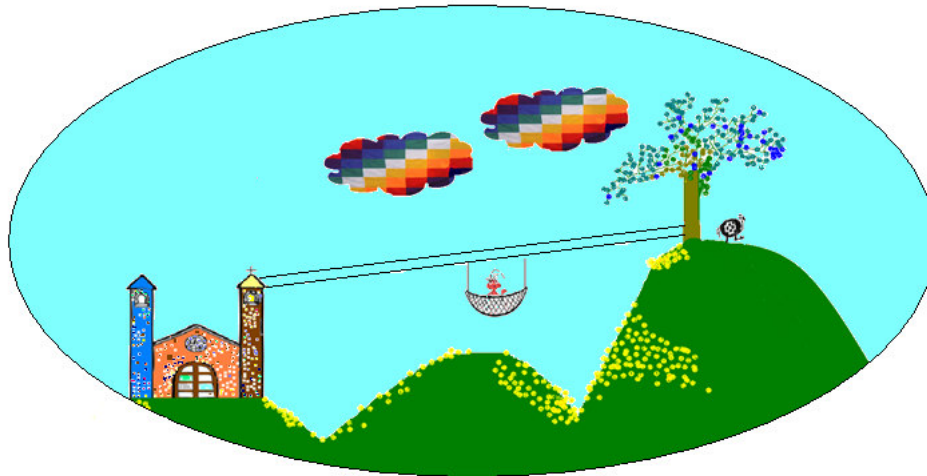


PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y ERÓTICA DECOLONIAL
(PRELUDIOS)



POR
GUSTAVO LÓPEZ ROZO



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

Pedagogía intercultural y erótica decolonial

(Preludios)

Trabajo presentado para optar al título de Doctor en educación

GUSTAVO LÓPEZ ROZO

Asesor

DOCTOR PROFESOR ALBERTO ECHEVERRY

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2015**

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	5
Palabras iniciales.....	8
Primera parte.....	16
Capítulo I Fragmentos de espacio y tiempo.....	18
Segunda parte.....	53
Capítulo II Fragmentos de topografía intercultural.....	56
Capítulo III Relieve del alma.....	81
Capítulo IV Relieve del lenguaje.....	100
Tercera Parte.....	155
Capítulo V Los fuelles de la naturaleza.....	158
Cuarta Parte.....	179
Capítulo VI Por una historia de la investigación entre “nosotros” mismos.....	181
Lista de fotografías.....	201
Poema final.....	202



UNIVERSIDAD
DE ANTOQUIA

Facultad de Educación

A mi madre Noelia Rozo

Agradecimientos

O

Las Fugas de mis Orbitales

La Doctora Edith Stein (2004)¹ ha dicho: “Puedo dudar si esa cosa que veo ante mí existe [...] pero lo que no puedo excluir, lo que no está sometido a ninguna duda, es mi vivencia de las cosas”... (p. 20). Y rápidamente nuestra fenomenóloga -sin perder de vista esta premisa- agrega: ... “El mundo en el que vivo no es sólo un mundo de cuerpos físicos, además de mí también hay en él sujetos con vivencias, y yo sé de ese vivenciar [...] el fenómeno de la vida psíquica ajena está ahí y es indubitable”... (p. 21).

Nuestra filósofa, en efecto, distingue entre “cuerpos físicos” y “cuerpos vivos”. Y con respecto a los segundos dirá que se trata de individuos psicofísicos a los que pertenece un yo. Un yo “que siente, piensa, padece, quiere, y cuyo cuerpo vivo no está meramente incorporado a mi mundo fenomenal, sino que es el centro mismo de orientación de semejante mundo fenomenal; está frente a él y entabla relación conmigo”... (p. 21).

Es así como, por estas y otras vías intelectualmente apasionadas, Stein llegará a definir la empatía como: ... “la experiencia a la que remite el saber sobre el vivenciar ajeno”... (p. 36) o las experiencias cuyo fundamento es “el mutuo operar de vivencias anímicas y corporales” (p. 67). Y sobre todo esto, al inicio de su argumentación, nos da un precioso ejemplo:

Un amigo viene hacia mí y me cuenta que ha perdido a su hermano, y yo noto su dolor. ¿Qué es este notar? Sobre lo que se basa, el de dónde concluyo el dolor, sobre eso no quiero tratar aquí. Quizá está su cara pálida y asustada, su voz afónica y comprimida, quizá también da expresión a su dolor con palabras. Todos éstos son, por supuesto, temas de investigación, pero eso no me importa aquí. Lo que quiero saber es esto, lo que el notar mismo es, no por qué camino llego a él (p. 22).

Todo esto me ayuda a comprender mejor los sentimientos de gratitud que ahora me interpelan: a diferencia de la autora -para quien el problema analítico era otro- quisiera detenerme, una vez más, a contemplar los deliciosos gestos empáticos de los que he sido objeto -durante años- por parte de amigos, parientes y conocidos, quienes de modo amoroso e inteligente se han esforzado en leerme.

De hecho -con mayor o menor acierto- han logrado ver la indefensión, la vulnerabilidad, los límites, las obstinaciones, la fortaleza, la incertidumbre, las buenas intenciones, el hermetismo, las ganas de gente, la flojera y la pasión... del convaleciente, el truhán in vitro, el vividor en ciernes y el asaltante de libros que me precio de ser.

Su amistosa hermenéutica les condujo a asumir riesgos financieros, cuidarme de la ruina burocrática, ponerme a salvo de mí mismo, nutrirme con la refinada cocina de la cotidianidad, sufrir por mí, pensar en mí, indignarse conmigo, alegrarse a pesar de mí.

Pero antes del paso subsecuente del agradecimiento, quisiera preguntarme: ¿Qué es la gratitud?, ¿qué es agradecer?: ¿Firmar una letra de cambio?, ¿gestionar un paz y salvo?, ¿tirar por detrás de mi hombro una pizca de autosuficiencia?

De modo provisional diría que -si no lo volvemos un frívolo balance de caja- es el salto de algunos de mis electrones de valencia, hacia su corazón.

Gracias por darme aire liviano y aire de alta montaña, según la necesidad: Noelia Rozo, Gustavo López Henao, Cesar Aristizábal, Diana Arias, Antonio Grisales (padre), Gloria García, Zayda Sierra (durante años mi maestra y tutora de tesis), Amador Arias, Hildamar Rodríguez, Mónica López, Cristina López, Sara Vieira, Natalia Vieira, y Valentina Cabrera.

Un agradecimiento muy especial va dirigido al Doctor Profesor Alberto Echeverri (mi actual director de tesis).

Les agradezco también a los-las colegas del Grupo Diverser (U. de A.-Colombia), a los-las colegas del Núcleo Mover (UFSC-Brasil) y a los profesores-as de mis cursos doctorales.

Estoy en deuda con COLCIENCIAS, por el préstamo-beca con el que pude financiar mis estudios durante dos años y medio.

Finalmente quiero expresar mi simpatía por los funcionarios-as de la Universidad de Antioquia que fueron capaces de mostrarme respeto y consideración; tal vez no lo

notaron, pero contribuyeron (de distintos modos) a mantener el preciado don de mi salud. Tesoro que he podido recuperar y mantener con la certera contribución de la Doctora Nohemy Correa y el Doctor Ricardo Marín (de la Fundación Médico Preventiva).

Notas

¹ La edición original es de 1917 por Verlagsgesellschaft Gerhard Kaffke mbH, München. Este texto recoge sólo las partes II y IV de la tesis doctoral de la autora, titulada: *El problema de la empatía en su desarrollo histórico y en consideración fenomenológica*. Hasta donde pude informarme, el resto de la tesis está, a causa de la Segunda gran guerra europea, irremediablemente perdida.

Referencia

Stein, Edith. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Palabras Iniciales

O

Cierre por Inventario

O

Cómo se Pone entre Paréntesis una Parte de Uno Mismo

Si como me indica un querido amigo -enseñante de física- el espacio no es el vacío (¡cosa que me alegra mucho por la emisora cósmica de los pitagóricos!). Si como dice Malatesta (2003) -comentando algunas ideas del filósofo de la naturaleza P. Pellecchia- no hay pasaje posible de la masa o de la energía hacia la nada o viceversa (p. 122). Si la *materia primera* (lo que persiste, no obstante todo cambio) -como sugiere el mismo Pellecchia (según Malatesta, o.c.)- es el punto último al que puede llegar la mente humana o el límite de toda búsqueda científica (p. 124). Si hasta la *antimateria* (vuelvo a mi amigo docente) es la no-materia, pero nunca en el sentido del no-ser. Si como dice Lispector (1998) -en su narración de la vida de la inaudita nordestina Macabéa-: “Todo en el mundo comenzó con un sí. Una molécula le dijo sí a otra y nació la vida. Pero antes, de la prehistoria estaba la prehistoria de la prehistoria y estaba el nunca y estaba el sí. Siempre hubo. No sé qué, pero sé que el universo jamás comenzó” (p. 11)¹...

Entonces: por qué hablar de nuestra guerra fratricida, sospechosamente crónica²; para qué hablar del *capitalismo especulativo*, los TLC y la *economía transnacional*; por qué proclamar las “reformas” y las “revoluciones” educativas³; a qué discutir sobre ese viejo -pero sólo recientemente enfocado- fenómeno del acoso escolar⁴... si todo esto se hace, muchas veces, como si esos procesos careciesen de estructuras, como si esos acontecimientos fuesen posibles sin materia antropológica alguna, como si -cual cuenco vacío- todo ese estado de cosas careciese del fluido de los ideales, representaciones e imágenes del ser humano, producidos por la *diferencia colonial*⁵.

Los *blanco-mestizos/as*⁶, que se abisman en la materialidad del racismo, la androcracia, el adultocentrismo, el clasismo y la heteronormatividad de la colonialidad, saben que deben reaccionar contra todo esto no sólo por amor a la “verdad”, por *ética mínima*⁷ y -en el mejor de los casos por empatía-, sino también por reflejos defensivos

y por simple supervivencia; porque la colonialidad es un juego en el que todos ponen y la mayoría pierde y raro sería que no tuviesen que circular reiteradamente (en detrimento de su salud física y mental, de la integridad de los seres que aman y de la esquivo “felicidad”⁸), por las distintas zonas de abyección y por los diversos orbitales de la marginación sociocultural.

Para quien se encuentra en este punto (o estado reflexivo de blanco-mestizo interpelado), no faltan los horizontes y los caminos: la caridad cristiana, la solidaridad laica, “empezar el cambio por uno mismo” (según una fórmula habitual), luchar y resistir desde “ubicaciones políticas mínimas”⁹ (muchas veces sin conexiones con el resto de la multitud) o esperar lo mejor de las distintas reformas estatales, etc.

Pero también la salida intercultural se postula como alternativa. ¿De qué tipo? Dicho de forma negativa: decolonial (más que poscolonial); anti-orientalista (amén de anti-occidentalista); no-eurocéntrica; anti-imperio; éticamente anticapitalista; anti-neoliberalismo; anti-colonialista; anti-racista; no sólo crítica, sino de *epistemologías “otras”*; no sólo teórica, sino proyectiva y en marcha.

A lo que habría que agregar -con un tono no menos negativo que el anterior- que el proyecto intercultural se escabulle, todo lo que más puede, de sentimentalismos políticos (blanco-mestizos y de otros colores) tales como: el indigenismo, el multiculturalismo, el ecologismo, el feminismo blanco y ciertas luchas blanco-mestizas por el respeto a la “diversidad sexual”.

Por otro lado, me parece que puede decirse que la interculturalidad es: socialista (yo creo y espero que raizal¹⁰, y no de otro tipo); pacifista, que no pusilánime; radical, pero no intransigente; realista (mas, no sólo por la conciencia del *pathos* del dolor colonial); ¿materialista?: está por verse; democrática, pero no necesariamente neoconstitucional (para el caso colombiano); anti-homofóbica: ¡tibiamente!; ¿religiosa?: hay quienes tienen su cielo repleto y hay otros-as a quienes les basta su corazón de multitud¹¹; ¿humilde?: sin falsas modestias (no garantizo nada más); ¿amoral?: por todo lo dicho, obviamente, ¡no!; políticamente: anti-transnacional, anti-globalización neoliberal y -en cada país- plurinacional; arquitectónicamente: no está clara la casa del blanco-mestizo, y los pueblos y naciones que la tienen trabajan -alternativamente- “casa adentro” y “casa afuera”¹²; etc.

Pero tal vez se pueda conocer un poco más la interculturalidad (decolonial) por su *universo vocabular*,¹³ su lenguaje preñado, su léxico florido o su lengua franca (léase “de pasaje o puente” y no “provisional o vacilante”) hacia el *diálogo intercultural de*

saberes (o puesta en igualdad de condiciones de muchos sistemas de conocimiento): colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser, colonialidad de la naturaleza, modernidad-colonial, diferencia colonial, descolonización del poder, descolonización del saber y del ser, sistema mundo-moderno-colonial, pensamiento “otro”, violencia epistémica, *hybris* del punto cero, geopolíticas del conocimiento, la invención del tercer mundo, pensamiento crítico-decolonial, interculturalizar, pedagogía intercultural, educación propia, estados plurinacionales, diáspora afro-andina, transmodernidad, indisciplinar las ciencias sociales, giro decolonial, Abya Yala, pensar en los intersticios, desobediencia epistémica, retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad, pueblo (en vez de multitud), etc.

De forma personal, debo decir que adquiriré -en esta tesis- un compromiso crítico con respecto a muchas de las nociones anteriores. Por ejemplo, a través de una serie de poemas en prosa, quise indagar -por medio de ejercicios de introspección y de la conmemoración de algunos de mis recuerdos de infancia y juventud- sobre las conexiones orgánicas que sin duda hay entre varias de mis raíces existenciales y las bases de la perspectiva intercultural.

