estados y sus instituciones (Parlamento, ministerios, oficinas), las organizaciones internacionales y las instituciones (como la Organización de las Naciones Unidas —ONU—, la Organización Mundial del Comercio, el FMI y sus agencias, el BM y sus organismos, el Banco Internacional de Pagos), las empresas multinacionales organizadas en el Global Compact,⁵⁰ y los grandes medios de comunicación. Es allí donde el control del sistema de la deuda se transforma en un eje transversal y esencial a sus políticas de dominación global/negocio global. Si se tiene el control del endeudamiento, se tiene el control de todos (estados, empresas pequeñas y medianas, familias, personas) y de las relaciones sociales en todas las áreas y los campos (política, economía, cultura, educación, religión).

La construcción de los relatos y las ficciones de los mecanismos de neocolonialismo jurídico superan el realismo mágico de Gabriel García Márquez (1927-2014) o Felisberto Hernández (1902-1964), desde el cambio del discurso de la ONU sobre la descolonización, la independencia y la soberanía de los pueblos hasta la colonización, la dependencia y la privatización; la creación de jueces locales estadounidenses e ingleses transformados en jueces internacionales;⁵¹ la creación de

49 Stiglitz, Joseph (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus, págs. 41-42.

50 Global Compact es un grupo de más de 140 multinacionales que, pese a no ser países, participan formalmente y ejercen sus lobbies de poder en la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Discurso de Koffi Annan en 2000. Actualmente están diseñando la Agenda Financiera Global para 2030. Periódicamente realizan foros con empresas del sector privado pertenecientes a Global Compact, la Cámara Internacional de Comercio y varias de las organizaciones que integran la ONU. En 2017, 9.531 empresas de 162 países estaban adheridas a Global Compact. Sus actividades se encuentran publicadas en: <https://www.unglobalcompact.org/>.

51 La Foreign Sovereign Immunities Act —creada en 1976 mediante la Ley de Inmунidades Soberanas Extranjeras (LISE, por sus siglas en inglés)— se transformó en una especie de código interno, en el que los estados extranjeros pierden su inmunidad. La Ley de Inmунidades Soberanas Extranjeras se creó para regular el derecho de la inmunidad «soberana limitada» en los tribunales de Estados Unidos, que comprende tanto la inmunidad de jurisdicción como la inmunidad de ejecución.

nuevos sujetos de derecho internacional de manera unilateral y arbitraria a través de tratados;⁵² las reformas de las constituciones políticas de los estados de acuerdo a los intereses del mercado de capitales especulativos y rentísticos;⁵³ las principales empresas multinacionales que actúan en la ONU. Estas formas de expresión del neocolonialismo jurídico son reforzadas por la creación de relatos y subjetividades en las distintas instituciones y foros. En la década del noventa la Asamblea General de la ONU comenzó un giro hacia declaraciones en las que reconocía, recomendaba, celebraba y propugnaba las políticas neoliberales, y celebraba la reestructura económica de varios países, la privatización de las empresas y la eliminación de monopolios (estatales), y la «desreglamentación administrativa, a fin de aumentar la eficiencia, el crecimiento económico y el desarrollo sostenible».⁵⁴ La resolución 52/627 celebraba y promovía la iniciativa del secretario general de la ONU en su informe de 1998: «la capacidad empresarial y la privatización como medios de promover el crecimiento económico y el desarrollo sostenible» (A/52/428) anunciaba la creación del Global Compact.⁵⁵ Entre los modelos de fagocitación del neocolonialismo jurídico y la construcción de los relatos, uno bien interesante es el «Mecanismo para

La Corte Suprema de Estados Unidos declaró que la LISE es «la única base para obtener jurisdicción sobre un Estado extranjero en los tribunales federales de Estados Unidos».

- 52 Convenio sobre el Arreglo de Diferencias Relativas a las Inversiones entre los Estados Nacionales de Otros Estados, del 18 de marzo de 1965, que creó el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones. Este convenio reconoce el *ius standi* (derecho a acudir a instancias arbitrales internacionales) para los particulares inversores, no así para los particulares de los países receptores de la inversión. Esto implica una doble violación del principio de igualdad, ya que los particulares inversores son sujetos de derecho internacional con el mismo rango que los estados, pero no son sujetos de obligaciones.
- 53 Después de la crisis de 2007-2008, entre 2009 y 2011 las constituciones de Alemania, España, Portugal e Italia fueron modificadas por presiones del capital financiero especulativo internacional, la banca privada internacional, a través del Banco Central Europeo.
- 54 A tales efectos, se citan solo a modo de ejemplo: la resolución 47/171, del 22 de diciembre de 1992, denominada «La privatización, el crecimiento económico y el desarrollo sostenible»; la resolución 48/180, del 21 de diciembre de 1993, denominada «La capacidad empresarial y la privatización como medios de promover el crecimiento económico y el desarrollo sostenible», y la resolución 50/106, del 20 de diciembre de 1995, denominada «Negocios y desarrollo».
- 55 Teitelbaum, Alejandro (2003). El papel de las transnacionales en el mundo contemporáneo. Buenos Aires: AAJ, págs. 76 y ss. En agosto de 1998 la Asociación Americana de Juristas y el Centre Europe-Tiers Monde presentaron a la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos un documento con observaciones críticas del documento del secretario general.

la reestructuración de la deuda soberana», elaborado por el FMI entre 2001 y 2003,⁵⁶ que fue ampliamente rechazado por los estados de las economías emergentes. Pero, poco a poco, las diferentes resoluciones de la ONU, jurídicamente no vinculantes, evidencian una pérdida de control de la subjetividad a nivel de estados. Un ejemplo es la resolución 68/304, de 2014:

Observando también la preocupación expresada en la declaración de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Grupo de los 77 y China sobre el tema «Hacia un nuevo orden mundial para vivir bien», celebrada en Santa Cruz de la Sierra (Estado Plurinacional de Bolivia) los días 14 y 15 de junio de 2014,⁵⁷ con respecto a los denominados fondos buitres y el carácter altamente especulativo de sus actividades, que constituyen un peligro para todos los procesos futuros de reestructuración de la deuda, tanto para los países en desarrollo como para los desarrollados [...].

Recordando, entre otras cosas, la labor realizada por el FMI en 2003, con el apoyo del Comité Monetario y Financiero Internacional, a fin de formular una propuesta con respecto a un mecanismo de reestructuración de la deuda soberana.

En otras palabras, el esclavo toma el lenguaje del amo. Los países endeudados por las instituciones de Bretton Woods toman como suyas las propuestas de reestructuración de deudas soberanas de 2003 (FMI, Anne Krueger), las cuales habían sido rechazadas categóricamente desde 2003 por esos mismos países, en defensa de su soberanía nacional y su independencia financiera. La importancia del lenguaje en el neocolonialismo jurídico y el neocolonialismo cultural queda evidenciada con el análisis del discurso. El sistema de la deuda esclaviza a las sociedades endeudadas. Es así como el esclavo de la deuda toma como suyo el lenguaje del amo. Olvida su origen, pierde su memoria, su libertad. Ya no hay resistencia, sino un mundo de un pensamiento único y un lenguaje único. Eso ha sido el sistema capitalista neoliberal y el neocolonialismo jurídico en los últimos 60 años: ha desregulado todo, privatizado las empresas públicas que generaban ganancia para los estados, privatizado la

56 «Sovereign Debt Restructuring Mechanism» fue una propuesta del FMI elaborada por su vicedirectora, Anne Krueger, que permitiría a un país con graves dificultades económicas y cercano a una suspensión de pagos negociar con sus acreedores privados la reestructuración de su deuda y llegar a un acuerdo que, si era ratificado por la mayoría de los prestamistas, todos estarían obligados a respetar. Sin embargo, este mecanismo fue creado con la idea de aplicar un mecanismo uniforme frente a la dificultad de armonizar los múltiples sistemas jurídicos en caso de existir varias suspensiones de pago de diferentes países ante la inminente crisis de 2002. Disponible en: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/exrp/sdrm/eng/sdrm.pdf>.

57 A/68/948, anexo.

(in)justicia, etcétera. Pero la dominación del sistema de la deuda pública (externa e interna) cada vez se fortalece más. Un ejemplo es la resolución 63/303,⁵⁸ del 9 de julio de 2009, de la Asamblea General de Naciones Unidas, que comprende la reestructura de las deudas de los países en desarrollo y los países desarrollados. Desde las sombras, el poder político-financiero especulador controla los estados, las empresas y a los individuos, y los transforma en esclavos de la deuda.