Y a pesar de sentirme plácido en el regazo de las abuelas -pintando además (con palabras húmedas) las acuarelas de las montañas que me encajonan y acunan- sentí también la urgencia de preguntarme por el estado de la conciencia blanco-mestiza. Pregunta que me condujo a una suerte de escrutinio ético de la autocomplacencia que implica el hablar del *eurocentrismo* y del *imperio* como de desgracias que sólo “otros” nos infligen. Y al plantearme la necesidad de la renuncia a esta hipócrita auto-victimización, no pude esquivar otros problemas con relación a los cuales estoy lejos de haber encontrado solución:

El primero es: cómo evitar que la asunción de la responsabilidad histórica que tenemos como contribuyentes (blanco-mestizos, marginales y relativamente abyectos) de la colonialidad, exonere a otros abnegados practicantes de la violencia colonial.

El segundo tiene que ver con el discernimiento que nos compete con respecto a lo que en cada sociocultura posibilita (o por el contrario impide) el caminar intercultural. Lo que se relaciona, frontalmente, con decisiones urgentes tales como: suicidio cultural o puesta entre paréntesis; responsabilidad ética o mala conciencia; reforma axiológica o transvaloración decolonial.

El tercero concierne a la pregunta por la casa en la que podríamos guarecernos (los blanco-mestizos en transición intercultural), mientras hacemos la mudanza y vivimos

nuestro *renacimiento no-blanco*. En relación con lo cual, quisiera recordar aquí que, como muchos otros -frente al racismo, la homofobia, el clasismo y otras lacras- en el pasado me construí una casa defensiva, que me volvió huraño y que -sobraría decirlo- parece ahora inadecuada, dada la amplitud del horizonte emancipador decolonial.

Quedan muy a la vista las pequeñas demoliciones, trabajos de plomería, arreglos de albañilería y otras labores que emprendí a lo largo de estas páginas alrededor de los aportes de distintos autores-as, escuelas de pensamiento, sistemas y teorías.

Nada de esto fue a la topa tolondra; tuve en mente el siguiente plan: una vez sentadas las que considero ciertas bases filosóficas mínimas para pensar una *pedagogía intercultural*, me concentré en lo que he llamado la *faz antropológica* de la colonialidad del ser. Para luego -en íntima relación con una suerte de *análisis intercultural de coyuntura*- plantear los presupuestos en los que descansaría una pedagogía intercultural, cuyo centro de gravitación reposaría en su ideal o “telos” educativo.

Y forjado este montículo, fue mucho más sencillo para mí: plantear la *erótica decolonial* como una *contrasexualidad intercultural*; proponer una educación contrasexual-decolonial; y ofrecer algunas consideraciones finales sobre la *disidencia sexual*, en el horizonte emancipador del proyecto político y epistémico referido.

Notas

¹ Traducción libre. El texto original dice: “Todo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei quê, mas sei que o universo jamais começou”.

² Castro-Gómez y Guardiola (2002) -considerando que conflictos bélicos, como el colombiano, deben ser comprendidos como el fruto histórico de reiteradas negaciones de la pluralidad epistémica- dicen, sobre el que fue llamado Plan Colombia, que se trataba de “un diseño de pretensión global fabricado para administrar (administrar el riesgo) y transformar (a su imagen y semejanza) un espacio y una historia local a través de la ‘aceleración’ de un proceso de ‘modernización’ ” (p. 69).

³ Skliar (2005), con su característico estilo de arrobamiento crítico, protesta ante la transformación de la educación y la pedagogía en una cadena interminable de argumentos sobre los argumentos de la educación.

⁴ Sobre el acoso escolar, han sido para mí muy ilustrativas algunas de las consideraciones que ofrece Giraldo (2011) en su texto, *El fenómeno del acoso escolar* (pp. 61-70), capítulo 6 de: Puerta Lopera, Isabel y Builes Builes, Luis Fernando (Eds.). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia-Vicerrectoría de Extensión-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

⁵ Esta importante expresión será explicada y referenciada de forma apropiada más adelante. Por lo pronto baste señalar que es un concepto de Walter Mignolo, por medio del cual se expresa la apropiación racista de la diferencia sociocultural, en el marco moderno-colonial.

⁶ Sanjinés (2002) se refiere al mestizaje en América Latina como: “tema fundacional de las sociedades americanas”; tópico central para “la constitución de los Estados nacionales latinoamericanos” (p. 135); parte importante de la retórica modernista y desarrollista en nuestra región; etc. El mismo Sanjinés lo llamará el “sueño del mestizaje” que hay que perturbar; el “mestizaje ideal” que pretende fusionar -eliminando conocimientos propios y diferencias de toda índole- a los pueblos indígenas, mestizos y negros, con miras a justificar las hegemonías criollas y mestizas de nuestro continente (pp. 136-137). A este “paradigma” encarnado es a lo que aquí -emulando al mismo Sanjinés- se le llama blanco-mestizo (mestizaje atolondrado con el ideal de blancura)

⁷ Esta expresión coincide con el libro de Adela Cortina (2000). Tal y como entiendo a la autora, la ética mínima no es, para empezar, un minimalismo; se trata más bien de lograr unos acuerdos (faros morales), que tengan carácter universal -en razón de su logro consensuado- y que no obstante, tengan en cuenta la pluralidad. Cortina es clara en señalar que no es una moral de la razón, sino una moral de la “voluntad que crea valores” (p. 136). En efecto, bajo la presunción de un diálogo simétrico, la autora sugiere que la ética mínima es una filosofía moral de los seres humanos concretos, que tienen poder constituyente para la fijación de las normas que les conciernen y les afectan. Todo esto bajo el principio, insoslayable, del respeto por la *autonomía solidaria* de todos los individuos. No es éste el lugar para comentar extensamente un libro tan denso. Sólo quisiera anotar que coincido con su idea de la filosofía moral como actividad creativa de valores, que es lo que interculturalmente nos compete aquí.

⁸ Tanto Cortina (o. c.) como Beauvoir (2007) se muestran recelosas frente a las posturas eudemonistas. Para el caso de la feminista francesa, considérese esta cita:

...“no se sabe muy bien lo que significa la palabra dicha, y aún menos qué valores auténticos recubre; no hay ninguna posibilidad de medir la dicha de otro, y siempre resulta fácil declarar dichosa la situación que se le quiere imponer”... (p. 30). Por otro lado, es interesante considerar la forma sistemática como Russell (2003) plantea la felicidad -a mi modo de ver- más como un camino a Ítaca que como un punto de llegada.

⁹ Tal vez sea imposible, después de tanto tiempo (creo que fue en el 2003), recuperar el nombre y otros datos de la lidereza del movimiento LGBT ecuatoriano de la que escuché esta sugestiva y heurística expresión.

¹⁰ Por *socialismo raizal* entiendo lo mismo que Fals Borda (2007): “De allí nuestra preferencia a identificar nuestro socialismo como ‘raizal’ y ‘ecológico’, por tomar en cuenta las raíces histórico-culturales y de ambiente natural de nuestros pueblos de base” (p. 15).

¹¹ Como un hermoso ejemplo de este último caso, recomiendo: Sierra Restrepo, Zayda. (2006). Mamá ¿y quién creó el mundo? Los complejos dilemas de educar desde la diversidad cultural. En *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente-Escritos. Medellín, 30, 31 de Agosto y 1 Septiembre de 2006* (pp. 67-85). Medellín: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.

¹² Walsh (2004) hace alusión (p. 338) a estos conceptos: “casa adentro”, como despertar el “sentido de pertenencia” y construir y fortalecer las “prácticas y epistemologías de cuestionamiento, resistencia, reconstrucción y liberación”; y “casa afuera”, “como manera de pensar desde la diferencia hacia la descolonización.

¹³ Es un concepto usado por el pedagogo brasileño Paulo Freire, para hacer referencia al mundo lingüístico propio de las personas que, en los procesos de alfabetización, conformaban los denominados *círculos de cultura*. Más adelante daré más detalles sobre esta y otras nociones freirianas.

Referencias

Beauvoir, Simon de. (2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Debolsillo.

Castro-Gómez, Santiago y Guardiola Rivera, Oscar. (2002). El Plan Colombia, o de cómo una historia local se convierte en diseño global. En Walsh, Catherine, Schiwy,

Freya y Castro-Gómez, Santiago (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 61-71). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador y Ediciones Abya Yala.

Cortina, Adela. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

Fals Borda, Orlando. (2007). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Bogotá, D.C., Colombia: Editorial Desde Abajo y Ediciones CEPA.

Giraldo Giraldo, Yolanda. (2011). El fenómeno del acoso escolar. En Puerta Lopera, Isabel y Builes Builes, Luis Fernando (Eds.). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín (pp. 61-70). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia-Vicerrectoría de Extensión-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

Lispector, Clarice. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora Rocco.

Malatesta, Michele. (2003). Pasquale Pellecchia: il sacerdote, l'amico, lo studioso. *Metalogicon*, XVI (2), 111-129.

Russell, Bertrand. (2003). *La conquista de la felicidad*. Barcelona, España: Random House Mondadori.

Sanjinés C., Javier. (2002). "Mestizaje cabeza abajo". La pedagogía al revés de Felipe Quispe, "El Mallku". En Walsh, Catherine, Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (135-155). Quito, Ecuador: Universidad Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala.

Sierra Restrepo, Zayda. (2006). Mamá ¿y quién creó el mundo? Los complejos dilemas de educar desde la diversidad cultural. En *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente-Escritos. Medellín, 30, 31 de Agosto y 1 Septiembre de 2006* (pp. 67-85). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.

Skliar, Carlos (2005). Argumentos y "desierto" de argumentos en educación. *Revista Educación y Pedagogía* (Separata), XVII (41), 7-23.

Walsh, Catherine. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad. En Restrepo,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

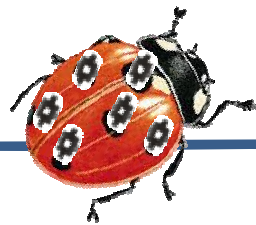
Eduardo y Rojas, Axel (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidades. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 332-346) Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.



Foto 1

IFÁ-FA

WHIPALA



Primera Parte

De tecla en tecla

Ma:

Te soñé pianista.
Te vi tan pequeña,
Tan pobre, tan linda.
Pisabas las teclas,
De un inmenso piano
¡Saltabas tan ágil
Por las **teclas negras**
Y las amarillas!
Llegaste al trabajo.
Gana-Pan Textiles o
Sociedad Ficticia.
Ejecución perfecta:
La aguja severa
-de la máquina estricta-
No tocó las teclas
De tus manos finas.
Corchea perfecta:
Calcetín que no pierde
La ruta del hilo.
Ciudad explotadora:
No sigues el ritmo.

Pedagogía Intercultural y Erótica Decolonial

(Preludios)

Primera Parte

Capítulo I

Fragmentos de Espacio y Tiempo

Yo y Mis Circunstancias¹

Preludio Arqueológico

Preludio Fenomenológico

Autobiografía²

Historia Oficial-Eclesiástica-Colonial³

Fue el 4 de septiembre de 1685, bajo el reinado de Carlos II y el papado de Inocencio XI, que se fundó el llamado Pueblo de Nuestra Señora de Chiquinquirá de la Estrella. El Gobernador de Antioquia Don Francisco Carrillo de Albornoz (al parecer andaluz y natural de Sevilla) se constituyó en el artífice del nacimiento de la nueva población al dar “facultad a los dichos indios nominados y los más que se agregaren Anaconas para que funden iglesia con la advocación a Nuestra Señora de Chiquinquirá” y al proveer el cuadro -fiel réplica- de la Virgen de Nuestra señora del Rosario de Chiquinquirá (Boyacá-Colombia), con el adicional detalle de una estrella de ocho puntas como homenaje a la población de La Estrella (Provincia de Toledo en España). La fundación tuvo como propósito proteger a los indios Anaconas que erraban por el Valle de Aburrá y quienes por falta de tierras eran sometidos a “vejaciones” en villas y ciudades españolas. Mestizada [*sic*] la población indígena, el resguardo dejó de ser, desde mediados del siglo XIX, una reducción de indios y se ha caracterizado durante largo tiempo por ser una ciudad de arraigado catolicismo y conservadurismo político.

Pinceladas de Historia Decolonial⁴

Algunas fuentes arqueológicas señalan que el poblamiento del Valle de Aburrá se remontaría a 10.500 años antes de hoy. En cuanto a La Estrella, se habla de: una

población antigua ubicada en las faldas del llamado Romeral (el cerro tutelar de la ciudad); la cultura Ferrería (grupo La Cancana: asentamiento de agricultores y alfareros del 460 antes de nuestra era); los antiguos pobladores del sitio conocido como Pueblo Viejo, asentados en dicho territorio 500 años después de la ocupación Ferrería. De todos estos antepasados entrañables quedan sólo -en el mejor de los casos- algunos vestigios salvados azarosamente de las garras de las retroexcavadoras y el vértigo constructor.

No se sabe si el grupo Pueblo Viejo seguía en su territorio al momento de la cruenta invasión española, pero algunos historiadores nos informan de la presencia de los Yamesíes, los Alarifes y los Anaconas en lo que hoy es La Estrella. Según otros, en cambio, los Anaconas habrían sido los pobladores de lo que hoy es Envigado, mientras que los Alarifes habrían vivido en el territorio que en la actualidad conocemos como Santa Elena.

Lo que se ve más probable, una vez cruzadas diversas fuentes, es que el Pueblo de Nuestra Señora de Chiquinquirá de la Estrella haya sido fundado con la reunión de los supervivientes de distintos grupos nativos, entre ellos: los Anaconas (quienes al parecer tomaron su nombre de su cacique Aná qe) oriundos de los territorios que hoy llamamos La Estrella, Envigado y Sabaneta; la diáspora “guitaguí”; y los combativos Alarifes.

No está claro si la “fundación” fue precedida por la simple firma de un decreto o por una cruenta lucha entre los invasores y los habitantes ancestrales de distintos sectores del Valle de Aburrá. En todo caso, una versión recabada de varias fuentes permitiría afirmar que la iniciativa fundacional fue de los sobrevivientes de los distintos pueblos invadidos y reiteradamente desplazados.

La estrategia retórica usada por los indios solicitantes consistió en reconocer la autoridad católica y civil del monarca español; mostrar la imposibilidad de pagar los “requintos” al rey, debido a la falta de tierras para cultivar el maíz y el plátano; demostrar que las tierras solicitadas para fines de habitación y de producción estaban “desembarazadas”; y prometer la construcción de la iglesia y el camino en dirección a Popayán (centro de la provincia a la que pertenecían estos parajes) y hacia Quito.

En este proceso de transculturación⁵, la respuesta española a favor de la fundación tuvo los siguientes argumentos y condiciones: la reunión de la diáspora indígena facilitaría la recaudación de impuestos, el adoctrinamiento religioso, el sometimiento a las normas españolas, la “corrección de vicios” y el castigo de los delitos; la reducción

de los indios garantizaría la producción de las cosechas para el sustento de los negros esclavizados en la extracción aurífera; las tierras solicitadas eran yermas y por lo tanto podían ser asignadas sin perjuicios a terceros; la reducción de los resguardos del Pueblo de San Lorenzo (hoy El Poblado) y de otros indios nómadas y errantes adquirió carácter obligatorio (bajo amenaza de castigo y destrucción de las viviendas no autorizadas). De tal suerte que lo que tenemos del 4 de septiembre de 1685 es un decreto para la creación de un resguardo indígena o pueblo de indios. Un decreto que sólo se haría efectivo en 1690.

De una población indígena calificada-por algunos estudiosos-como “densa” para mediados del XVIII, pasamos al censo de 1824 que nos dice que había en la Estrella 1194 habitantes (805 indios y 389 entre blancos y esclavos): ¿qué pasó después? ¿Venció la asimilación? ¿Ganó el exterminio?

Vivo en medio de estos férreos silencios arqueológicos, de estos contundentes aplastamientos históricos, de una arraigada negación genética (La Ferrería, La Aldea, Suramérica): ¿es a esto a lo que llamamos mestizaje? Por suerte puedo todavía dejar que me interpele el Romeral: seno voluble, narizón tuerto que mira al cielo con su ojo de agua. Romeral: una vez te vi en apuros, apretado por un cinturón de niebla. Otras veces te he divisado tremendamente diáfano, exhibiendo hasta las nervaduras de las hojas de los árboles y la tersura de las agujas de pino. Otros días te he visto coronado de sol o de nubes o de tormenta o de pesadez. Mas, nada me indica -como han dicho algunos “pesimistas”- que seas una grave amenaza⁶.

Me gustan los paseos campestres por este viejo pueblo de indios; conservo la esperanza de saber más sobre mis fundamentos: ¿es el mestizaje la negación del propio mapa genético? En todo caso se acrecienta mi pena por no saber nada de los esclavizados-as que poblaron esta reducción: cuáles eran sus nombres, cuáles las naciones de ultramar de las que provenían.

A veces contemplo el cuadro de la “Chinca” y recuerdo que hace tiempo alguien me enseñó que en los íconos griegos la virgen-madre no toca directamente a su hijo, sino que-reconocedora de la divinidad del niño-lo sostiene con un paño blanco (¿o una tela semejante?); creo percibir, en nuestra virgen “morena” (¿mora?),⁷ un simbolismo teológico tal. Pero otra persona me hizo notar también que nuestra virgen pisa la luna... la media luna musulmana. Me abruma la evidencia de esta intolerancia religiosa en un retablo tanpreciado, que representa-además-uno de los personajes más elogiados en el Libro Sagrado del Corán.

En el parque central (y en otros parques que se nos deben), además de más palomeras, hace falta el monumento a Miguel indio, a los Anaconas, Yamesíes, Alarifes y a los negros esclavizados ignorados en “nuestra” historia. Hace falta también otro monumento dedicado, no al dios desconocido (el de Pablo de Tarso), sino a los dioses y diosas olvidados.

Historia Oral o la Vida de Esperanza o lo Más Parecido a la Felicidad⁸

Nací aquí. Soy hija de padres que brotaron de aquí. Mi papá Eleazar era campesino-jardinero. Mi madre (Paulina), mi hermana (María) y yo éramos hilanderas en tiempos de fique y cabuya⁹.

La moral, en ese entonces, era definida y diáfana: el rosario matinal y vespertino, la confesión, la comunión, el trabajo, la rueca e hilar. En esos tiempos, también el mal tenía claros contornos; nada de cosas indefinidas y volátiles como las brujas:

A una hija infame, se la tragó la tierra. Para que terminara de hundirse y cesara su tormento, la madre le hizo sangrar el brazo (que seguía horrorosamente asomado), azotándolo con una rama espinada. Esa madre seguía el consejo conciso de un pastor cabal.

No eran tiempos de indefiniciones éticas. El bien tenía nombres claros: trabajo; obediencia; diversiones parcas; y devoción mariana. Todo era rectilíneo: hasta la Virgen-retablo tenía una ideología racial bien perfilada; peregrina en Itagüí, la madre de dios se molestó gravemente porque la llamaron “india”. Fue entonces cuando se hizo tan pesada que fue imposible proseguir la marcha.

En suma, no había vida sino liturgia (implacable... exacta): fiestas patronales; procesión; salve cantada. De repente algo ocurrió que nos obligó a mirar hacia la industria emergente de una villa cercana. Hasta hoy sigo añorando esa vieja felicidad deshilvanada. Nunca dejé de cantar: “oh madre clemente e pía”...

Las Horas Leves

Si se inclina el oído. Si tenuemente se reclina el rostro hasta apoyarlo en el pecho de la mujer que reposa, soberbia, cada tarde. Si sientes que el corazón de la anciana te dice que sí y luego que sí... entonces la casa no está tan sola.

Les invito a usar este infalible mecanismo de verificación de las vidas que se adoran. Les recomiendo esta técnica estetoscópica, para saber si hay otras presencias, que

aunque adormecidas y a oscuras, también flotan por las estancias de sus hogares, en las horas leves.

En cambio, para confirmar la propia existencia les sugiero la desnudez total y un par abluciones temerarias en cisternas hogareñas. Todo esto ojalá en la infancia o un poco antes de que termine.

¡Largo sueño a la Abuela!

¡Positivo!

Abuela, ahora que ya no te veo tanto, quisiera decirte con respecto al abuelo: síguelo culpando por esa dura imagen que horadó en tu memoria. Que no disminuya tu indignación por la tumba improvisada: la de tu hijito muerto bajo el árbol y la hojarasca.

Pero, suaviza un poco tu ira: recuerda que la miseria no produce buenos sepultureros y que a la demencia -en aquel tiempo- no se le oponía, como ahora, la fácil receta de las pastillas de la mañana y las gotas de la tarde.

Abuela, ahora que ya no puedo verificar tu existencia, me gustaría que supieras que te sigo siendo solidario y que también lamento lo que padeciste por ese tosco bosquejo del amor: por los torpes gestos del esposo, el día de la promesa truncada de la pasión.

En cuanto a la acuarela que me diste: aunque borrosa... la conservo. Es que siempre me han gustado las imágenes encintas. Recuerdo las manchas verde-azules del arroyo, los parches imprecisos de las piedras, los colores lavados de las ropas y la serpiente adusta que no osó hacerte daño mientras lavabas... madre: ¡Qué maneras locas, las de antes, para anunciar las nuevas vidas!

Me pregunto si, después de recibir esa noticia, seguiste restregando la esperanza.

Postales y Cronología Siderenses

¿1973?: Portón gris, abuela de mirada azul, nieto curioso, parque, “guayacán” florecido, tapete amarillo, estudiantes en revuelta roja, represión policial... ningún cambio social.

1975: Sólo diré -sobre el sacrílego robo de la corona y las otras joyas de la Patrona- que sobra reiterar que la pobre sacristana (mi honrada pariente) no tuvo que ver nada.

Desde antes de 1975 y hasta la fecha: desfile-teatro (todo en su estricto orden): cruz, velones, incienso, monaguillos, estandartes y varios; chapetones con: quepis,

tambores, bastones, borlas, trompetas, cadencias, cantos; devotos-as: con flores, rosarios y salmos; escena principal con presbíteros, benefactores y cuadro; finalmente el corazón del pueblo que no late, que se infarta en el polvorín... que no sabe si con esta rara e interminable pirotecnia celebra un gol, clama al cielo o le cercena las piernas a un ángel¹⁰.

Asociaciones libres (sin fecha): Casa Consistorial (edificio sobreviviente): oficina postal, telégrafo, comején, político que miente. Parque principal: redundancia (sólo hay un parque). Cantinas: jinetes, borracheras, babas, naipes y caballos que escuchan tangos. Billares: riñas a tres bandas ¿Otras diversiones?: escuchar día y noche las campanas.

Para todos los años de los que tengo memoria: a plena luz del día, armados de machismo punzante, individuos-que todos ven y nadie conoce-matan (en las proximidades de todo) a sus ex esposas, ex novias y amantes.

Sin Cuadrículas

Arropo, con ternura, al niño suicida que se me quedó agazapado -entre el vientre y las muñecas- esperando (altivo y curioso) lo que le deparaba su vivir. Pero el afecto que le tengo a este pequeño no me hará, de nuevo, hablar desde la herida; una vez intenté hablar desde el dolor, pero me di cuenta de que era una tarea que requeriría de una extraña erudición¹¹.

Como no poseo este tipo de saberes, quisiera hablar desde el niño y la estrategia; quisiera hablar desde mi niño y su ajedrez. El chico reposa junto al tablero convertido en senderos de fuga y pasajes de solaz. Padre le enseñó la ele del caballo, la precariedad del peón, el movimiento cortante del alfil, y se marchó. Madre no sabe nada del ajedrez, trabaja con abnegación y, de regreso a casa, recoge treinta y dos sueños caídos y cierra la caja del día.

Desearía ser claro como las torres y sus desplazamientos. Pero es probable que algunas veces me ponga en jaque o le saque a usted -espectador (¿lectora, lector?)- de la cuadrícula... Por ahora le propongo mi periplo: deseo que más niños-as tengan más y mejores estrategias.

La Dirección de la Lluvia

Me he vuelto tremendamente cauto para pedirle a la vida el cumplimiento de mis sueños. Es que los deseos se nos cumplen siempre con un margen de ironía. Es como si el destino conociese el sentido de las palabras y usara este saber para concedernos

el deseo y su sarcasmo. El único sueño vehemente que se me ha cumplido a cabalidad fue el de mi primera escuela: plana de la lluvia hacia la derecha... ¡perfecta!; plana de la lluvia hacia la izquierda... ¡también perfecta!; comportamiento: ¡medalla de honor!; el dibujo de caperucita y el lobo... ¡tendrá que esperar!... Ahora bien, en aquel entonces, en el patio de recreos, en el jardín, justo bajo la estatua de Nuestra Señora, algunos niños y niñas hacían... “cochinadas”.

Alumbramiento

Mi conciencia dio a luz, al mismo tiempo, a Dios y al miedo. Hablo de dar a luz porque no sé si todo esto-hace ya tantos años-lo parí o lo aprendí. Todo empezó con la vil amenaza de un acreedor algo más alto, pero no menos niño que yo. Supliqué, imploré y la divinidad salvó mi vida. Mi miedo creció de modo proporcional a mi entorno agreste. Supe que precisaba de una protección superior. Fue entonces cuando empezaron a desgranarse, de mi ser, unas jaculatorias desesperadas dirigidas a una Virgen-Madre. Parece indiscutible: “Dios nació mujer”¹², pero yo sigo chapuceando entre el chantaje y el miedo.

Sin Permiso y sin Arquitectos

Unos años más y habría comprendido lo que decían sobre la “invasión”. A mis ojos no se trataba más que de un inquietante juego cromático: de la transición de los monótonos verdes del pasto-verde a los colores de la pobre-persistencia del pobre. Lo que en el día el “orden” quitaba, por la noche la necesidad y la astucia doblemente restituían. Muchos de mis recuerdos quedaron sumergidos entre estos montones de casas. Pero todo esto se dio justo cuando yo iba en pos de un objeto sideral. Es por eso que todo lo que supe después, de ese lugar, fue gracias a las noticias: los actos sádicos, las muertes cruentas, los latigazos de Orión y los esfuerzos por salir a flote. Dicen que hay barrios “siempre a punto de estallar”... Y, en efecto, todos hemos sido testigos de cómo se revientan incesantemente las almas¹³.

Lección de Pusilanimidad

Un chico siente mucho miedo cuando escucha, que tras una puerta cerrada, le están pegando a una mujer. A ese niño también lo embarga un sentimiento de profunda desolación cuando la mujer agredida pide ayuda y nadie concurre. Al mismo chico lo sobrecoge la perplejidad cuando todo tiene lugar en una casa abarrotada por los parientes (impasibles) de la mujer que llora.