La paradoja de los estados coloniales es que, por iniciativas de un capitalismo voraz, deben aceptar prácticas de neocolonialismo jurídico, como la constitucionalidad de la deuda y sus reformas. Alemania, España, Italia y Portugal reformaron sus constituciones en 2009 y 2011. Una vez instalada la crisis económica en la zona euro, se empezaron a tomar medidas para reformar las constituciones de los estados por las presiones de los mercados financieros a través de las calificadoras de riesgo, sus informes alarmantes y el ultimátum de los bancos privados que forman el Banco Central Europeo (BCE).⁵⁹ La aplicación de las cláusulas de acción colectivas como exigencia en todos los bonos —bajo el mito de reducir los riesgos de nuevas crisis— y los mercados y las instituciones que manejan el sistema de la deuda han erosionado las democracias, la soberanía, la libre autodeterminación de los pueblos, los derechos humanos. Como expresan las directivas del FMI y el BM para 2014:

En Alemania, el fundamento jurídico para el uso de cláusulas de acción colectivas se aclaró en 2009 para facilitar su uso más amplio en emisiones de bonos tanto domésticas como extranjeras. Además, desde el 1 de enero de 2013, los países de la zona del euro han incluido cláusulas de acción colectivas en todos los nuevos bonos con vencimiento superior a un año.⁶⁰

58 Resolución 63/303, del 9 de julio de 2009, de la Asamblea General de Naciones Unidas, «Documento final de la conferencia sobre la crisis financiera y económica mundial y sus efectos en el desarrollo». Disponible en: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/63/303&referer=http://www.un.org/es/ga/63/resolutions.shtml&Lang=S.

59 Sánchez Barrilao, Juan Francisco (2013). «La crisis de la deuda soberana y la reforma del artículo 135 de la constitución española». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46: 679-712, vol. 46, n.º 137. Disponible en: <http://www.elsevier.es/es-revista-boletin-mexicano-derecho-comparado-77-articulo-la-crisis-deuda-soberana-reforma-S0041863313711463#fn0070>.

60 Directrices elaboradas por el FMI y el BM en 2014. Disponible en: http://treasury.worldbank.org/documents/RevisedGuidelinesforPublicDebtManagement_2014_Spanish.pdf.

Fondo Monetario Internacional (2013). «Sovereign Debt Restructuring. Recent Developments and Implications for the Fund's Legal and Policy Framework». IMF Po-

La España de 2011 es el caso paradigmático, ya que los dirigentes del Partido Socialista y el Partido Popular se reunieron con el gobierno y se enteraron de que en agosto de ese año el BCE había ultimado la realización de una reforma constitucional, condicionando la compra de la deuda «soberana» española en los mercados secundarios para evitar una hipótesis de rescate por deuda de España. El mecanismo de la reforma fue de urgencia y lectura única,⁶¹ por lo que, si bien el trámite duró un mes (del 26 de agosto al 27 de setiembre de 2011), implicó una duración real de dos horas y 40 minutos.⁶² El mecanismo normal de reforma constitucional requiere mayorías especiales de tres quintos de los votos (artículo 167 de la Constitución de España). Según la modificación por procedimiento extraordinario, el texto es el siguiente:

2. El Estado y las comunidades autónomas no podrán incurrir en un déficit estructural que supere los márgenes establecidos, en su caso, por la Unión Europea para sus estados miembros. [...] 3. El Estado y las comunidades autónomas habrán de estar autorizados por ley para emitir deuda pública o contraer crédito. Los créditos para satisfacer los intereses y el capital de la deuda pública de las administraciones se entenderán siempre incluidos en el estado de gastos de sus presupuestos y su pago gozará de prioridad absoluta. Estos créditos no podrán ser objeto de enmienda o modificación mientras se ajusten a las condiciones de la ley de emisión. El volumen de deuda pública del conjunto de

licy Paper. Washington: Fondo Monetario Internacional. Disponible en: <http://www.imf.org/external/np/pp/eng/2013/042613.pdf>.

Das, Udaibir; Papaioannou, Michael; Trebesch, Christoph (2012). «Sovereign Debt Restructurings 1950-2010: Literature Survey, Data and Stylized Facts». IMF Working Paper 12/203. Washington: Fondo Monetario Internacional. Disponible en: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2012/wp12203.pdf>.

61 Diario de Sesiones. Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación Permanente, n.º 269, 30 de agosto de 2011. Citado en Sánchez Barrilao, Juan Francisco (2013). «La crisis de la deuda soberana y la reforma del artículo 135 de la Constitución española». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* 2013, 46: 679-712, vol. 46, N.º 137. Disponible en: <http://www.elsevier.es/es-revista-boletin-mexicano-derecho-comparado-77-articulo-la-crisis-deuda-soberana-reforma-S0041863313711463#fn0070>.

62 Puesto así de manifiesto por Enrique Guillén López en la mesa redonda «Reforma constitucional, crisis de las deudas y fracaso de la Unión Monetaria», organizada por la Asociación Jueces para la Democracia y el Grupo de Abogados Laboralistas del Colegio de Abogados de Granada, celebrada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada el 10 de noviembre de 2011.

Citado en Sánchez Barrilao, Juan Francisco (2013). «La crisis de la deuda soberana y la reforma del artículo 135 de la Constitución española». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* 2013, 46: 679-712, vol. 46, n.º 137. Disponible en: <http://www.elsevier.es/es-revista-boletin-mexicano-derecho-comparado-77-articulo-la-crisis-deuda-soberana-reforma-S0041863313711463#fn0070>.

las administraciones públicas en relación al producto interior bruto del Estado no podrá superar el valor de referencia establecido en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea.

En su parte medular, el reformado artículo 135.3 de la Constitución de España dice: «Los créditos para satisfacer los intereses y el capital de la deuda pública [...] su pago gozará de prioridad absoluta». Determina una categoría de acreedores privilegiados: los prestamistas y tenedores de bonos (particulares, personas jurídicas, bancos, etcétera) de deuda pública por encima del resto. Es una injustificada desigualdad, condiciona las partidas presupuestales, crea un menoscabo en el Estado social de derecho y limita el gasto social y el desarrollo de políticas públicas. Es de señalar que con gasto social se refiere a los derechos constitucionales de carácter social. Obviamente, la afectación de las políticas públicas afecta, entre otras cosas, la educación, la salud y la vivienda. Este artículo es la expresión del neocolonialismo jurídico y de un gobierno económico paralelo al instituido democráticamente, de cómo los mecanismos constitucionales pierden su esencia y son manipulados por el mercado/negocio del sistema de la deuda.

El virus es el capitalismo: envenena, mata, contamina, perpetúa una crisis civilizatoria destructora de la biosfera y de todo ser vivo. Con un comportamiento amoral y antiético, deja morir a comunidades enteras, por hambre, falta de agua potable y saneamiento, por no acceder a medicinas ni vacunas con dosis cuyo contenido se desconoce, pero necesarias para combatir un virus de origen desconocido, mutable e impredecible. El neocolonialismo del siglo XXI utiliza el antiguo mecanismo del endeudamiento de los estados, las pequeñas y las medianas empresas, las familias y las personas mediante tecnologías digitales y transferencias electrónicas. El control y la administración de la deuda y sus intereses es el principal mecanismo de poder colonial y neocolonial, comprensivo de los aspectos económicos, políticos, religiosos, ideológicos, culturales y mediáticos. El capital trasnacional, ficticio, especulativo, rentístico y financiarizado continúa en pleno espiral de acumulación, aun en plena crisis económica, ética y política para los beneficiarios de un sistema que nació chorreando sangre,⁶³ acostumbrados a que lo importante es la ganancia, aun donde todo se desvanece en el aire. Antes de la pandemia del covid-19, la economía global estaba en una ininterrumpida caída de la tasa de ganancia y la producción real había sido desplazada por la opción de las empresas por el capital ficticio

63 Marx, Karl (2012 [1872]). «La llamada acumulación originaria del capital». El capital. El proceso de producción del capital. Buenos Aires: Siglo XXI. «Si el dinero, como dice Augier, “viene al mundo con manchas de sangre en una mejilla”, el capital lo hace chorreando sangre y lodo, por todos los poros, desde la cabeza hasta los pies» (pág. 950).

y la especulación ante la baja rentabilidad. La Unión Europea tenía, a inicios de 2019, un 25 por ciento de su población por debajo del índice de la pobreza, aproximadamente unos 116 millones de personas. La economía de Estados Unidos estaba con índices históricos alarmantes, un bajo producto interno, una mayor desocupación, más desempleo y un mayor endeudamiento público.⁶⁴

(Re)existir entre la educación sitiada⁶⁵ y el educador neocolonizado⁶⁶

Como el lenguaje nunca es neutro, mediante las ideas del desarrollo y la comercialización, la educación ha sido y continúa siendo un derecho constitucional que quiere ser transformado en mercancía. El lenguaje economicista, mercantilista, ha fetichizado la educación. Hay una pugna por la educación entre el desarrollo económico y el desarrollo humano, así como la globalización y la era del conocimiento crean y recrean los conceptos de desarrollo sostenible, desarrollo sustentable, desarrollo humano y desarrollo económico. La cultura maya, en Mesoamérica, no tiene en su idioma la palabra desarrollo, por lo que utiliza las palabras equilibrio y armonía. Equilibrio con nosotros mismos, con los demás, con la comunidad, con el o los dioses, con la cosmovisión del universo, con la naturaleza. Cuando se quiebra esa armonía, se produce la violencia.