Atrapa-Discursos

Se trata de conexiones e inferencias que logras robarle al caos. Una cosa lleva a la otra: una niña que conoces dice un día que su tío la toca ahí abajo: los padres lloran desconsolados al enterarse de lo que ha vivido su pequeña; unos amigos del barrio te preguntan si has hecho algo con alguna de tus vecinas: se mofan de tu poca experiencia; has escuchado gemidos y te has percatado de gestos que te hacen pensar que hay contactos físicos estrechos que parecen doler; en un baño unos chicos comentan sobre un líquido que te sale cuando te tocas; unos adultos cuchichean sobre cómo y por dónde lo hacen dos hombres; una mujer comenta sobre la precocidad y el “fracaso” de una adolescente encinta; preguntas directamente sobre la menstruación y tu padre te explica, técnicamente, algunos procesos de la reproducción humana; presencias la exhibición de la velloidad pubiana del más grande y presumido de tu clase; alguien te advierte sobre la sífilis y el desamor; te enteras, por medio de comentarios indolentes, de las violaciones perpetradas a una mujer demente y a otra físicamente muy limitada; te asombras de una venganza mafiosa en el cuerpo y el sexo de una mujer inerme; en un momento de oscuridad y confusión, una chica es manoseada en tu propio salón de clases; te enteras de los reportes de la carnicería sexual por todos lados¹⁴; recibes llamados insistentes -a veces joviales, a veces pertinaces- para que cedas, para que te inicies, para que te entregues: ¿Instrucción? ¿Educación? o ¿Armar, como puedas, el “rompecabezas de la sexualidad”?¹⁵

Sopor de Enfermo

¡El yo es tan claro e inmediato!: para mí lo realmente arduo es comprender las extrañas comparencias de los otros. Hace años -sobre todo en mi mundo escolar- sólo lograba percibir a los demás como en una atmósfera de irrealidad. Cuando sentía que los otros me hacían daño, los llevaba en mí como en un sopor de enfermo. Convaleciente, enfrentaba de nuevo el mundo y, ¡sanaban tan lentamente mis heridas!, que temía cualquier encuentro humano por ligero que fuese. Entonces se me imponía un desprecio defensivo muy cargante. Al final, todos fuimos desperdigados por el mundo como las cartas de una baraja. Nunca me quise enterar del destino de nadie; estoy demasiado ocupado tratando de darle densidad a las epifanías de una par de amigos.

Rotación sin Traslación

Tuve durante un par de años un inédito deseo de escribir. Parecía un requerimiento perentorio y... accedí. Empecé con un lacónico relato sobre un adolescente algo

sombrío, aficionado a los libros y al sexo solitario. Posteriormente me di a la tarea de pensar unos versos eróticos y teológicos que me generaron un indecible sentimiento de culpa. Tuve mejor suerte con la breve historia de una activista político: “Por allí va Tomás, cerquita a la casa de Amanda, mirálo como reparte sus volantes, mirále esa energía furtiva. Tomás es el autor del grafiti del barrio que más me gusta y que dice: *Carlos, el amanecer dejó de ser una tentación*”. Decidí dejarlo todo cuando me sentí acosado por una serie de frases inconclusas que no dejaban de dar vueltas sobre sus propios ejes.

¿El país? Va bien...

Puedo señalar, con rigor, cada foco de contagio, la sede de cada grito desgarrador de madre, la secuencia de los turnos de muerte... todo tal y como ocurrió en mi barrio. Pero lo que no sabré explicar es la genética de ese terror extraño.

Para empezar, sé que alguien trajo un fuego fatuo, una riqueza fácil y una grotesca fama. Las respuestas alrededor fueron condescendencias (ambiciosas, cándidas o cobardes); afiliaciones masivas; y adherencias fáciles.

Se vendió el silencio, se negoció la vida y se derrochó el porvenir. Se compró lo necesario y lo suntuario. Se hicieron muchas cosas deleznales. Murieron, atrozmente, los que mataron, los que torturaron. También fueron arrasados otros-as que, aunque no hirieron, tampoco callaron.

Nadie ha pedido un alto en el camino o un duelo general o una revisión de conciencia: tal vez se tema despertar a un monstruo, aguzar un dolor o destapar lo incómodo. Como sea, siempre que te veo venir del mercado o del templo señora R, quisiera preguntarte cómo no te rendiste, cómo nada-nadie pudo doblarte.

Tarjeta de Invitación

Plan de retirada: “invierta en cristos y hágase el tonto”¹⁶.

Postales Siderenses II

Ciudad “tranquila”: puede que antaño el aire fuese sutil y que ahora haya reservas verdes, pero han sido tantos los muertos, tantas las violaciones, desapariciones, tantos los abusos, las desigualdades, lo injusto, que hay que preguntarse: ¿Por qué nos ocurrió así?¹⁷

“Progreso” y apartheid: parcelaciones, condominios, guetos cómodos, edificios que deslumbran, apartamentos, gimnasios, piscinas... jardines colgantes (sin Babilonia), vista a los nidos de los pájaros, placas deportivas (muy privadas), vigilantes, alarmas, cercas eléctricas, colegios de pago, supermercados, buenos estratos... ¿Y las nuevas vías, los parques lineales, los centros culturales, las nuevas bibliotecas, las escuelas excelsas, la recuperación de las cañadas, las caricias a la tierra? ¿El resto de la gente dónde va a elevar sus cometas?

Plan de gobierno: sin dilaciones hay que construir un cable que conecte las torres erguidas del templo (lanzas hirientes contra el cielo) con el cono del cerro escrutador. Por otro lado, urge escribir la historia del trabajador-ciclista que perdió sus frenos y agonizó-desamparado y solo-bajo la glacial mirada del gentío espectador.

Persignación

Ojalá no se apodere el terror de los lectores-as, pero el monje sin cabeza acaba de espantar, en la Pinera de las Brujas, a unos jóvenes semidesnudos que coqueteaban con las cascadas.

Que se inquieten los vivos, que llegaran los muertos que nos preceden y suceden: el des-enterrador corrige el error forense y le toma las huellas (blandas y descarnadas) al difunto sin nombre, sin dolientes, sin nada¹⁸; el sepulturero intenta derruir el muro que cierra el nicho con la mujer, creída muerta, desesperadamente atrapada.

Parientes Cercanos

Siempre que se sientan en peligro les aconsejo ir hasta la montaña. Me volví asiduo a esos altos parajes porque me hacían bien los emplastos de soledad, yarumo y aire sutil. En la Pinera alguien me dijo que de los poros del cerro manaba leche. Rápidamente supe que se trataba de la metáfora desesperada de un huérfano ansioso. Pero lo que sí hay, de seguro, son fuentes de gotas musicales, encauzadas, apretujadas, precipitadas.

En una de esas excursiones encontré, al mismo tiempo, velos de niebla, pared de bruma y yerbabuena. Tres misterios de los cuales sólo postergué el penúltimo... hasta hoy: ¿Quiénes estaban detrás de ese muro vaporoso? ¿Parientes entrañables, milenarios, tiernos y prudentes?

Atizando

No sé si fui yo o malinterpreté a mis maestros-as, pero por un tiempo llegué a pensar que la filosofía occidental (¿expresión redundante?) tenía como lema: “a lo intrincado por lo incomprendible”. Esto no impidió que con ese saber atizara muchas de mis pasiones y delirios.

En cuanto a la pedagogía occidental (¿otra redundancia?) -una vez esquivadas las malas ediciones- diría que es un precioso libro que si se guarda y relee con paciencia, nos dará a manos llenas las riquezas presentidas.

Lezione

En una ciudad extranjera tuve la oportunidad de ser constructor, comediante y juez de paz. Recorrí buena parte de la superficie gramatical, el relieve sintáctico y la frondosidad semántica de ese país. Fue bueno haber estado en Fogarina: ¡Grazie mille, grazie tante!

La Jugadora

De regreso a casa, conocí a una jugadora empedernida (experta rastreadora de sueños). Hoy que anda lejos (en un país pequeño de su invención), la recuerdo: atlética y arriesgada. A su lado aprendí sobre todo de mí mismo. Llegué a saber, por ejemplo, que cuando uno deja de jugar (porque ha “crecido” o porque se mira excesivamente una cicatriz triste) oxida algunos de los mejores resortes vitales. Algo del coraje de la jugadora se debió quedar en mí, porque hoy, más elástico, lanzo metáforas y no escondo la mano.

Multiorgasmo Contrasexual¹⁹

T²⁰es (sería): Un nombre; una disyunción; un tropo; una hipérbole; una transgresión; un pecado; una perversión; una filia; una falla; un vicio; lo no-natural; una excepción; una invención; una alteridad; un mercado; una decadencia; una pasividad proactiva; una actividad indebida; la sabiduría de lo blando; una indefinición; una intersexualidad; un crimen; una afeminamiento; una masculinización; un error; un despiste; un secreto; un destape; un armario; una episteme; un dilema; un dispositivo; un trauma; un impase; una prueba divina; una regresión; un accidente; un incidente; una calamidad; algo que se confirma aunque no se repita; algo que sólo se confirma si se repite; una anormalidad; una degradación; una mutación; un descuido formativo; una latencia; un ciclo; una indisciplina; una orientación; una escala taxonómica; un recurso extremo; una elección; una preferencia; un estilo; una moda; lo ineluctable; un destino; la

analidad; un peldaño identitario; el azar; una iniciación; un rito; un vericuerdo; un cuestionamiento ontológico; un sesgo; un pánico moral; un recuerdo enterrado; una alerta social; una abyección; una exclusión; una inclusión; una carimba; la marca de una infancia triste; un riesgo; una cuestión; un problema; un enigma; una estrategia; una eventualidad; un espectáculo; una confesión; un discurso; un sociolecto; una invisibilidad; una maldita visibilidad; una amenaza; la chispa inadecuada; una eterna flor de loto; una excusa para el odio; la vanguardia; tu parte de atrás; un gueto; una asincronía; una etiqueta; una maldición; un íncubo; un súcubo; otro demonio; un subdesarrollo; una pobreza en la raza; un racismo en el sexo; una impudicia en la casta; una irreverencia; un diluvio merecido; una revelación; una purga; el limbo; un drama; un colofón; un apéndice; un descubrimiento; un pensamiento; un silogismo torcido; un deseo; un anhelo; una ilusión; un cuerpo ajeno; una liminalidad; una periferia; un locus; una perspectiva; un marginalidad; una minoría; Sodoma; Barbacoas; todos-pierden; algo que se hace, se piensa y desea; lo somético; lo nefando; lo innombrable; lo improductivo; lo queer; lo sáfico; Mamá Huaco²¹; la frontera; una pluma en la tormenta; una retina perezosa; un tacto con la vista ansiosa; una revuelta; un deslizamiento; una bruma; una disidencia; una hiedra; una disipación; un camino; un dualismo errático; un fantasma; una dicotomía tiránica; una iteración; una calumnia; un deseo; un sueño monocromático; una democracia; un derecho; una interpelación moral; la ironía; la iconoclastia; una debilidad; un monologion; una causalidad; una casuística; una diversidad; una diferencia; un exceso somático; un anatomía bizarra; una sensualidad; un afecto; un sentimiento; una plasticidad; una construcción (¿un edificio?); un gene; una hormona; una herencia; una negociación; un interregno; una transición; un puente; un espejo sin retorno; un síntoma; una psique fantasmal; una caries ética; una mariquita al vuelo; un surtidor de libertades; un corazón eyaculando; un orgasmo semántico: un desbordamiento lógico... un derrame gramatical.

Enviado

Respetados-as estudiantes: les escribo para contarles que me siento estupefacto ante la enorme tarea de mostrarles con rigor y arrojo las nervaduras de la hojas pedagógicas e interculturales. Para paliar mi angustia y hacerme menos indigno, proyecto mi mirada hacia lo que he vivido y a lo que me ha pasado.

Edificios Enteros

“Até cortar os próprios defeitos pode ser perigoso. Nunca se sabe qual é o defeito que sustenta nosso edifício Inteiro”²², le advierte la escritora brasileña Clarice Lispector -

desde una distancia transatlántica- a Olga Borelli. Clarice, con esta abrasadora carta, prepara a su amiga para que no se sorprenda ante los múltiples cambios que ha hecho en su persona por complacer a los demás: Clarice ha perdido vitalidad, es un “toro convertido en buey”, camina con la “laxitud propia de una persona mayor”. Obviamente la Señora Lispector espera que su amiga no la vea en ese estado y le suplica que no vaya a cometer el mismo error; le ruega que valore su propio conjunto existencial.

Como si estuviese dirigido también a mí este vehemente llamado de Clarice, intento pensar en la originalidad absoluta de este cuadro mío instantáneo: las nubes empantanadas del fondo (demasiado cercanas, sin perspectiva); el tendido de ropa en aquella terraza (sin las presencias avaras de sus moradores); un sol inclemente (depositado de modo implacable en las pocas manchas que configuran este estrecho paisaje de lo que, hasta hace poco, era un pueblo); el techo de la casa de enfrente (con sus tejas casi derramadas sobre los pasantes); la ventana de mi cuarto (empañada con las huellas de mis dedos curiosos); la cortina (severa); el escritorio (que casi se me adhiere por los codos a toda la piel); los libros; las agendas (que no perdonan); y “el ser que llamo yo”.

Y de nuevo a empezar: el ordenador; las agendas (odiosamente infinitas); el televisor (panel tragador de luz lunar); el armario (sepultado entre muros, con las-historias-y-las-cosas); los cables de luz (horrendas interrupciones de la mirada); y, un poco más allá, los seres que llamo Otros.

Pájaro Carpintero

La música es una red con sus partes densas, con sus partes finas y con sus partes laxas: la música decanta el sentir; destila el pensar; filtra; refina; y revela. También exprime; retuerce; compromete; y suelta.

De no ser por este “dulce abismo”, no sabría de “las mujeres de Atenas”, “Oyá”, “Babalú”, “Ochúm”²³, “la magia negra”²⁴, la cumbia sentada, el son, la puya y la guaracha...

Te agradezco Teresita Gómez²⁵ porque aunque le temo a las alturas, escuchándote aéreo -precipitado o lento- no me dejas dar ni una nota en falso.

Pero muchos de nosotros ignoramos: con cuál diapasón alado afina el marimbero su marimba de chonta, cómo es la tonada del inga y el timbre guambiano.

Historia Cromática

La pincelada de Pedro Nel Gómez²⁶: expresa, a mi juicio, un rigor de lo clásico con un influjo “impresionista” intencionalmente contenido. Contención que evidencia una síntesis original, en una obra pictórica puesta al servicio de una historia local: pero, ¿hasta dónde una historia obliga, al que la pinta, a seguir esta o aquella ruta cromática, técnica o estilística?

En cuanto a Débora Arango: puede verse que en su obra toma algo de su maestro, pero le imprime a cada uno de sus cuadros un fuego que ilumina... una hoguera que también derrite, estilizando, las figuras tomadas del fragor de la vida.

Sabine: en la pintura corporal embera, ¿Cómo se entiende la perspectiva?²⁷ Milton: ¿En qué paletas mezclan las mujeres Tule los colores de las molas?

Sin Presupuesto

Veo cine en todo sitio y siempre: se proyecta para mí, en las ventanillas, una película distinta cada vez que viajo en metro; si cierro los ojos, se desenrolla una cinta desenfocada de recuerdos; hay cine mudo cuando leo. Tengo, además, un director inconsciente para cuando duermo. Cine desde “afuera” y desde “adentro”.

Pero a los-las cineastas, claro, les agradezco los mágicos chorros de luz en los que comprimen, con ardor, la vida. Les soy grato también por el efecto zoom con el que nos recuerdan lo que-aunque importante-se vuelve invisible con el trajín de la vida. Gracias por *Chircales* y *Saló*²⁸.

Con Rumbo Fijo

No soy un duende sobrevolando el mundo en el lomo de un pato silvestre²⁹ ni alguien que pueda dar una vuelta completa por su cárcel³⁰, pero he visto, desde un viejo tren, unos pastizales y un hombre bajo el alero de su casa, mascullando una frase que empezaba con “maldito tren” y terminaba con “mi hijo” (infiero que su hijo se embarcó, hace muchos años, en un viaje sin vuelta); a mis doce años vi, en el fondo de un río, una burbuja de aire y piedra, donde negocié mi vida incierta; vi, en Roma, a un salvadoreño (jardinero improvisado, inmigrante, “extracomunitario”) con espinas en su cabeza; en Medjugorje (Bosnia y Herzegovina) vi ojos premonitorios de guerra y en las Grutas de Postojna (Eslovenia) lámparas gigantes para dragoncitos ciegos³¹.

Pero más bello aun... He contemplado: los lienzos sufrientes de Guayasamín; también en Quito, los segmentos adorables del Camino del Inca; los signos reverberantes de

las luchas de la diáspora afro-ecuatoriana y el Movimiento Indígena; la filigrana de la interculturalidad otavalense; el inquieto Pacífico desde el Miraflores limeño; la ciudad de Cuzco con su aire que a veces se lamenta y duele; la efervescente Aguas Calientes; Machu Picchu y el Wayna Picchu no menos leve; La Paz tan bella, tan luchadora y esquiva; el Titicaca; la Isla de Sol; Tiahuanaco con su pirámide semi-escondida; Manaos y la dramática confluencia de los ríos Negro y Solimões³²; Sampa; Ouro Preto; Río de Enero; Curitiba con su ojo de retina inteligente; la sensual Floripa; Buenos Aires; Montevideo; Iguazú: sus pájaros y simas inciertas.

Según muchos-as, sin embargo, no habría -aquí cerca- suficiente para hacernos un horizonte, un panorama, un campamento y una tienda.

Aullando en Menguante

Preta: ¿Cómo ves el mundo? ¿Gustas el aire, respiras los colores, oyes las formas?³³ ¿Qué olor tiene la hierba para ti? ¿Podemos decir que es alegría lo que sientes cuando me ves llegar? ¿Te inquietas cuando tardo? ¿Me esperas con un tiempo que no sé medir? ¿Peinas con tu cola un espacio que yo no sé contar? ¿Experimentas un yo? Cuando viajo, ¿me extrañas? ¿Tiene sentido que el ser humano, para comprenderse, se compare con los otros animales? ¿Por qué me miras tan larga y fijamente? ¿Quieres que vayamos al camino real? ¿Será que con tu hocico sabueso me será más fácil colgarme de las raíces que persigo?

Tiestos

¿Con cuánto decoro y con cuál mirada debe uno acercarse a la urna lobulada de seis patas y a los otros recipientes encontrados en la Hacienda el Ranchito (Itagüí-La estrella)? ¿Cómo deberíamos aproximarnos al registro 006517 con el que aparece marcado-confinado, en un museo cercano, el corazón de barro de nuestro pasado? ¿Cómo debería leerse la piedra en San Agustín, tan hermosamente tallada?: ¿Qué nos dicen las manos recogidas en el vientre o en el pecho recíproco y qué indican los colmillos felinos, reptiles o mamíferos? ¿Con qué tipo de suavidad se debe tocar un tiesto? ¿Cómo se puede mirar -sin censuras de vitrina e inútiles reflejos- el Kamasutra de barro³⁴ y el hermafrodita moche? ¿Se nos concederá tener bien cerca, algún día, una de las miles de estatuillas europeas que representan a la diosa pública, de senos nutrientes y consortes erectos? ¿Podré volver a Tiahuanaco para mandar mi mensaje por el oído-oráculo, ver los enigmáticos seres alados de la Puerta del Sol, y contemplar los signos de mando terrenal y adoración solar? Pero sobre todo: ¿Podré

ver, con la admiración merecida, todos los signos contundentes de las luchas actuales de los pueblos hermanos (Nasa, Tule, Embera) vecinos y vigentes?

Guía Turística

Viajeros: si se encaminan hacia la Pinera, tengan presente que hay -a medio camino- dos o tres pozos sin fondo conocido, sin origen sabido y sin advertencias claras: ¿avaricias mineras? ¿Pasadizos? ¿Cisternas? ¿Trampas?

Caminantes: si felices coincidencias los condujesen hasta la Cueva del Oro, no olviden que han llegado, no a un pequeño Dorado, sino al límite radical contra la ambición colonial.

Aventureros: ya que se ocupan de buscar “tesoros”, aclaremos un par de palabras: las huacas nos son entierros, sino divinidades milenarias (hace mucho profanadas); por lo tanto, las tumbas tampoco son guacas, sino gestos preciosos de amor y duelo; en cuanto a las monedas hendidas en el bahareque y la caña-brava... esos sí son sus tesoros, pero mucho más valiosos de lo que su afán mercantil imaginaba.

Biblioteca

Estante de textos desolados: Tomás Moro: *Utopía*; Karl Marx y Federico Engels: *Manifiesto Comunista*; Orlando Fals Borda: *Hacia un socialismo raizal*.

Catálogo de libros sísmicos: Simone de Beauvoir: *El segundo sexo*; Kate Millett: *Política sexual*; Riane Eisler: *Placer sagrado*; Anna Jónasdóttir: *El poder del amor ¿Le importa el sexo a la democracia?*; Lidia Cirillo: *Mejor huérfanas*; Judith Butler: *Cuerpos que importan*; Gloria Anzaldúa: *La nueva mestiza*.

Zona de tiro con arco recurvo: Michel Foucault: *La voluntad de saber*; Eve Kosofsky Sedgwick: *Epistemología del armario*; Beatriz Preciado: *Manifiesto contra sexual*; Luiz Mott: *Etnohistoria de la homosexualidad en América Latina*; Michael Horswell: *La descolonización del “sodomita” en los Andes coloniales*.

Vitrina de libros en adopción: María Montessori: *El descubrimiento del niño*; Vigotsky: *Pensamiento y lenguaje*; Paulo Freire: *Pedagogía de la esperanza*; Dale Spender y Elizabeth Sarah: *Aprender a perder*; Jennifer Gore: *Controversias entre las pedagogías*; Bower, C.A.: *Detrás de la apariencia*.

Manuales de implosión: Herbert Marcuse: *Eros y civilización*; Samir Amín: *El eurocentrismo*; Edward Said: *Orientalismo*; Michel Hardt y Antonio Negri: *Imperio*; Michel Hardt y Antonio Negri: *Multitud*.

Colección general o runasofía básica: Josef Estermann: *Filosofía Andina*; Enrique Dussel: *Para una ética de la liberación latinoamericana*.

Tomos de magia y sanación: Manuel Zapata Olivella: *Changó, el gran Putas*; Amílcar Cabral: *Cultura y liberación nacional*; Aimé Césaire: *Discurso sobre el colonialismo*; Frantz Fanon: *Los condenados de la tierra*; Guamán Poma de Ayala: *Nueva Coronica y buen gobierno*; Manuela Quintín Lame: *En defensa de mi raza*.

El 1° de Mayo y la Locomotora de Pueblo

Multitud: trencito intrépido; vagones sin castas; rieles foto-cromáticos y humo de colores; túneles con cogidas de mano y amores. No te descarriles; el destino es la estación Whipala.

Clase de Filosofía con Destello de Runasofía³⁵

Intentemos imaginar el azoramiento de un filósofo presocrático que busca el arjé en la tabla periódica. Imaginemos también a Sócrates diciéndole que “no” a la cicuta de un Estado fascista. Consideremos la ontología de los Amautas. Pensemos en el logos de las mujeres y los esclavizados de Atenas. Intentemos reflexionar, no desde el pathos, sino desde el “horror frente a la colonialidad”³⁶. Hagamos un esfuerzo por imaginar a Averroes en la Primavera Árabe. Especulemos sobre el amor (a la sabiduría) que se destilaría de la relación de Abelardo, Eloisa, Astrolabio y el Paráclito. Consideremos las posibles posturas de Hannah Arendt sobre “nuestro” “proceso” de “paz”. Evaluemos los efectos de una posible transvaloración de la transvaloración de Nietzsche descolonizado. Interroguemos a Césaire sobre lo universal y lo particular. Tratemos de imaginar una filosofía foucaultiana intercultural.

“Educación Propia” y “Pedagogía de la Madre Tierra”

Dejemos de lado la pedagogía indolente. Pensemos en: Montessori o el regazo de la naturaleza; Freire o los ladrillos-tijolos para construir una casa realmente nuestra; Pestalozzi o la persistencia; Comenio o las puertas abiertas. Consideremos además el campo florido de las pedagogías “mestizas”, académicas, vivas.

Pero tengamos en cuenta, también, el “grito manso”³⁷ de los pueblos (Palenqueros, Raizales, Senúes, Tules, Emberas...) que han hecho de la educación el núcleo irradiante de resistencia, freno al etnocidio, renacimiento, subsistencia.

Si usted dice que no alcanza a ver en esto conocimiento, saber, seriedad, confiabilidad, verosimilitud, sistematicidad, buena intención, coherencia: hágase a un lado y piense que todo esto no es más que una onomatopeya compuesta; un ave imponente y sabia se posa en una rama que cede, ¡CRIC!... El mundo en vilo ve la caída del ave... ¡OIAAAA! y el resurgir de su vuelo ¡ONIC, ONIC, ONIC!... ¡OOOOREWA! le dice el pájaro a la inmensidad del mundo... ¡OOOOREWA!... responde el eco sensitivo del mundo.

Mi Dios transgénero

Daré gloria al Dios de nuestras madres siempre, ya que por rutas fácilmente rastreables se incrustó en mi ser. Bendigo al Señor en todo momento porque, aunque rencorosamente yo lo pida, nunca aniquila o humilla a mis adversarios. Tendré siempre presente al Señor: con él a mi izquierda o a mi derecha, siempre vacilaré. Agradeceré al Señor en todo momento porque me ha salvado, aunque me avergüenza, que a mi lado, hayan caído doscientos veinte mil³⁸.

Señor (idea extraña y errabunda), cantaré a todas las naciones tus portentos. Te adoro Señora porque te has metamorfoseado: de huevo original, en oruga-padre; de crisálida, en mariposas migratorias, espectaculares y nocturnas; de *Anaea archidona* (subespecie *magnifica*)³⁹, en pájaro transgénero... andino.

Vacaciones Eróticas

La soledad que me habitó me volvió nómada el juicio. No sabía, mi amor, si quería perderte, ganarte, retenerte, renunciarte, logarte o dejarte. Y no es que ahora no te eche de menos. Lo que ha ocurrido es que me han dado la medicina justa para corregir el síntoma, persuadir el dolor y embotellar mi vacío.

Visto todo desde este sillón somnoliento y tranquilo, me alegro del diagnóstico certero: “la sede de su ‘mal’ (ese sentimiento desenfrenado, gallardo y triste) son sus nervios; lo espiritual, la agitación cardiovascular, la inquietud psíquica y la angustia digestiva no son más que lo colateral”.

Pero ¿Cómo no extrañar la locura métrica y el éxtasis anatómico de antes?: mal habría hecho en desconocer las dimensiones y alcances de mis amantes o en no

reparar en la secuencia de los gestos y el deseo palmario. Pero ahora, mi amor, te dejo porque ¡hay mucho pueblo que quisiera abrazar!

Nadie se indigna

Nadie comenta, nadie se horroriza por el viejo bunker mafioso (¿de tortura?) descubierto hace unos meses, justo al lado de nuestra Plaza.

Diario-Anecdotario pedagógico... desde 2005

Las Niñas de Ahora

Me encontré casualmente con una vieja compañera de Colegio. Me preguntó por mi vida. No le pregunté por la suya. Se interesó mucho cuando supo que era maestro. Yo me interesé por las inquietudes que me formuló sobre su hijo de once años:

Me dijo que su niño era muy silencioso y que esto le generaba problemas con sus compañeros varones. Me contó que su mayor preocupación, no obstante, eran las niñas y la vida sexual que -creía- prontamente empezaría su hijo preadolescente. Agregó que lo que más le aterraba, no era una iniciación sexual precoz, sino que su chico embarazara a una niña. Por todo esto, me dijo también que había sido clara y le había hablado a su muchacho sobre la conveniencia de esperar para tener sus primeras relaciones sexuales, así como sobre el uso del condón. Todas estas precauciones tenían que ver con su idea según la cual “las niñas de ahora son más putas que las de antes”.

Traté de explicarle las razones multifactoriales del supuesto cambio en el comportamiento sexual de las niñas: la aceleración en los desarrollos hormonales a causa de la sobre-estimulación erótico-publicitaria de los medios masivos de comunicación; la alimentación sobre-cargada de preservantes y otras sustancias; y no sólo la presunta inmoralidad de orden personal y social, de la que tanto se habla.

Creo que mi vieja amiga quedó medianamente conforme con mi reflexión. No la he vuelto a ver. Espero que sus vidas hayan transcurrido sin contratiempos.