En todos sus niveles, la educación es un derecho humano, un derecho que constantemente está bajo la amenaza de ser convertido en una mercancía. Un derecho constitucional como un producto negociable es una aspiración de larga data en la agenda de los países ricos.

64 Bureau of Economic Analysis, de Estados Unidos, 18 de setiembre de 2020. «Transacciones internacionales de Estados Unidos, segundo trimestre de 2020. El déficit en cuenta corriente de Estados Unidos aumentó en 59.000 millones de dólares, o 52,9 por ciento, a 170.500 millones de dólares en el segundo trimestre de 2020, según las estadísticas de la Oficina de Análisis Económico de Estados Unidos. El déficit revisado del primer trimestre fue de 111.5 mil millones de dólares. El déficit del segundo trimestre fue del 3,5 por ciento del producto interno bruto en dólares corrientes, frente al 2,1 por ciento del primer trimestre.» Recuperado el 18 de setiembre de 2020 de: <https://www.bea.gov/>. Según el Departamento del Tesoro, la deuda de Estados Unidos, la deuda federal y la deuda pública total, al 1 de setiembre de 2020, es de 26,477.241.000.000 billones de dólares (26 trillones de dólares). Recuperado el 16 de setiembre de 2020 de: <https://fred.stlouisfed.org/series/GFDEBTN/#0>.

65 Buenaventura, José Carlos (coord.) (2017). La educación sitiada. Entre la política y el mercado. México DF: Eón.

66 Bigott, Luis Antonio (1975). El educador neocolonizado. Caracas: La Enseñanza Viva.

El derecho a la educación es concebido por las lógicas mercantiles y empresariales como un objeto a ser apropiado y comercializado, especialmente en los países empobrecidos, eufemísticamente llamados países en vías de desarrollo o países emergentes de América Latina y el Caribe, África y Asia, por las instituciones que los empobrecen con deudas e intereses, dejando de lado la agenda política y las necesidades del presupuesto público para la educación.

Cuando se refirió a la alianza entre calidad y pertinencia, la Conferencia Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de 1998 rechazó una eventual vinculación con ideas mercantiles y lógicas empresariales, y respondió a una concepción de educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas. El endeudamiento público y los condicionamientos impuestos por las instituciones financieras internacionales para pagar han afectado derechos humanos fundamentales como la educación. La Comisión para la Auditoría Ciudadana del Crédito Público del Ecuador (2007) probó y demostró en su informe final que, además de los condicionamientos del FMI, el BM y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), había más condicionamientos en los contratos y los anexos firmados por Ecuador, no referidos al objeto de la contratación (por ejemplo, cambios de la legislación interna del país). Si Ecuador no los cumplía, el BM no desembolsaría los dineros, divididos en diferentes tramos para ejercer su dominio y su control y manejar el país. En la auditoría, la Comisión Multisectorial analizó 38 créditos multilaterales en el período 1990-2006. A su vez, desde 1989 están los mecanismos de condicionamientos cruzados entre distintas instituciones: el FMI, el BM y el BID. Es decir, el país (por ejemplo, Ecuador) debe cumplir con todos los organismos a la vez para poder viabilizar un nuevo contrato o empréstito. Los canjes de deuda por educación y sus condicionalidades llevaron a la privatización de la educación. A pesar de que la Constitución del Ecuador de 1978 establecía que la enseñanza era gratuita, los planes y los programas de las instituciones financieras internacionales (BM, BID) y los países de las economías «desarrolladas» (España), a través de varios instrumentos y fondos especiales, permitieron que se pagaran deudas privadas y títulos valores incobrables en deuda pública, y que, además de acrecentar la deuda pública externa del país, se privatizara la educación.

Según José Días Sobrinho⁶⁷, en el Brasil de la década del noventa, las políticas públicas se implementaron para privatizar la educación, siguiendo las imposiciones de los organismos multilaterales:

Los organismos multilaterales, en especial el FMI y el BM, tuvieron un papel de relieve en las políticas francamente favorables a la privatización de la educación superior como estrategia de ampliación de la cobertura. Son ampliamente conocidas las recomendaciones del BM a los países pobres o en desarrollo en su célebre documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995). Entre otras cosas, el BM establece que estos países deben adoptar políticas de privatización de la educación superior, impartir nuevas formas de regulación y gestión de las instituciones estatales que les faciliten la diversificación de fuentes de recursos financieros, aplicar recursos públicos en instituciones privadas, eliminar gastos con políticas compensatorias y ayudas a la permanencia de los estudiantes, crear instituciones superiores no universitarias, etcétera. El escenario de pocos financiamientos públicos y el aumento de la demanda de escolarización alimentan las tendencias actuales, ampliamente diseminadas, orientadas a fortalecer los mecanismos de mercantilización de la educación superior. Como consecuencia de las políticas sectoriales adoptadas por los gobiernos brasileños desde los setenta, pero especialmente por las impulsadas después de 1995, Brasil presenta actualmente un sistema de educación superior de los más mercantilizados del mundo: un 73 por ciento de matrículas estudiantiles y un 90 por ciento de instituciones.

La educación, al igual que el Estado, debe ser «modernizada», lo que significa «privatizada». Para ello deben adecuarse los contenidos a las pautas exigidas por la globalización y sus instrumentos de flexibilización para su mercantilización. En efecto, son las instituciones extranjeras — como el BM, el BID, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y la Organización Mundial del Comercio — las que definen la ideología de las políticas públicas y las nuevas legislaciones sobre la educación que deben aprobar los estados, ejerciendo un neocolonialismo jurídico en la educación y en la formación curricular del educador. Se diseñan programas y políticas con un contenido ideológico neoliberal y con sistemas e instrumentos de evaluación y capacitación de expertos que condicionan sus servicios y su apoyo financiero a la adopción de medidas de ajuste y a los resultados. Este modelo ha sido

67 Dias Sobrinho, José; De Brito, Márcia Regina. «La educación superior en Brasil. Principales tendencias y desafíos». *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 2008, 13 (2), 487-507. Recuperado el 21 de junio de 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114873011>.

aplicado desde la década del noventa. El sistema de enseñanza pública a cargo del Estado está condicionado a contenidos de implantes culturales mercantiles y conceptos de la gestión del sector privado, como la efectividad, la eficiencia, los resultados, los productos cuantificables, la calidad, el costo-beneficio, el ajuste entre la demanda y la oferta, la flexibilidad, la competitividad, la formación del educador de acuerdo a las necesidades del mercado y las expectativas de los «clientes». En el caso concreto de Uruguay, recordemos que participó de las iniciativas privadas de la ONU:⁶⁸

En la 27.^a sesión, celebrada el 3 de noviembre de 1997, el representante de los Estados Unidos de América presentó un proyecto de resolución titulado Negocios y desarrollo (A/C.2/52/L.13). Posteriormente, la Argentina, Bulgaria, Côte d'Ivoire, la Federación de Rusia, Mozambique, Ucrania y el Uruguay se sumaron como patrocinadores del proyecto de resolución, cuyo texto era el siguiente: «La asamblea general, reafirmando sus resoluciones 47/171, del 22 de diciembre de 1992, titulada La privatización en el contexto de la reestructuración económica, el crecimiento económico y el desarrollo sostenible; 48/180, del 21 de diciembre de 1993, titulada La capacidad empresarial y la privatización como medios de promover el crecimiento económico y el desarrollo sostenible; 50/106, del 20 de diciembre de 1995, titulada Negocios y desarrollo, y 51/191, del 16 de diciembre de 1996, titulada Declaración de las Naciones Unidas contra la corrupción y el soborno en las transacciones comerciales internacionales, reconoce, a ese respecto, el creciente papel del sector privado en las esferas relacionadas con la infraestructura, la atención de la salud, la educación y el medio ambiente, y que las medidas necesarias para hacer viable la participación privada, incluidas la estabilización económica, la desmonopolización y la institución de políticas arancelarias racionales, pueden también fortalecer los incentivos para mejorar la gestión del sector público.