Imaginerías Sexuales

Hoy me reuní con un grupo de profesoras de la Institución Educativa X de la comuna 13 de Medellín. Como sufro de cansancio crónico, sentí como propios sus bostezos iniciales. Abordamos, durante un par de horas, el tema de la educación sexual y la posible reactivación del proyecto institucional sobre el mismo tema ¡Mis colegas narraron tantas anécdotas dolorosas de abusos y violencias sexuales sufridas por sus pequeños-as estudiantes y sus familias!

Quisiera destacar, sin embargo, esta idea que se me ocurrió a partir de la generosa y espontánea conversación:

Son muchas y muy diversas las opiniones que tenemos los maestros-as sobre la sexualidad humana. No se trata sólo de polivalencias semánticas, discrepancias religiosas y diferencias axiológicas, sino de algo que parece más contundente: como cualquier otra persona, los-las docentes tenemos nuestras creencias e imaginerías sexuales.

De tal modo que si queremos hacer buena educación sexual, hay que hacerle caso al feminismo y “empezar por nosotros mismos”: creo que la confección de un proyecto institucional de educación sexual requeriría que los maestros-as pudiéramos decirnos lo que sabemos, lo que creemos, lo que entendemos sobre la sexualidad humana.

Como nos aconseja Freire: hay que “preguntar para saber”.

“Los gay a mil”

Hoy estuve en una Institución Educativa de la zona nororiental de la ciudad de Medellín. Me correspondía, en el marco de un proyecto estatal, realizar una charla con niños y niñas de un grupo de tercer grado.

¡Tendré que trabajar mucho si quiero estar a la altura de semejantes retos didácticos y pedagógicos. Hice lo que pude y lógicamente no quedé satisfecho!

Con un poco de auto-indulgencia, diría que los chicos participaron activamente de los juegos y conversaciones. Charlamos sobre los cuidados de nuestro cuerpo y el respeto a nuestra intimidad, entre otros temas.

Cuando pregunté por el trato entre chicos y chicas en la institución, una niña entró en llanto y contó que, meses atrás, había sido acorralada en los baños por algunos compañeros de otros grupos. La oportuna presencia de una maestra la salvó. La niña

y la docente pusieron todo esto en conocimiento de los padres de familia y las directivas. Se hicieron las intervenciones escolares pertinentes. Pero la niña sigue recordando todo lo sucedido con mucha conmoción.

Otros niños refirieron, espontáneamente, otras situaciones muy dolorosas de su entorno: violencia intrafamiliar, abusos sexuales, abandono paterno, por ejemplo. Luego abordamos el tema de la diversidad cultural y el respeto a los demás en el marco de esta diversidad. Un chico fue enfático: “conmigo los gay a mil”; con esto señalaba que su tolerancia y su respeto por los otros llegaba al límite -aprendido en familia- de la diversidad sexual. A raíz de esta experiencia, me he preguntado a menudo de qué modo funcionan y se establecen, social e individualmente, nuestros topes “democráticos” y “pluralistas”.

En la misma institución, pero con las maestras, hablamos sobre la axiología neoconstitucional como cuestión vertebral para pensar la educación sexual. Hablé mucho de la Constitución de 1991 y la diversidad cultural, pero las docentes consideraban que no se podía dejar de lado la Biblia como libro faro para los temas que discutíamos. Por otro lado, las maestras elogiaron mi conferencia, pero consideraron que mis ideas no tocaban su realidad y que debía, para ser más efectivo, estar -como ellas- en el “barro”.

Quedé herido en mi orgullo. Pasado el tiempo, creo haber comprendido mejor a mis colegas, pero sin compartir enteramente sus críticas. Me quedó claro que no se puede dedicar todo el tiempo de una charla (con docentes) a la fundamentación teórica, dejando de lado la reflexión sobre cuestiones vivenciales. Pero, sigo sin entender esa rara asociación entre el trabajo de maestros de escuelas y colegios, con el fango.

Tomando la Iniciativa

En una Institución Educativa del barrio Laureles de Medellín tuve la oportunidad, en la tarde-noche de hoy, de conversar sobre interculturalidad y educación sexual con un atento grupo de docentes.

Era claro que había adhesiones a mis tesis e hipótesis, así como nítidas posiciones contrarias, pero todo se pudo debatir con quienes quisieron hacerlo. Me llamó mucho la atención la intervención de una maestra, quien, grosso modo decía que la iniciativa femenina, en cuanto a la vida sexual en pareja, todavía se veía -por parte de muchos- como algo indebido y que esto limitaba muchas veces a las mujeres en la expresión de sus deseos. Creo que ella advirtió alrededor algún tipo de censura a su comentario, porque de forma valiente miró a sus oponentes y ratificó su postura.

Cuando hacemos el amor...

No recuerdo un fracaso más rotundo que el de mi charla de hoy. En una institución educativa de la ciudad de Medellín me reuní con un grupo de docentes de bachillerato. Se trataba (en el plan original) de tres horas de conferencia, video y conversatorio sobre educación sexual, en un colegio sosegado y sin estudiantes.

Los maestros-as dieron, con algunas excepciones, pocas muestras de interés por lo que se decía. Algunos prefirieron dormitar y otros hacer preguntas capciosas. Resumiendo la situación, encontré un ambiente adverso (cansancio acumulado de los maestros, resistencias a las habituales capacitaciones de Secretaría de Educación, poca luz en el lugar de reunión, falta de recursos tecnológicos mínimos, poca versatilidad y convicción quebrada del conferencista...) y fui incapaz de reversarlo.

Una de las pocas interlocuciones logradas fue la de un profesor atento e instigador: “Estoy de acuerdo con algunas de las cosas que usted dice, pero cuando hacemos el amor, la gente no dice ‘introdúceme tu pene en mi vagina’ o algo por el estilo”. El docente aludía al hecho de que en la vida cotidiana no usamos, comúnmente, tecnicismos eróticos, sino un lenguaje vulgar y hasta soez.

Sólo pude replicarle que la Escuela está justamente para hacer efectivo nuestro derecho de conocer las terminologías técnicas, científicas y profesionales en cualquier área de la vida y del saber. Fue mi victoria pírrica en el marco de una derrota palmaria.

La tierra No Se Mueve⁴⁰

En una Institución Educativa del centro de la ciudad de Medellín, me reuní hoy con maestros-as de la tercera jornada, con el ánimo de proponerles una serie de acciones conjuntas, a realizar en el marco de un proyecto de gobierno local sobre calidad educativa.

Al finalizar la reunión -poco exitosa por cierto- un maestro me pregunta si las cifras que se ofrecen en noticieros y otras fuentes oficiales y no oficiales sobre violencia contra las mujeres, feminización de la pobreza, sexismo, etc. son reales o son inventos (¿feministas?).

Y a Pesar de Todo...

Hoy tuve una larga charla con un grupo de docentes de bachillerato de una institución educativa de la ciudad de Medellín. Tuvimos los medios tecnológicos, la tranquilidad, la concentración y el tiempo suficientes para abordar los temas sobre educación

sexual que quería compartir. Hubo café, preguntas pertinentes e intervenciones elocuentes.

Estaba honrado con mis interlocutores. Había signos indiscutibles de aceptación: algunas sonrisas y gestos de asentimiento. Disgregado el grupo y mientras borraba mis apuntes en el acrílico, se me acercaron dos docentes. La maestra sonreía, mientras el maestro me decía: “a pesar de todo lo que ha dicho, de todos sus argumentos, razones, citas, leyes y libros, yo creo que los hombres deben tener sexo sólo con mujeres y las mujeres sólo con hombres”.

PD. Le sugerí al profesor que con un poco más de transparencia de su parte, el debate se pudo haber dado durante la charla colectiva y no en el corredor.

PD. He visto, otras veces este comportamiento; no se trata sólo de reticencias de inspiración religiosa, sino de una estrategia retórica que busca -en mi opinión- liquidar el debate, quedándose con la última palabra.

Las Trampas del Amor

Un comprometido profesor de ética de la Institución Educativa X de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín me ha invitado hoy a conocer un video, realizado por sus estudiantes, sobre el embarazo adolescente.

Con esta producción, los estudiantes y su maestro han querido recoger testimonios de chicos, chicas y adultos con vivencias propias o experiencias vicarias, que sirvan como mensajes persuasivos para que los-las jóvenes hagan discernimientos informados sobre la paternidad-maternidad en la adolescencia.

Entre los testimonios acopiados, me llamaron la atención varios donde los-las jóvenes señalan que no se trata, en sus casos personales, de embarazos no deseados o frutos de la ignorancia con respecto a métodos anticonceptivos, sino de decisiones pensadas como pareja.

A pesar de estos iniciales acuerdos amorosos, algunos de los chicos replantean sus proyectos personales y ponen de lado su inicial pacto de padres, dejando a las chicas solas. Otros muchachos persisten, en la medida de sus posibilidades económicas, en sus deseos y compromisos.

A través de estos testimonios se puede ver claramente, a mi juicio, la falta de previsión, por parte de los-as jóvenes, sobre las implicaciones totales y a largo plazo

de ser padres o madres. Pero también se puede apreciar la fuerza negativa del ideal del amor romántico, sobre todo en nuestras niñas.

Son justamente este tipo de aspectos afectivos, tan descuidados en la educación sexual de cariz médico-biologicista, los que se perfilan como los más decisivos en este tipo de fenómenos tan cruciales en la vida social.

PD. Fui invitado, poco después, a la Feria de la ciencia en la misma Institución. En el aula dedicada a los proyectos de ética -además de pitonisas que auguraban un futuro prometedor; manuales de convivencia elaborados como regalo para los más chicos de del centro educativo; y proyectos de vida hermosamente diseñados y encuadernados- había una “cabina de las sensaciones” donde entraban, por unos minutos, parejas de novios a experimentar diversas sensaciones corporales que demostrarían, según los ejecutores de la idea, que se puede tener un noviazgo sin sexo penetrativo.

Rosas por Antonomasia

Visité ayer una institución educativa de la ciudad de Medellín para avanzar en la recolección de información, en relación con un proyecto de investigación sobre materiales didácticos de educación sexual y sana convivencia. Pude ver que en una cartelera de este Colegio se exaltaba a la mujer como “una flor delicada, madre y compañera fiel”.

Habría que insistir, me parece, en la mujer como generadora de conocimiento científico, ideas políticas y transformación social...

Gracias C por regalarle a mi Colegio ese hermoso retrato de Rita Levi.

Bostezando

Estudiantes de medicina de la Universidad X estuvieron hoy en mi Colegio ofreciendo algunas charlas sobre sexualidad humana, prevención de ITS y métodos anticonceptivos. Algunas chicas de 9° insistieron en que casi todo lo que oyeron hoy, lo habían escuchado antes.

Me pregunto: ¿Hay cosas que necesariamente deben repetirse? ¿Cómo y por qué ciertas cosas deben reiterarse? ¿Son las visiones reductivas de lo erótico las que convierten la educación sexual en una repetición sosa e insulsa? ¿Qué es esa reiteración reductiva comparada con la potencia de lo que circula de forma tácita o explícita, sobre sexualidad, en la cotidianidad escolar?

Ya Era Hora

Hoy en mi colegio, en una pieza teatral realizada en el marco de un acto cívico, un profesor del área de humanidades hizo el papel de un peluquero “muy femenino”. Una estudiante del grado 11° se me acercó y me dijo: “finalmente salió del closet la loca”.

En Grandes Caracteres

Me sentí contento al saber que el manual no-sexista para chicas jóvenes, *No te lées con chicos malos*⁴¹ -recomendado y exigido como lectura a mis estudiantes- se ha convertido para algunas de ellas en “el mejor libro” de sus vidas o en un texto de lectura compartida con sus novios.

En Apuros

La clase de religión en el grado 6°A terminó con un interrogante que no pude responder. Algunas niñas se preguntan si Abraham era promiscuo, ya que tenía hijos con dos mujeres ¡Esta clase de religión me pone en apuros!

Por su parte, las estudiantes de 8°A me hicieron notar, en clase de ciencias sociales, que la Marsellesa (para muchos “el himno más bello del mundo”) es un texto con mensajes muy violentos.

¡Este plan de estudios de la colonialidad nos confunde, nos enreda, nos pone en apuros!

Notas

¹ En este título es innegable la alusión al filósofo José Ortega y Gasset. Pero la frase debe tomarse en el sentido lato de la insensatez y la inutilidad de creer en un solipsismo radical.

² Los fragmentos que presento a continuación son una descripción -cronológicamente organizada- del modo como he podido hacer mi vida. No recurro a ninguna ficción, pero por cuestiones ineludibles de estilo o para mantener el anonimato de algunas personas, evito la explicitéz y las referencias palmarias. Voy desde la época juvenil de mi abuela materna y la gestación de mi madre, hasta el estado actual de mi

pensamiento pedagógico y político. Ni que decir hay que sólo menciono lo que considero de estricto interés para el presente proyecto.

³ Esta parte se basa en la única historia de La Estrella (Antioquia-Colombia) de la que tengo noticia: Correa González, Luis Fernando. (2005). *Pueblo de Nuestra Señora de la Estrella 1685-2005 (320 años)*. La Estrella, Colombia: Concejo Municipal de la Estrella. Esta edición estuvo a cargo de la historiadora Luz Nelly Álvarez, quien corrigió y amplió la monografía, siguiendo con fidelidad la edición original de 1985.

⁴ Además de la monografía siderense citada en la nota anterior, para este parte he tenido en cuenta: Botero Páez, Sofía. (2013). *Huellas de antiguos pobladores del valle del río Aburrá. Piedras, arcilla, oro, sal y caminos*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia-Centro de Investigaciones Sociales y Humanas Universidad de Antioquia. Libro alucinante de arqueología local, que recomiendo a todos-as mis colegas docentes.

⁵ Michael Horswell (2010) comenta el concepto *transculturación* del siguiente modo: ... “El término habla de un proceso multifacético, en el cual las culturas hegemónicas influyen a las subyugadas, en donde las últimas dejan algo de lo viejo y adquieren algunos valores y significados nuevos, y en el cual formas culturales completamente nuevas son creadas” (p. 17). Horswell agrega que a Renato Ortiz se le atribuye la invención del neologismo (en 1940), con el que se pretendía mostrar que la noción de aculturación se quedaba corta para mostrar la enorme complejidad cronológica y espacial de las transiciones culturales involucradas.