No es casual que ideas similares se encuentren en el Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, en la ley 19.899, de 2020, conocida como Ley de Urgente Consideración, la cual contiene 81 artículos que refieren a la educación, modifica 57 artículos y deroga 12 artículos de la Ley General de Educación de 2008 (18.437). Si bien las deudas públicas y las deudas privadas no son conceptual ni ontológicamente iguales, ambas son objeto de mecanismos de control y negocio. Las deudas privadas refieren principalmente a los pasivos comerciales de las grandes empresas (corporaciones) y a las deudas

68 Documento de la Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 30 de junio de 2021 de: https://digitallibrary.un.org/record/248008/files/A_52_627-ES.pdf.

de familias, trabajadores, estudiantes y desocupados. En Estados Unidos, según los datos de la Reserva Federal, la deuda de los estudiantes universitarios a mediados de 2020 llegaba a casi los 1,7 trillones de dólares (1,7 billones para el sistema numérico estadounidense).⁶⁹ Peter Joseph⁷⁰ señala:

Mientras tratan de ser más frugales y conscientes de las deudas, el precio de los títulos aumenta constantemente. Incluyendo alojamiento, comida y tarifas, el costo anual promedio de la universidad para 2019-2020 fue de U\$S 21.950 para las universidades públicas de cuatro años en el Estado y U\$S 49.870 para las privadas, según los datos de tendencias en la educación superior publicados por el College Board. Eso significa que una licenciatura de cuatro años podría costar un promedio de al menos U\$S 87.000 a más de U\$S 200.000. [...] Las tasas de interés de los diferentes tipos de préstamos estudiantiles federales para el año escolar 2020-2021 oscilan entre el 2,75 por ciento y el 5,30 por ciento. La tasa del 2,75 por ciento puede traducirse en más de U\$S 6.000 en intereses durante los 20 años de vida de un préstamo de U\$S 20.000.

El relato y el megarrelato de la modernidad, capitalista y neoliberal, se construye a partir de un mito sacrificial, de violencia y muerte, en el que no hay alternativas posibles. En América Latina el 11 de setiembre de 1973 el neoliberalismo mostró su rostro y sus garras con el asesinato de la democracia, las instituciones y parte del pueblo de Chile, comenzando con su presidente, Salvador Allende. Las ideas implantadas por la CIA, las multinacionales y sus alianzas con los sectores de las clases chilenas económicamente poderosas (dominantes) y las Fuerzas Armadas ya habían sido denunciadas por Allende en su discurso ante la ONU en 1972. La privatización neoliberal avalada por la Escuela de Chicago y sus Chicago boys chilenos fue refrendada por Milton Friedman en su visita de 1975 al Chile dictatorial de Augusto Pinochet (1973-1990). La economía fue sometida a políticas de ajuste, despidos de funcionarios públicos y privatizaciones muy duras, contenidas en un documento denominado El ladrillo, creado por Friedman y Arnoldo Harberge en la Universidad de Chicago bajo las ideas y la doctrina neoliberal. En simultáneo, el aparato jurídico fue ajustado a la doctrina de seguridad nacional por la fuerza y las armas del aparato policial-militar chileno y las agencias estadounidenses que participaban activamente. Si bien en

69 Federal Reserve. Recuperado el 17 de setiembre de 2020 de: https://www.federalreserve.gov/releases/g19/HIST/cc_hist_memo_levels.html.

70 Joseph, Peter (2020). «Hasta que la deuda nos separe. Estudiantes universitarios y préstamos». Recuperado el 17 de setiembre de 2020 de: <https://www.stlouisfed.org/open-vault/2020/september/until-debt-parts-us-college-students-and-loans>.

ese escenario de dictadura las medidas no se explicaban, los Chicago boys chilenos han justificado que, según el manual neoliberal ortodoxo, eran la solución radical para corregir la economía del país, hacer ajustes estructurales, flexibilizar la economía y adecuarla a las leyes del mercado, y modificar la Constitución (1980) y la legislación. El producto del laboratorio fue presentado y conocido como el milagro chileno, la puesta en práctica del capitalismo neoliberal y de una privatización absoluta (en la salud, la educación y el agua).

La palabra milagro ya había sido utilizada por la dictadura cívico-militar brasilera durante el golpe 1964 para concretar el ajuste estructural económico, social y salarial, y la concentración de la renta en las clases dominantes. En otras palabras, los más ricos eran cada vez más ricos y los más pobres, cada vez más pobres. La prensa hegemónica, perteneciente a las clases dominantes, habló sobre las bondades de las altas tasas de crecimiento económico y no dijo nada del aumento de la inflación, ni de la caída de los salarios de los trabajadores, ni del crecimiento de la deuda pública de Brasil. El «milagro económico brasilero»⁷¹ contó con una triple alianza: un casamiento entre el Estado militar, las multinacionales y el gran empresariado nacional.

Ese modelo neoliberal fue exportado y aplicado en Inglaterra durante el gobierno de Margaret Thatcher (a partir de 1989) y en Estados Unidos durante el gobierno del actor estadounidense Ronald Reagan (a partir de 1990). Para el pueblo chileno, el milagro no era tal. La realidad era un verdadero castigo y la pérdida del empleo produjo una mayor desocupación y precarización; la caída de la producción real anual; la pérdida de derechos civiles, políticos y sociales, y la destrucción de la enseñanza pública. A pesar de que el laboratorio neoliberal de Chile contaba con otras experiencias regionales dictatoriales (Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Bolivia), su dispositivo económico, jurídico, mediático y psicológico fue rigurosamente planificado con inusitada fuerza y violencia contra los derechos y las garantías del pueblo chileno. Esa anestesia y ese aparato de control psicológico estallaron en 2019, cuando las manifestaciones populares encabezadas, en un primer momento, por los estudiantes y, luego, por el pueblo. Chile recuperó su voz y su memoria, aunque nuevamente apareció el aparato represivo del Estado, con su miedo y su violencia. Sin embargo, el pueblo está escribiendo una nueva Constitución, reescribiendo su historia y su caminar. No son 30 pesos de aumento del boleto ni más de 30 años de neoliberalismo, sino más de 500 años del poder del conquistador y sus sucesores, «criollos exóticos», aplicando políticas coloniales y

71 González, Léila; Hasenbalg, Carlos (1982). Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, pág. 12.

neocoloniales de explotación, saqueo y exterminio de las comunidades originarias y la naturaleza, como reclaman los pueblos originarios de Chile: los mapuches y otras comunidades.

En el proceso constituyente iniciado en 2020 para reformar la Constitución, de filosofía neoliberal vigente, los pueblos originarios contaban con 17 escaños o lugares reservados. Se presentaron con padrones separados para un electorado con los pueblos mapuche, aymara, diaguita, likan antay o atacameño, colla, quechua, rapa nui, chango, kawashkar y yagán. De un padrón electoral de poco más de 1.200.000 electores de las comunidades originarias, solo el 23 por ciento votó por escaños reservados. Las causas pueden ser varias, pero la baja participación puede deberse a, entre otras razones, una profunda desconfianza histórica, colonial y neocolonial de más de 500 años, que atraviesa los procesos políticos, la institucionalidad del Estado chileno y el proceso constituyente regulado por una legislación previa que no permite grandes cambios. El Congreso chileno no aprobó dar un escaño reservado a los afrodescendientes, decisión que explica la continuidad de una política legislativa racista y discriminatoria. Actualmente el pueblo de Chile está escribiendo su historia en el proceso constituyente.

Algunas claves para subvertir el desorden colonial y neocolonial

Implica pensar(nos) desde otras lógicas, de una manera decolonial o desde lo que se denomina giro decolonial. Significa identificar los mecanismos de poder, dominación y control utilizados por las relaciones sociales creadas por la modernidad y el capitalismo, y, desde allí, elaborar propuestas necesarias y urgentes, que dialoguen con saberes emancipadores (Martí, Rodríguez, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Silvia Rivera Cusicanqui), más allá de la modernidad y la transmodernidad (Dussel), fuera del sistema antropofágico y productor de muertes del capitalismo y de cualquier otro sistema de opresión, represión y muerte. Desde la sociológica latinoamericana de los años sesenta, Orlando Fals Borda asume en su obra un compromiso político en beneficio de los sectores populares (campesinos y proletarios agrícolas principalmente). Con una praxis pedagógica postula la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1983: 2): «Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aun más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis también se deriva un

saber y un conocimiento científico». ⁷² Al igual que Freire, ⁷³ Fals Borda nos plantea una pedagogía en diálogo con la realidad en un contexto de relaciones sociales de dominación y explotación, con la finalidad de transformarla y pasar de las relaciones de dominación a la emancipación. Es interesante cómo los sujetos son reconocidos desde la intersubjetividad como sujetos de saber, participantes y actuantes, con la particularidad de que sus relaciones deben encontrarse en condiciones de igualdad, sujeto-sujeto, sentipensantes.

Según Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel:

Si la razón universal y la verdad solamente pueden partir de un sujeto europeo [...] y si la única tradición de pensamiento con dicha capacidad de universalidad y acceso a la verdad es la occidental, entonces no hay universalismo abstracto sin racismo epistémico. El racismo epistemológico es intrínseco al universalismo abstracto occidental, que encubre a quien habla y el lugar desde donde habla. ⁷⁴

Un conocimiento, una epistemología, un diálogo de saberes con pretensión de emancipación, libertad y decolonialidad debe partir de un diagnóstico de la realidad concreto, situado, del sujeto concreto, de su subjetividad. La modernidad capitalista, que continuamente se modifica con distintos dispositivos y controles, determina que el sujeto sea cada vez más un objeto, una mercancía, una realidad completamente fetichizada, en la que las relaciones sociales de dominación y explotación producen espejos distorsionantes, que anestesian, alienan y narcotizan a las grandes masas. Los trabajadores son transformados en consumidores, usuarios, meros algoritmos. Las relaciones de poder son ejercidas por el neocolonialismo jurídico, sus instituciones y sus aparatos modernos, la ideología capitalista y neoliberal, y sus relaciones sobre los estados, las democracias y los pueblos. Son construcciones dinámicas de poder y reconfiguraciones del capital. Tienen injerencia en las estructuras jurídicas, legislativas, judiciales y políticas de los estados, pues redireccionan sus fines y sus funciones hacia una clase dominante nacional vinculada a los intereses del capital transnacional o anacional.

72 Fals Borda, Orlando; Rodríguez Brandao, Carlos (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: Banda Oriental.

Fals Borda, Orlando; Md. Anisur (1991). *Acción y conocimiento: rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.

73 Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

74 Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (edit.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, pág. 71.

No puede surgir un pensamiento, una filosofía ni una educación decolonial en estados gobernados por modelos de neocolonialismo jurídico. La historia se ha encargado de demostrar esas realidades desde la llegada del conquistador, que ha destruido las instituciones, la cultura y las formas de organización social y política anteriores. En el caso de América Latina y el Caribe, desde 1492 hasta la actualidad. Del colonialismo pasamos al neocolonialismo, la ilusión de independencia de los países de América Latina y el Caribe y de los países africanos y asiáticos ha sido solo una formalidad vacía de contenido material: la dependencia económica, tecnología y cultural permaneció y se acrecentó. El neocolonialismo es el dominio indirecto por las grandes potencias, las empresas multinacionales (o anacionales) y los grupos financieros y económicos especulativos (fondos de inversión, de administración, holdings) de las demás naciones. El dominio es ejercido de manera indirecta, real, efectiva, permanente sobre la política interna, la economía y la cultura de otros estados, teóricamente independientes. Por ello varios autores han elaborado un pensamiento que evidencia la colonialidad del ser, el saber y el poder. No podemos elaborar un pensamiento decolonial con lógicas coloniales ni neocoloniales. Los procesos y los programas educativos y pedagógicos del denominado sur global (países con economías dependientes o periféricas) reproducen lógicas y subjetividades de la modernidad capitalista, impuestas como implantas culturales de lógicas foráneas, privatizadoras y mercantilistas, salvo algunos pocos países o experiencias locales, regionales, que establecen pedagogías y epistemologías contrahegemónicas.

El neocolonialismo jurídico está presente en las disposiciones y las políticas de las instituciones de Bretton Wood, el FMI, el BM y sus agencias; en las cartas de intención y los planes de ajustes estructurales; en el BID; en los programas de «ayuda» de los países de economías centrales o «desarrollados» para los países «periféricos», «no desarrollados» o «en vías de desarrollo» de América Latina y el Caribe, África y Asia. La modernidad capitalista neoliberal ha transformado al sujeto en mercancía. Por ende, la educación también es considerada una mercancía: ya no es un derecho constitucional, sino un gasto, un costo. El dispositivo jurídico se flexibiliza, se adapta y se ajusta a las necesidades del mercado. A través de las reglas y las leyes del mercado, se convierten en objeto/mercancía la educación, los derechos humanos y el agua. Incluso la vida ha sido objeto de patente de propiedad intelectual.

En el siglo XXI, las recetas neoliberales y del neocolonialismo jurídico son implementadas en la educación por el BM, el FMI y los economistas neoliberales a través de reformas. En la Universidad Nacional de México se dieron fuertes debates. La privatización de la enseñanza pública

gratuita fue impulsada por el neoliberalismo y el programa del BM. El triunfo de la privatización/mercantilización de la educación determinó una censura de las humanidades y la historia. Se reconfiguraron varias universidades y se clausuraron otras.⁷⁵ Es el resultado de un análisis sobre la paradoja de la educación en México, donde el mercado fetichiza el derecho a la educación y convierte en mercancía el pensamiento y el proceso educativo universitario. Desde esta concepción educativa neoliberal, no hay lugar para la filosofía, la pedagogía crítica ni la ética. Pensar una educación decolonial significa partir de categorías, lógicas y modelos opuestos a la modernidad capitalista neoliberal.

Martí luchó y dio su vida por ideas basadas en un sueño, desde una realidad concreta, una necesidad y una esperanza de nuestra América. Hoy, en medio de una crisis civilizatoria económica, política, ética y sanitaria del capitalismo, ontológicamente antropofágico, necropolítico y neocolonial, las ideas martianas deben guiarnos en el momento de pensar(nos) de manera propositiva, emancipadora, libertaria y decolonial. Decía Martí:⁷⁶

El libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico. No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza.

Los jóvenes estudiantes que participaron en el manifiesto estudiantil de Córdoba (1918),⁷⁷ que impulsó la reforma universitaria de varios países de América Latina y el Caribe, denunciaban:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. [...] La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y, de

75 Boaventura, José Carlos (comp.) (2017). La educación sitiada. Entre la política y el mercado. México DF: Eón.

76 Martí, José (1963 [1891]). Nuestra América. Obras completas. Tomo VI. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

77 Manifiesto liminar de la reforma universitaria. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica (1918). Recuperado de: <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/Manifiesto-de-la-Federaci%C3%B3n-Universitaria-de-C%C3%B3rdoba-1918.pdf>.

consiguiente, infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden.

La pensadora y poetisa uruguaya Idea Vilariño⁷⁸ nos sigue interpelando: «Quiénes somos/ qué pasa/ qué extraña historia es esta/ por qué la soportamos/ si es a costa nuestra/ por qué la soportamos/ por qué hacemos el juego».

Para concluir, siguiendo los múltiples caminos de hermanas/os que quieren construir una filosofía y una educación decolonial para una comunidad y una humanidad que viva en dignidad y libertad, en equilibrio con la madre naturaleza, a la pregunta inicial, ¿quién soy?, para transformar el presente, aquí y ahora, le agregaría: ¿quién estoy siendo?, ¿quién quiero ser? Sin olvidarnos de que «nadie es si prohíbe que los otros sean» (Freire).

78 Vilariño, Idea (2016). En lo más implacable de la noche. Buenos Aires: Colihue, pág. 54.

ANTROPOFAGIA COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL

IVAN MAIA DE MELLO

A antropofagia é pensada aqui como devir apropriativo da existência humana como processo de subjetivação próprio e apropriado por meio do qual são incorporadas as componentes da subjetividade selecionadas, visando compor uma obra cuja potência de vida se deseja intensificar, particularmente ao elaborar a própria vida como obra. Em sua versão epistemológica, consideramos como processo de apropriação seletiva de saberes e práticas, transversal à organização disciplinar do conhecimento, assim como a organização cultural das linguagens artísticas, assimilando o que aumenta a potência de vida dos envolvidos no processo. Oswald de Andrade concebeu a antropofagia como uma visão-de-mundo na qual a vida é compreendida como devoração:

A vida na terra produzida pela desagregação do sistema solar, só teria um sentido – a devoração. Mas se bem que eu dê à antropofagia os foros de uma autêntica Weltanschauung, creio que só um espírito reacionário e obtuso poderia tirar partido disso para justificar a devoração pela devoração (1972: 28).