⁶ Durante mucho tiempo ha circulado en La Estrella el rumor de un posible derrumbe total del Romeral, a causa de una supuesta maldición proferida por un antiguo párroco. Estos comentarios tal vez se deban a la falla geológica Romeral a la que alude Michel Hermelin (1996): “Desde el punto de vista estructural, el rasgo predominante de los alrededores de Medellín es la falla Romeral, también llamada Sistema de Fallas Cauca-Romeral y zona Magacilladura de Dolores [...]. Su nombre original fue dado por Emil Grosse (1926) por el cerro de Romeral, al sur de La Estrella” (p. 2).

⁷ La asociación político-semántica entre moro, musulmán, negro, moreno, morocho, con toda la carga peyorativa y la inexactitud histórica que conlleva, puede verse -en parte- en el libro *La carimba, la carimba candente, la carimba sobre la piel. Antroponimia afrochocoana* de Sergio Mosquera (publicado en el año 2003).

⁸ Esta sección se basa en la entrevista realizada por la historiadora Luz Nelly Álvarez a mi abuela materna Esperanza Cuartas (q.e.p.d.), en el año 1993. Estuve presente en la entrevista, pero sólo el acceso directo a la cinta -preservada cuidadosamente, durante veinte años, por la Sra. Álvarez- me ha permitido conmemorar esos instantes y retomar los detalles narrativos, retóricos, léxicos e históricos que presento en este y otros apartados de este capítulo.

⁹ Desde 1910 -con creciente importancia en las décadas siguientes (particularmente en la de 1930) y con un declive irreversible hacia 1970- la cabuya (los costales, el reciclaje de los mismos y la elaboración de productos como jíqueras y alpargatas) constituyó un renglón importante en la economía local. Estos y otros detalles sobre estos productos locales pueden verse en la monografía de La Estrella ya citada (pp. 58, 126, 209 251-253 y 257).

¹⁰ La costumbre siderense, todavía hoy muy extendida y arraigada, de quemar pólvora durante las distintas festividades locales, se salió de control -por graves errores de manipulación -en el año de 1971: durante las celebraciones patronales de ese año, según el testimonio oral ofrecido por la Sra. Margarita Botero, la explosión provocó la muerte de su hermano Luis Eduardo Botero de 11 años y le produjo heridas graves (con amputación de miembros inferiores) a otras dos personas.

¹¹ Tal vez no se haya reparado bastante en la angustia de los niños-as y en los “deseos de muerte” que pueden hacer parte de los mundos infantiles. Mi experiencia personal me indica que sería un error grave optar por una interpretación exclusivamente patológica del fenómeno. Me inclino -como se infiere de la lectura de mi texto- por una interpretación (provisional) de tono existencialista.

¹² Es una evidente alusión -no paródica, sino bien sintonizada- con el libro homónimo de Pepe Rodríguez (1999). El autor insiste en el carácter predominantemente femenino de la idea de “dios” en sus orígenes. En mi texto pienso en el “parto” personal de la idea de la divinidad como virgen, madre y protectora. Abordaré temas similares en otros capítulos, siguiendo a Riane Eisler (1995, 1999a y 1999b) y Leonardo Boff (1979), entre otros.

¹³ Los acontecimientos a que me refiero en esta sección son, en parte, abordados - desde otra perspectiva- por La Hermana Teresita Londoño Mazo en su libro *Historia del Barrio "20 de julio"* (2009).

¹⁴ Son particularmente ilustrativas, a este respecto, las completas y exhaustivas Encuestas Nacionales de Demografía y Salud lideradas por Profamilia y otras entidades. Remito en especial al capítulo 13 de la última Encuesta Nacional de Demografía y Salud-ENDS 2010 (2011) sobre las violencias y maltratos contra las mujeres y los niños. Quisiera agregar que las variaciones de guarismos de esta última Encuesta, con respecto a la de 2005, son -a mi juicio- mínimas y por lo tanto más preocupantes.

No está demás tener en cuenta otro tipo de informes (también de años anteriores) que, aunque desactualizados en términos de cifras, nos aportan elementos analíticos de una pasmosa actualidad. Por ejemplo: *Entre resistencias y re-insistencias. Informe de violaciones a los derechos humanos de las mujeres en Medellín y el Valle de Aburrá III. "El lugar de la memoria"* (2006) es un análisis en el cual las mujeres víctimas de diversos tipos de violencia nos hablan de las secuelas del conflicto armado en sus cuerpos: dolores físicos, deterioro de la salud, afectación de la voz.

También valdría la pena enfocarse en algunos aspectos del Informe de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos en Colombia, 2012 (2013). Por ejemplo: los álgidos y dolorosos temas de violaciones y abusos sexuales contra mujeres y menores, perpetrados por miembros de las fuerzas de seguridad del Estado y de los grupos armados ilegales; la explotación sexual; y las discriminaciones en razón de raza, origen étnico, orientación sexual, género, discapacidad y edad. El informe de 2005, de la misma dependencia, mostraba un panorama similar y además hacía énfasis en desgarradores datos tales como: un 50% de pobreza total en el país y el exterminio sistemático de miles de personas por parte de grupos armados ilegales y paraestatales (pp. 4-21).

Sea dicho de paso que uno de los múltiples intereses que tengo, al detenerme en la reflexión sobre encuestas e informes estadísticos, es el de proponer que estas denuncias y recomendaciones se conviertan en insumos básicos para la construcción de los PEI, Planes de Área y Planes de Mejoramiento escolares.

¹⁵ Aunque la expresión “rompecabezas de la sexualidad” coincide con el título del libro de José Antonio Marina (2006), en mi caso la idea es más limitada y se restringe a expresar mi preocupación por la forma casual y azarosa como logramos crear un relato -medianamente coherente- sobre la sexualidad humana, a partir de fragmentos sueltos y desinformación.

¹⁶ La canción *No permita la virgen* (que hace parte del CD 1 de: Sabina, Joaquín. (2003). *Diario de un peatón*. Sony BMG/Ariola.) dice, en verdad, “no inviertas en Cristos, no te hagas el tonto”. La interpretación de la canción -en el contexto vertiginoso de tropos (habitual en este artista)- no es sencilla, pero bien podría ser: no evadas la vida, no busques subterfugios religiosos o de otra índole para darte del mundo una imagen autocomplaciente.

¹⁷ Un par de datos bastante preocupantes -obtenidos del sitio web de la Alcaldía local: <http://www.laestrella.gov.co>, sobre la vida en La Estrella- son los siguientes: tasa de mortalidad por homicidio (por cada 100.000 habitantes) es de 87,30 para 2011 y de 75,66 para 2012; las cifras de suicidios (también por cada 100.000 habitantes) son: 5,14 para 2011 y 6,7 para 2012.

¹⁸ Conozco muy bien al despistado funcionario que olvidó tomar las huellas durante el levantamiento del cadáver. Fue él quien -de manera confidencial- me narró, en detalle, lo sucedido.

¹⁹ En esta sección hago alusión directa al *Minifiesto contra-sexual* de Beatriz Preciado -no sólo por lo que respecta al título- sino también en cuanto al multi-orgasmo semántico que propongo, aun siendo consciente de las distancias que hay entre la masturbación de un brazo o de una cabeza rapada (que son algunas de las cosas que ilustra Preciado (pp. 44-54)) y una agitación gramatical como la mía. Agregaría que este parentesco, entre la autora mencionada y mi texto, no indica una coincidencia plena de perspectivas.

²⁰ Cito literalmente la referencia (Irigoyen, 1994) que me indujo a optar por el subtítulo del que se deriva esta nota: “En los escritos en prosa Cavafis anotó con la letra -T- textos autocensurados sobre su amor homosexual por la tremenda presión de los prejuicios sociales. La crítica ha especulado mucho con esa *T* -inicial probable del nombre de algún amigo suyo-, aunque la interpretación que ha prevalecido es la

sugerida por Malanos [...] sobre la base de la primera letra griega del título de ese poema (Murallas, en griego Tiji)” (p. 227).

²¹ Michael J. Horswell (2010) nos habla de Mama Huaco como un personaje de la mito-historia inca. Personaje que oscilaría, en términos representacionales, entre mujer distinguida, guardiana del maíz y tercer género (pp.197-209).

²² Esta conmovedora carta puede leerse completa y traducida en español en: Lispector, Clarice. (2004). Carta de Clarice Lispector a su amiga Olga Borelli (Berna, 2 de Enero de 1947). En *Maestros Gestores de Nuevos Caminos, Clarice Lispector. Cuadernillo N° 31* (pp. 3-4). Medellín. Corporación Penca de Sábila, Corporación Región, Fundación Confiar, Colegio Colombo Francés.

²³ Alusión a la producción: Celina y Reutilio. (2003). *Historia Musical de Celina y Reutilio y sus 31 grandes éxitos inolvidables*. Colombia: Discos Fuentes. El disco abunda en preciosas referencias al santoral afroamericano.

²⁴ Alusión al disco *Magia Negra* de la gran intérprete cubana Omara Portuondo. Colombia: Yoyo Music, S. A. Los datos de la versión original son: Omara Portuondo. (1959-1961). *Magia Negra*. Producido por Velvert.

²⁵ Sobre esta excelente pianista colombiana puede verse el artículo de Marta Elena Bravo Betancur y María Cecilia Bravo Betancur (2007), citado al final en la lista de referencias.

²⁶ Para conocer más sobre la obra de este destacado muralista, pintor y escultor colombiano, remito a los textos de Diego León Arango Gómez y Carlos Arturo Fernández Uribe (2007), Pedro *Nel Gómez escultor* y de Fabiola Bedoya de Flórez y David Fernando Estrada Betancur (2003), *Pedro Nel Gómez muralista*.

²⁷ La pregunta se dirige a considerar si es posible una reflexión transcultural sobre una noción artística y geométrica tan importante como “perspectiva”. Una visión “occidental”, pero aclaradora sobre distintos tipos de perspectiva (conceptual, óptica, matemática) puede encontrarse en *Matemáticas amenas* de Livinus Ugochukwu Uko (2004) (pp. 90-93).

²⁸ *Chircales* (realizado entre 1966-1972) es la producción de los destacados documentalistas latinoamericanos (colombianos) Marta Rodríguez y Jorge Silva. En cuanto a *Saló*, se trata de la película de Pier Paolo Pasolini (Director). (1975). *Saló o las 120 jornadas de Sodoma*. Producida por Alberto de Stefanis et al.

²⁹ Que fue justamente lo que le ocurrió al personaje central de *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* (1998), el hermoso libro de geografía sueca para niños, de la maestra de escuela y premio Nobel de literatura (1909) Selma Lagerlöf.

³⁰ La escritora Marguerite Yourcenar recoge varias de sus impresiones y reflexiones literarias-inspiradas en algunos de sus múltiples viajes-en el libro titulado, *Una vuelta por mi cárcel* (2004). La cárcel es -como queda claro a partir de otros de sus libros- nuestro mundo.

³¹ En las mencionadas grutas, localizadas en Eslovenia, habita (como en otros lugares de la antigua Yugoslavia) el *Proteus anguinus*, animal único en su género, parecido a una serpiente, con los ojos cubiertos por una capa de piel y confundido, en el pasado, con un dragón que, eventualmente, salía de las grutas a la superficie.

³² A la altura de la ciudad de Manaus (Brasil), el río Amazonas llega con el nombre de Solimões y se encuentra con el río Negro, retomando su nombre original. La mezcla de los dos caudales es lenta, debido a las distintas velocidades, los diversos niveles de sedimentación y las diferencias de temperatura de las dos corrientes. Esto hace que, por un buen tramo, el río tenga dos colores de fuerte contraste... ¡Algo fascinante!

³³ Además de mi crítica tácita al uso del recurso argumentativo de la comparación con los animales (mundos vastos e incomprensibles) para darle un perfil a la condición humana, en este fragmento -y específicamente en esta frase- lejos de un juego de palabras, pretendo señalar que no habría verbos rotundamente exclusivos para cada uno de los sentidos. Para ilustrar y ampliar este asunto, considero oportuno remitir a mis lectores-as al hermoso libro *El mundo en que vivo* de la Señora Helen Keller (2012) y sus referencias a la mano que ve, la audición de espacios, la vista de los tonos y el saborear de la música...

³⁴ Tomo esta deliciosa expresión de libro homónimo de Atahualpa Huántar (2002), *Kamasutra de barro. Sexualidad precolombina*.

³⁵ En *Filosofía andina*, Josef Estermann (1998) nos habla de la sabiduría autóctona andina como perfectamente paralela y equivalente a la filosofía “occidental”. Estermann acuña el término runasofía para insistir en esta transculturalidad “ontológico-filosófica”.

³⁶ Le debo esta brillante y sentida idea al filósofo Nelson Maldonado-Torres, quien la expresó en una conferencia presentada en el marco del *Encuentro internacional sobre insurgencias políticas epistémicas y giros decoloniales*, celebrado en la Universidad Andina Simón Bolívar-Quito, del 17-19 de julio de 2006.

³⁷ *El grito manso* es el título bajo el que se recogen varios discursos e intervenciones de Paulo Freire (2009), realizadas principalmente en Argentina (Universidad Nacional de Comahue). El título refleja -del maestro brasileño- lo que de otros modos proyecta el Movimiento Indígena Colombiano: lucha irreductible y ternura.

³⁸ Según el Grupo de Memoria Histórica (2013), entre 1958-2012 el conflicto armado colombiano ha cobrado la vida de por lo menos 220.000 personas.

³⁹ Se trata de una de las tantas mariposas de las selvas colombianas, reportada en: Staněk, V.J. (1991). *Enciclopedia de las mariposas. Especies de todo el mundo*. Madrid, España: Susaeta Ediciones (p. 94).

⁴⁰ Aunque el subtítulo de esta sección coincida con el libro homónimo de Edmund Husserl, el sentido aquí es totalmente distinto. Según Husserl (2006): “No se trata, desde luego, de que la Tierra repose en el espacio aun cuando pudiera moverse, sino, como se ha intentado exponer, de que ella es el arca que hace primeramente posible el sentido de todo movimiento y de todo reposo como modo de un movimiento”... (p. 54). En mi caso se trata de protestar contra la necesidad de negar los padecimientos de la humanidad sufriente.

⁴¹ Guía no sexista dirigida a chicas, de la que no puedo, lamentablemente, ofrecer más datos bibliográficos. Si considera que esta guía pudiera serle útil, solicítarmela escribiéndome a: glopezrozo@yahoo.es.

Referencias

Arango Gómez, Diego León y Fernández Uribe, Carlos Arturo. (2007). *Pedro Nel Gómez escultor*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Bedoya de Flórez Fabiola y Estrada Betancur, David Fernando. (2003). *Pedro Nel Gómez muralista*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Boff, Leonardo. (1979). *El rostro materno de Dios. Ensayo interdisciplinar sobre lo femenino y sus formas religiosas*. Madrid, España: Ediciones Paulinas.

Botero Páez, Sofía. (2013). *Huellas de antiguos pobladores del valle del río Aburrá. Piedras, arcilla, oro, sal y caminos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia-Centro de Investigaciones Sociales y Humanas Universidad de Antioquia.

Bravo Betancur, Marta Elena y Bravo Betancur, María Cecilia. (2007). Teresita Gómez: su música, un canto interior. *Nómadas*, 26, 170-185.

Corporación para la Vida Mujeres que Crean et al. (2006). *Entre resistencias y re-insistencias. Informe de violaciones a los derechos humanos de las mujeres en Medellín y el Valle de Aburrá III. "El lugar de la memoria"*. Medellín, Colombia: Corporación para la Vida Mujeres que Crean; Corporación Vamos Mujer; Ruta Pacífica de las Mujeres.

Correa González, Luis Fernando. (2005). *Pueblo de Nuestra Señora de la Estrella 1685-2005 (320 años)*. La Estrella, Colombia: Concejo Municipal de La Estrella.

Eisler, Riane. (1995). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago de Santiago, Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Eisler, Riane. (1999 a). *Placer sagrado. Volumen 1. Sexo, mitos y la política del cuerpo*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Eisler, Riane. (1999 b). *Placer Sagrado. Volumen 2. Nuevos caminos hacia el empoderamiento y el amor*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Estermann, Josef. (1998). *Filosofía andina. Estudio Intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Freire, Paulo. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Grupo de Memoria Histórica-GMH. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Hermelin, Michel. (1996). Geología y paisaje. En Melo, Jorge Orlando (Editor), *Historia de Medellín. Tomo I* (pp.2-16). Medellín, Colombia: Compañía Suramericana de Seguros.

Horswell, Michael J. (2010). *La descolonización del "sodomita" en los Andes coloniales*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.

Huántar, Atahualpa. (2002). *Kamasutra de barro. Sexualidad precolombina*. España: Editorial Astri.

Husserl, Edmund. (2006). *La tierra no se mueve*. Madrid, España: Editorial Complutense.

Irigoyen, Ramón. (1994). Notas. En Cavafis, Constandinos P., *Poemas* (223-261). Santafé de Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.

Keller, Helen. (2012). *El mundo en el que vivo*. Girona, España: Ediciones Atalanta.

Lagerlöff, Selma. (1998). *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Lispector, Clarice. (2004). Carta de Clarice Lispector a su amiga Olga Borelli (Berna, 2 de Enero de 1947). En *Maestros Gestores de Nuevos Caminos, Clarice Lispector. Cuadernillo N° 31* (pp. 3-4). Medellín. Corporación Penca de Sábila, Corporación Región, Fundación Confiar, Colegio Colombo Francés.

Londoño Mazo, Teresita, Hna. (2009). *Historia del Barrio "20 de julio"*. Medellín, Colombia: Misioneras de Santa Rosa Mística.

Marina, José Antonio. (2006). *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Mosquera, Sergio Antonio. (2003). *La carimba, la carimba candente, la carimba sobre la piel. Antroponimia afrochocoana*. Quibdó, Colombia: Universidad Tecnológica del Chocó.

Naciones Unidas. (2006). *Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Oficina en Colombia)*. Colombia: ONU.

Naciones Unidas. (2013). Adición: Informe de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos sobre la Situación de los Derechos Humanos en Colombia, 2012. En *Naciones Unidas (Asamblea General-Consejo de Derechos Humanos-22º periodo de sesiones), Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e Informes del Alto Comisionado y del Secretario General*. Colombia: ONU.

Preciado, Beatriz. (2002). *Minifiesto contra-sexual*. Madrid, España: Editorial Opera Prima.

Profamilia. (2005). *Salud sexual y reproductiva en Colombia. Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 2005. Resumen de Prensa*. Colombia: Profamilia, Bienestar Familiar, USAID del Pueblo de los Estados Unidos de América, UNFPA.

Profamilia. (2011). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud-ENDS 2010*. Colombia: Profamilia; Ministerio de la Protección Social-República de Colombia, USAID-Del Pueblo de los Estados Unidos de América.

Rodríguez, Pepe. (1999). *Dios nació mujer*. Barcelona, España: Ediciones B.

Staněk, V.J. (1991). *Enciclopedia de las mariposas. Especies de todo el mundo*. Madrid, España: Susaeta Ediciones.

Uko, Livinus Ugochukwu. (2004). *Matemáticas amenas*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Yourcenar, Marguerite. (2004). *Una vuelta por mi cárcel*. Madrid, España: Suma de Letras.



Foto 2

Segunda Parte

OMOTEOTL

XANGÓ



Con granos de café

En la piedra grande,
Cesítar - Sesudo se quedó dormido.
Se sintió piloto, en caída libre...
En paracaídas.

Se escuchó cantando:
“Si la luna es loca porque se ve llena, las estrellas guían”.

Se vio planeando,
Viendo una casita.

Se creyó rozando
Las copas de palmas
Y yarumos blancos.

Se pensó pensando:
“Si una nube llora,
El sol llueve risas”.

Se pilló gritando:
“¿Qué haces allá abajo,
Querida mamita?”

Escuchó en respuesta:
“Recogiendo granos,
De café caturro,
Para ti Cesítar”...

“¿Café para qué?
¿Quieres que me baje
Del paracaídas, y te ayude linda?”

“Vete ya a la escuela”, dijo doña Elvira,
“Que cinco granitos son una cartilla, con otros dos granos
Te doy para tizas...”

Y con lo que quede: cuadernos, crayolas y una loncherita”.

“Entonces me marchó”,
Le dijo Cesítar,
“Te mando mil besos”...

Y sintió que el viento
Lo llevó de prisa...

Despertó ya grande,
Diciendo entre dientes:

“Si el lápiz se quiebra,
Quiebra el pensamiento,
Pero el borrador
Barre todos los fragmentos”.

Y se fue pensando:
“Las hojas perfuman y las flores pintan”.

Pedagogía Intercultural y Erótica Decolonial

(Preludios)

Segunda Parte

Capítulo II

Fragmentos de Topografía Intercultural

Preámbulo: Busquemos Sosiego

Venía diciendo que el currículo de la *colonialidad* nos pone en apuros. Pero se trata - de lejos- de algo mucho más grave que esto: estoy hablando no sólo de los contenidos, sino, en general, de los *usos pedagógicos* de la *colonialidad*. Por colonialidad entiendo las distintas formas de pervivencia-en Estados nacionales¹ con procesos de independencia de vieja data-de muchas de las estructuras socioculturales coloniales. A su vez, por usos pedagógicos comprendo -siguiendo parcialmente a Barrantes y Cruz (1999)- los modos de utilización de las teorías pedagógicas de acuerdo a los requerimientos económicos y políticos de las hegemonías (y de otros sectores sociales no hegemónicos), en consonancia con diferentes modos de producción, momentos históricos, contextos, retos y tareas. Usos que no cabe pensar, consecuentemente, como simples situaciones oportunistas o casuales, sino como el resultado de lo que autores como Freire (1990) han llamado la *naturaleza política de la educación*. Naturaleza que se torna mucho más específica si consideramos la emergencia de la disciplina pedagógica del seno mismo de la *modernidad-colonial*² y la *colonialidad*. En cuyo caso la convergencia (pedagogía y colonialidad) sería de origen y permitiría hablar de una *colonialidad pedagógica*, cuando los agentes del *campo pedagógico*³ se comprometen persistentemente con perspectivas epistémicas tales como el *eurocentrismo*⁴, el *androcentrismo*⁵ y el *occidentalismo*⁶, entre otras.

Pero, la alusión a este estado de cosas apenas esbozado, ¿a qué nos convoca? Me parece que a enfrentar algunos de los asuntos hoy más decisivos para América Latina y la *multitud*⁷, a saber: emprender el diagnóstico sobre el estado contemporáneo de nuestras conciencias; apurar la comprensión de nuestra *filogénesis*⁸; y responder a la inquietud sobre los modos como debiéramos articular las luchas socioculturales más apremiantes.

Como una Carimba

Sobre la cuestión filogenética cabe decir -de momento- que su despliegue conceptual no puede dejar de lado el problema de la *modernidad-colonial* (la *carimba moderna*)⁹, no sólo porque dicha modernidad es un acontecimiento fundamental en nuestro devenir sociocultural, sino porque toda herida digna de su nombre lleva consigo -como mínimo- una cicatriz perdurable, y con la modernidad-colonial estamos enfrentando una patología mucho más complicada, persistente y decisiva. De lo que se infiere que no cualquier abordaje es aconsejable para acometer -sin recaídas- la tarea filogenética a la que apunto. De hecho, con dicha filogénesis quisiera desarrollar una suerte de *ontología de “nosotros” mismos* -desde “nosotros”¹⁰ mismos-, mediante la comprensión de la historia de los ideales de ser humano, derivados o constitutivos de esa gran empresa educativa que ha sido la modernidad-colonial. Motivo por el cual considero que el proyecto político y epistémico denominado *grupo modernidad/colonialidad*¹¹ (por razones abundantes que se despejarán a lo largo del texto) nos ofrece, en buena medida, la perspectiva adecuada para la consecución de lo que propongo. Es decir, creo que dicho grupo nos lega un enfoque que permitiría preguntarse, por ejemplo, de qué modo tantos pueblos (a pesar de su exposición prolongada al virus) han logrado mantenerse sanos, robustos y dignos.

La Banalización de la Colonialidad

Quedaría pendiente una mejor argumentación sobre la idea de la continuidad de las estructuras moderno-coloniales, pasando por los períodos republicanos, hasta hoy. Pero por lo pronto paso a referirme a lo que denominé, poco antes, la *situación actual de nuestras conciencias*. Y al acuñar esta expresión, tengo en mente dos cuestiones: la primera es la hipótesis según la cual, frente los costes imponderables en vidas humanas, infelicidad y sufrimientos -atribuibles a la colonialidad- las respuestas más comunes han sido la pusilanimidad, la indiferencia y el domeñamiento. Situación sólo comprensible por un embotamiento de la conciencia o por una atrofia sistemática del juicio moral. Porque, ¿cómo más explicaríamos nuestras anuencias y complicidades con el racismo, la heteronormatividad, la androcracia y otras manifestaciones de la maldad colonial? La segunda cuestión es un interrogante con respecto a las diversas dinámicas cognoscitivas y afectivas que han configurado nuestra tradicional laxitud espiritual, cómplice del estado inmoral de cosas que vengo mencionando.

Pues bien, principalmente alrededor de este último punto quisiera plantear -a manera de acicate reflexivo- la siguiente serie de preguntas: ¿Con relación a cuáles contenidos fundamentales se han forjado nuestras conciencias? ¿Qué enseñanzas se pueden derivar de una actitud como la de Todorov (1999)¹², quien -aun a riesgo de ser acusado de presentismo- se niega a la neutralidad moral, a la hora de emitir juicios sobre los acontecimientos relacionados con lo que él mismo define como el más grande genocidio de la historia humana: la conquista y colonización de América? ¿Los contenidos del pseudohumanismo (Césaire, 2006)¹³ y de la hipocresía liberal (Sartre, 1972)¹⁴, qué efectos han producido en las distintas personas involucradas en las contiendas coloniales, poscoloniales y neocoloniales en el mundo? ¿Qué efectos diferenciales, según la ubicación hegemónica o no hegemónica de los distintos actores y actrices socioculturales, ha producido la colonialidad en las diversas personalidades y conciencias? ¿Podría darse el caso de compromisos tan absolutos, a favor de las violencias coloniales, que pueda hablarse de una no conciencia? ¿Cómo se podrían dar -en los términos de Cabral (1981), por ejemplo- procesos de recuperación de la conciencia paralelos o entrelazados a los que él llama “procesos de reconquista y afirmación de la personalidad histórica de los pueblos”? ¿Podríamos extender, de forma analíticamente válida, tantas de las consideraciones éticas que se han hecho sobre los totalitarismos, el nazi-fascismo y los terribles hechos de la llamada Segunda Guerra Mundial, a los acontecimientos de la conquista, la colonización y la colonialidad en América, África y otras partes del mundo? ¿Podría decirse, entonces, con Césaire (Grosfoguel, 2006), que los acontecimientos horribles de la Segunda Guerra Mundial son el triste resultado del colonialismo europeo en su propia sede? ¿Una producción cinematográfica, como *La cinta blanca*¹⁵, podría darnos una idea del desarrollo de las mentalidades que precedieron al Nazismo y de lo que podría ocurrir, en general, cuando las personas no son educadas en términos de libertad? ¿Qué enseñanzas cabría derivar de una película como *Rosa blanca*¹⁶ con respecto a la real y virtual colocación de la conciencia frente al Estado, las figuras políticas prominentes y los diversos ideales religiosos