Concebendo a devoração como sentido da vida terrestre, ele elabora filosoficamente sua visão-de-mundo (weltanschauung) antropofágica diferenciando sua concepção das perspectivas niilistas que afirmam toda e qualquer devoração, sem avaliar o que se devora quanto a sua potência de vida. Ao considerar a idéia de homem cordial proposta por Sergio Buarque de Holanda como interpretação do brasileiro, Oswald dá-lhe um sentido primitivista, segundo o qual a cordialidade primitiva dos indígenas e africanos que viviam numa cultura matriarcal se conjuga com uma agressividade própria da vida selvagem:

O homem cordial tem no entanto dentro de si a sua própria oposição. «Ele sabe ser cordial como sabe ser feroz.» [...] No contraponto agressividade -cordialidade, se define o primitivo em

Weltanschauung. [...] Compreende a vida como devoração e a simboliza no rito antropofágico, que é comunhão (1972: 143).

Oswald propõe uma transvaloração de valores que pode ser compreendida pela valorização dos aspectos inconscientes da realidade vivida, negados como tabu, e por isso desconhecidos ou ocultados, que são reavaliados como aspectos importantes (totemizados), a serem descobertos, visibilizados, evidenciados, e incorporados na visão de mundo, a partir do conhecimento complexo obtido pela apropriação de saberes enquanto devoração:

A operação metafísica que se liga ao mito antropofágico é a da transformação do tabu em totem. Do valor oposto ao valor favorável. A vida é devoração pura. Nesse devorar que ameaça a cada minuto a existência humana, cabe ao homem totemizar o tabu (1972: 77-78).

A perspectiva epistemológica antropofágica recusa a consciência formada por meio de processos de assujeitamento a saberes que não passaram por um processo de apropriação crítica seletiva, o qual incorpora as perspectivas válidas para produção de um conhecimento próprio e apropriado. Por isso, protesta Oswald no Manifesto antropofágico: «Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida» (1972: 14). Do mesmo modo, ele recusa também a dissociação entre o espírito e o corpo, tal como estabelecida pela tradição metafísica. A concepção de um conhecimento produzido a partir de uma condição existencial que inclui o corpo e todos os impulsos presentes neste (e assim participam da produção de conhecimento) é essencial à compreensão do processo de apropriação de saberes e práticas necessários à potencialização da vida, tal como experimentada pelos corpos. A antropofagia se apresenta então como um perspectívismo pelo qual, a partir da condição corporal imanente, se interpreta a experiência vivida. Assim, Oswald afirma: «O espírito recusa-se a conceber o espírito sem o corpo» (1972: 15).

O perspectívismo antropofágico, assim como o perspectívismo pensado por Nietzsche, concebe o instinto antropofágico, que ele chama de instinto caraíba, como impulso de apropriação seletiva, voltado para o conhecimento da realidade como condição para apropriar-se do que nela se mostra favorável à criação de possibilidades de vida. Gilles Deleuze traduz nos seguintes termos a perspectiva nietzscheana de apropriação interpretativa de um texto: «Nietzsche o diz muito claramente: se você quiser saber o que eu quero dizer, encontre a força que dá um sentido, se for preciso um novo sentido ao que eu digo» (2006: 325).

A antropofagia pode então ser pensada como uma apropriação seletiva que interpreta a realidade a partir do instinto antropofágico de devoração e incorporação dos saberes e práticas que potencializam as forças vitais. E são essas forças que devem ser encontradas para dar sentido na interpretação e avaliação constitutivas do processo antropofágico de apropriação seletiva. O processo de produção e difusão do conhecimento na perspectiva antropofágica tem sua dinâmica de apropriação de saberes e práticas, na qual ocorre a formulação de hipóteses, cujas suposições se ligam à interpretação da efetividade da vida em sua imanência, à subsistência, ao aumento da potência de vida dos envolvidos nesse processo. Diz Oswald, em seu «estilo telegráfico»: «Morte e vida das hipóteses. [...] Subsistência. Conhecimento. Antropofagia» (1972: 15).

Partindo de uma perspectiva primitivista de valorização das matrizes culturais indígenas e africanas, mais próximas da vida selvagem, da natureza e da própria animalidade humana, portanto, da sensibilidade (a percepção sensível dos sentidos) e da imaginação, a epistemologia antropofágica compreende a devoração dos saberes que aumentam a potência de vida, contrapondo-se criticamente às perspectivas metafísicas universalistas ocidentais, visando a incorporação descolonizadora do pensamento crítico nas suas vertentes desconstrutivas e criativas mais singularizantes, diz o Manifesto antropófago: «Contra as sublimações antagônicas. Trazidas nas caravelas» (1972: 17). O perspectivismo antropofágico segue a interpretação de Nietzsche apresentada na obra que inaugura a genealogia como perspectiva hermenêutica, e nela a «assimilação psíquica» tem o seguinte sentido, diz o filósofo:

Esquecer não é uma simples vis inertiae [força inercial], como crêem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, no estado de digestão (ao qual poderíamos chamar assimilação psíquica), do que todo o multiforme processo da nossa nutrição corporal ou assimilação física (Nietzsche, 1987: 57-58).

O esquecimento experimentado como força ativa associada à «digestão» da experiência corresponde a uma incorporação subjetiva, ou «assimilação psíquica», na qual, analogamente à assimilação física, ocorre um aumento da potência de vida.

Considerado em seu âmbito propriamente cultural, como acontecimento apropriativo que ocorre subjetivamente, pela produção de subjetividade, acontecimento no qual os aspectos de uma alteridade subjetiva são apropriados antropofagicamente e incorporados ao ser próprio, po-

demos pensá-lo em termos do que Deleuze e Guattari chamaram de agenciamento coletivo, em função da multiplicidade de componentes do processo de subjetivação que são apropriadas, ainda que seja uma experiência individual. A psicóloga Suely Rolnik apresenta a operação antropofágica como produção de subjetividade desse modo:

Ora, isso não evoca diretamente a operação antropofágica? Se a interpretamos a partir dessa perspectiva, o «antropo» deglutido e transmutado nessa operação não corresponderia ao homem concreto, mas ao humano propriamente dito — as figuras vigentes da subjetividade, com seus contornos, suas estruturas, sua psicologia (2000: 455).

Este agenciamento coletivo é compreendido metaforicamente a partir da forma dos rituais indígenas, descrita como processo coletivo no qual os indígenas de uma etnia capturavam o guerreiro mais virtuoso de outra e, após algum tempo de convivência, matavam-no e realizavam a ingestão de partes do corpo do guerreiro capturado, acreditando, numa perspectiva mágica, com isso poderem assimilar suas virtudes admiradas como potência de vida. Rolnik resume assim o processo subjetivo antropofágico:

Estendido para o domínio da subjetividade, o princípio antropofágico poderia ser assim descrito: engolir o outro, sobretudo o outro admirado, de forma que partículas do universo desse outro se misturem às que já povoam a subjetividade do antropófago e, na invisível química dessa mistura, se produza uma verdadeira transmutação (2000: 452).

A perspectiva epistemológica antropofágica pode então ser compreendida como uma perspectiva hermenêutica na qual a interpretação ocorre como apropriação do que a alteridade tem de mais potente. Nesse sentido, interpretar a alteridade é apropriar-se de suas intensidades vitais para integrá-las à multiplicidade constituinte do próprio. Nisto, ela se diferencia do conhecimento compreendido como experiência de um sujeito em relação a um objeto fenomênico, marcado pela passividade do sujeito diante do objeto. Na perspectiva epistemológica antropofágica, a interpretação avalia o valor dos diferentes aspectos da alteridade genealógicamente, isto é, compreendendo historicamente a emergência de cada aspecto da alteridade avaliado, sua proveniência, como surge e manifesta sua potência de vida. Nesse sentido essa perspectiva antropofágica se aproxima da interpretação que Michel Foucault oferece da genealogia proposta por Nietzsche, quando diz: «Enquanto que a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento» (1979: 24).

A qualidade do instinto de apropriação seletiva voltado para devoção de saberes e práticas outras, constituintes de uma alteridade, indica a proveniência da perspectiva epistemológica antropofágica que é concebida a partir do pensamento de Oswald de Andrade, e que emerge como discurso no lugar de afrontamento da crítica descolonizadora da relação entre o saber científico ocidental e outros saberes subalternizados ao longo da história da colonização europeia. Essa descolonização, «transformação do tabu em totem», como expressou Oswald, passa pelo processo descrito por Foucault ao explicar a genealogia de Nietzsche:

O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados pelas próprias regras (1979: 25).

A antropofagia torna-se assim uma interpretação seletiva que busca extrair forças vitais daquilo que na alteridade vem a ser conhecido e apropriado, assim como é considerado por Rolnik:

O banquete antropofágico é feito de universos variados incorporados na íntegra ou em seus mais saborosos pedaços, misturados à vontade em um mesmo caldeirão, sem qualquer pudor de respeito por hierarquias a priori, sem qualquer adesão mistificadora. Mas não é qualquer coisa que entra no cardápio dessa ceia extravagante: é a fórmula ética da antropofagia que se usa para selecionar seus ingredientes, deixando passar só as ideias alienígenas que, absorvidas pela química da alma, possam revigorá-la, trazendo-lhe linguagem para compor a cartografia singular de suas inquietações (2005: 95).

A cartografia genealógica antropofágica elabora mapas de sentido a partir de uma perspectiva avaliativa que seleciona o que merece ser apropriado e difundido para aumentar a potência de vida. Isso também foi compreendido pelo filósofo Benedito Nunes, ao apresentar a filosofia antropofágica de Oswald de Andrade como uma perspectiva crítica, poética e teórica, sobre os problemas humanos que revela surpreendente atualidade:

A filosofia antropofágica não é contudo, em que pesem as evidências anteriormente coligidas, apenas uma elaboração residual, feita com os destroços da antropofagia de 1928. Há, principalmente em *A crise da filosofia messiânica*, a par de um trabalho de síntese e de crítica, que entrelaça o poético ao teórico, intuições fulgurantes que nos descerram, através do esboço

quase profético de novos conceitos, uma perspectiva atual sobre os problemas de hoje (1972: 51).

A filosofia antropofágica foi repensada por outro filósofo, Silvio Gallo, que retoma a perspectiva antropofágica para considerar a experiência multicultural brasileira em termos da mestiçagem que reconhece, incorpora e assim afirma o outro devorado. Diz Gallo, referindo-se ao Manifesto antropófago:

A tese central desse manifesto poético é simples: a cultura brasileira é a cultura da mistura, da mestiçagem; mas a verdadeira mistura é mistura de corpos: o reconhecimento do outro se faz ao devorá-lo, incorporando-o. Hospitalidade radical, ao receber o estrangeiro em seu próprio corpo. Recusa de aceitação acrítica de tudo o que vem do exterior, mas afirmação do outro por sua incorporação, que possibilita a transformação do mesmo, a criação do novo. Devorar o outro implica, pois, em devir-outro (2015: 317).

A afirmação da diferença que se dá por meio do devir-outro como incorporação da alteridade favorece a experiência multicultural como valorização da diversidade e potencializa a criatividade. O conhecimento do outro, do diferente, da diversidade, é levado adiante pela perspectiva epistemológica antropofágica como condição para o exercício da criação em contexto multicultural.

Além de interpretações filosóficas e psicológicas, a perspectiva epistemológica antropofágica também tem sido elaborada no campo dos estudos de teoria da literatura e crítica literária, nos quais os textos originários de Oswald de Andrade foram inicialmente recebidos e discutidos, assim como nas artes cênicas. Nesse contexto, a perspectiva antropofágica foi interpretada em diferentes aspectos por Maria Eugenia Boaventura (que discute o caráter vanguardista da antropofagia), David George (que discute a poética cênica antropofágica), Carlos Gardin (que discute o caráter antropofágico da dramaturgia de Oswald), Maria Cândida Ferreira de Almeida (que discute amplamente o canibalismo como tema literário, sobretudo na antropofagia oswaldiana) e Viviana Gelado (que discute a antropofagia no contexto das poéticas latino-americanas). A antropofagia surge no contexto do modernismo literário buscando atuar para além desse âmbito numa transformação cultural da sociedade brasileira, como diz Maria Eugênia Boaventura: «Com respeito ao quadro da literatura do modernismo, a antropofagia atuou revolucionariamente. Isto é, tentou levar o homem brasileiro a um aperfeiçoamento do seu modo, a uma realização antecipada, para superar os conceitos e preconceitos de sua situação histórica» (1985: 133).

A superação histórica desejada por Oswald como transformação cultural aponta na direção da retomada de perspectivas primitivas oriundas das matrizes indígenas e africanas para elaboração de uma ontologia do devir como devoração que se expressa por meio de uma linguagem simbólica. Entre as preocupações da poética antropofágica de Oswald, David George considera: «Superar a dependência cultural em todas as suas manifestações, através da renovação dos paradigmas primitivos da ontologia e da linguagem; conquistar a independência política, libertando a nação do legado do colonialismo» (1985: 17).

Na literatura antropofágica de Oswald de Andrade encontramos a paródia que afirma a diferença sendo a principal arma de luta pela descolonização da cultura, particularmente na dramaturgia, onde, segundo Carlos Gardin: «A paródia, entendida enquanto canto paralelo, texto que se afirma enquanto diferença, discurso que não esconde a voz do outro e nem a oprime, é em Oswald e seu teatro o procedimento básico para seu gesto teatral» (1995: 51).

Em um estudo mais amplo da presença do canibalismo como tema recorrente na literatura brasileira, Maria Cândida Ferreira de Almeida distingue tipos de canibalismo tal como já diferenciado antes por Oswald de Andrade, com as noções de alta e baixa antropofagia. Diz ela:

Não é o objeto da devoração que será classificado, mas a própria devoração que se define como 'alta' ou 'baixa', ou seja, o gesto acabado em si mesmo, de pura violência e destruição do baixo canibalismo; ou o gesto produtor do devir, da diferença, da multiplicidade, da incorporação do alto canibalismo (2002: 81).

A alta antropofagia produtora de devires, de saberes, de subjetividade, por meio da apropriação seletiva primitivista que tende à conquista do próprio, tem um caráter heterogeneizante, que se volta para a alteridade («o importado») no sentido do devir-outro, sobretudo por meio da linguagem, como considerou Viviana Gelado: «A antropofagia propõe, simbólica e miticamente, a substituição desse código de leitura importado pelo código de leitura heterogêneo» (2006. 175). Isto aponta para uma perspectiva epistemológica antropofágica heterogeneizante na produção e difusão de conhecimento tal como se apresenta na proposta desta transciopédia, potencializando o processo social de difusão do conhecimento por meio da apropriação seletiva de saberes que diversas comunidades podem operar, transformando suas condições de existência.

Referências

- Almeida, Maria Cândida Ferreira de (2002). Tornar-se outro. O topos canibal na literatura brasileira. São Paulo: Annablume.
- Andrade, Oswald (1972). Obras completas. Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boaventura, Maria Eugenia (1985). A vanguarda antropofágica. São Paulo: Ártica.
- Campos, Haroldo de (1998). «Uma poética da radicalidade». In: Andrade, Oswald. Obras completas. Pau-Brasil. São Paulo: Globo.
- Deleuze, Gilles (2006). «Pensamento nômade». In: Lapoujade, David. A ilha deserta e outros textos. São Paulo: Iluminuras.
- Foucault, Michel (1989). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
- Gallo, Silvio (2015). «A filosofia antropofágica e os desafios contemporâneos da educação. Em torno das multiplicidades culturais. Itinerários de filosofia da educação». Revista do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, n.º 13. págs. 314-325.
- Gardin, Carlos (1995). O teatro antropofágico de Oswald de Andrade. Da ação teatral ao teatro de ação. São Paulo: Annablume.
- George, David (1985). Teatro e antropofagia. São Paulo: Global.
- Gelado, Viviana (2006). Poéticas da transgressão. Vanguarda e cultura popular nos anos 20 na América Latina. Rio de Janeiro: 7 Letras; São Carlos: Edufscar.
- Magaldi, Sábato (2004). Teatro da ruptura. Oswald de Andrade. São Paulo: Global.
- Mello, Ivan Maia de (2016). «Oswald de Andrade e o instinto lúdico-antropofágico. Carnavaização e ócio». In: Silveira, Ronie Alexsandro Teles da (org.). O carnaval e a filosofia. Porto Alegre: Fi.
- (2007). «A antropofagia oswaldiana como filosofia trágica». Cadernos Nietzsche, n.º 23.
- Nietzsche, Friedrich (1987). Genealogia da moral. São Paulo: Brasiliense.
- Nunes, Benedito (1979). Oswald canibal. São Paulo: Perspectiva.
- (1972). «Antropofagia ao alcance de todos». In: Andrade, Oswald. Obras completas. Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rolnik, Suely (2005). «Subjetividade antropofágica». In: Lins, Daniel (org.). Razão nômade. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- (2000). «Esquizoanálise e antropofagia». In: Alliez, Eric (org.). Gilles Deleuze. Uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34.
- Veloso, Caetano (2012). Antropofagia. São Paulo: Companhia das Letras.

POSFACIO: PENSAR LA EDUCACIÓN NUESTROAMERICANA ENTRE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y LA ANTROPOFAGIA



MÓNICA FERNÁNDEZ BRAGA¹

*Solo la antropofagia nos une. Socialmente.
Económicamente. Filosóficamente.*
Oswald de Andrade, Manifiesto antropófago

Un diálogo es, ante todo, un problema de interculturalidad, dice Rodolfo Kusch al inicio de *Geocultura del hombre americano* (1976). En líneas generales, los textos que hemos compartido en el presente libro han pretendido dialogar entre sí, cada uno a su modo, con el propósito de deconstruir nuestra intelectualidad, supuestamente secularizada: asimilada, profanada, herética, fagocitada, antropofagiada.

El libro inicia con el problema de la identidad. Este término podría hablarnos de la cualidad de lo igual. De algún modo, lo idéntico implica que habría algo que nos identifica, que podría ser la cultura o una gramática, que, de algún modo, nos iguala. Con lo cual, identidad implicaría que hay alguna característica que compartimos con otros y otras: ídem, lo mismo, lo igual, etcétera. Pero la identidad, al mismo tiempo que implica igualdad, nos hace seres únicos. Por eso, cuando decimos identidad, hablamos, más bien, de una dualidad, es decir, de dos cosas: lo idéntico y lo identitario. Lo que nos identifica como existencias humanas nuestroamericanas es el mestizaje. No me refiero únicamente a esa comunión biológica, porque es obvio que esto ocurre en el resto del mundo. Me refiero al mestizaje mental. Dada la negación cultural que hemos tenido que soportar desde la época de la conquista de América, el mestizaje mental se presenta como la unión más tremenda de todas. Negar lo nuestro, dadas las características del mestizaje mental, es un modo de fagocitación, de antropofagia. De este primer artículo surge la necesidad de seguir investigando sobre cómo afecta esa antropofagia fagocitadora nuestra propia geocultura. Porque, de un modo u otro, la

1 Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

fagocitación, en el sentido de la colonialidad del poder, el saber y el ser, afecta cualquier estilo de vida que no encaje en el vademécum nortatlántico. Lo que quiero decir es que el eurocentrismo epistemológico afecta también a todas las esferas sociales del sur del mundo: la cultura, la política, la economía, la ética, la justicia, la educación.

Resulta interesante extraer varias enseñanzas legadas por Michel de Montaigne en sus ensayos. En un caso destaca la búsqueda de una formación, *Bildung*, o educación más humana, en el sentido de dar paso al saber intercultural. Aquí se intenta pensar en que el conocimiento de sí que se planteara desde el etnocentrismo no incluiría ninguna alteridad, porque lo distinto es negado en virtud de las iniciativas filosóficas universalistas, en las que lo salvaje y lo bárbaro son todo lo que le resulta distinto al modelo de humano: hombre, blanco, libre y con patrimonio. El foco teórico para dialogar sobre las posibles deconstrucciones de lo eurocéntrico es la apuesta que hace la autora al saber decolonial. La recomendación educativa de Montaigne es, de suyo, intercultural. Habla de una educación para la vida antes de que esta llegue a su fin, es decir, a la muerte. Un modo de educar para la vida sería posibilitar la reflexión sobre la propia experiencia; tal vez, narrándola. Esto es lo que parece proponer Montaigne: un estilo de vida que no se espante al ver la alteridad, lo distinto al modelo. ¿Interculturalidad? Tal vez. Está claro que hay que volver a la experiencia humana para saber sobre lo humano, porque ya hemos depositado millones de contenidos temáticos negadores de la diversidad. Entonces, creo que podríamos seguir investigando sobre lo siguiente: ¿serán los ensayos de Montaigne un camino para pensar la interculturalidad?, ¿qué tendrán en común estos ensayos con las confesiones de Jean-Jacques Rousseau, por ejemplo?

Quedó planteada la necesidad de seguir pensando el concepto de laicidad como un modo de posibilitar la interculturalidad, como una etapa reflexiva hacia la deconstrucción de las distintas facetas del poder de la colonialidad. De ahí que, además de plantearse la histórica libertad de culto, la laicidad nos ponga a dialogar sobre la libertad y la igualdad, esos dos viejos términos de las revoluciones políticas eurocéntricas, que aún esperan ser deconstruidos en términos interculturales, es decir, desde el punto de vista del mestizaje intelectual. Según las autoras, se trataría de una laicidad abierta a la pluralidad de ideas, a culturas diversas y, por ende, a gramáticas diferenciadas. Pero ¿cómo instaurar esa ansiada promoción del diálogo de saberes con una actitud abierta a la escucha de lo diferente, es decir, a una participación en la idea de la igualdad abierta a la diferencia? Esa es la tarea de investigación-acción que nos queda de este artículo. Pero ¿cómo encender la llama de la

reflexión crítica hacia la colonización cultural?, ¿cómo promover una laicidad intercultural, es decir, abierta al diálogo entre culturas para escuchar diferentes voces? Son tareas pendientes, para las que estamos abriendo el diálogo; sobre todo, en los ámbitos académicos. Esta necesaria intervención de la academia de ninguna manera persigue excluir a las comunidades extramuros, sino que busca allanar el camino para incorporar en los programas de estudio la variedad de temas decoloniales que se han venido gestando desde mediados del siglo pasado. Escuchar distintas voces acalladas durante tantos siglos es un área de vacancia en las aulas de todos los niveles educativos.

Creo que también quedaron abiertas las ventanas para seguir dialogando sobre las cuestiones metodológicas para promover esos diálogos interculturales que tanto proclamamos desde el discurso. En el presente libro, promoviendo la discusión decolonial, hemos apostado al estudio de libros escritos por autores y autoras nuestroamericanas. Esta apuesta teórica no implica dejar de lado esa mirada occidental que nos ha forjado el pensamiento, sino encontrar caminos teórico-prácticos para equilibrar la balanza entre saber y conocer o entre conocimiento y sabiduría. Se trata de pensar en teorías y perspectivas nuestroamericanas que desnuden la crudeza del universalismo, porque este produce una serie de poderes respecto de la subalternización epistemológica que termina creando otras modalidades de opresión geopolítica, que se verifican en las estrategias de subjetivación políticas y sexuales; esa triple opresión de la colonialidad: epistemológica, política y económica, y de identidad narrativa o subjetividad. Las investigaciones quedan abiertas a los nuevos diálogos e incorporaciones de nuevas voces. Ya lo decía Michel Foucault: vale traer autores críticos; no podemos hablar de cualquier tema en cualquier momento. Este parece ser el momento apropiado para dialogar sobre la interculturalidad en serio. Ahora bien, ¿cómo convocar a la academia para pensar los caminos decoloniales que nos estarían faltando? Hay mucho que dialogar y hacer. La invitación para llevar la discusión a los claustros académicos está hecha.



Ser decolonial no es solo una crítica profunda y civilizatoria, sino también una actitud que tiene que ver con la apertura a las diferencias fuera y dentro de nosotros mismos, que permite que lo distinto aflore y fluya. Esto no quiere decir que todo vale, sino que constituimos e inventamos una identidad entendida como una construcción que se relata en un devenir lleno de otros, a partir del diálogo con los diferentes. Desde dicha construcción, este libro pretende tejer un hilo conductor que nos piense mediante el diálogo con diversos saberes, reconociendo estas alteridades negadas o no admitidas a través de una crítica decolonial (que incluye el análisis jurídico y económico de la deuda pública, que nos genera dependencia, a partir de una epistemología del sur), para entender así el aporte de la filosofía y la educación latinoamericana desde otra perspectiva: una propuesta metodológica, epistemológica y ontológica sustancialmente diferente.

SA

ÁREA CIENCIAS
SOCIALES Y ARTÍSTICA

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN

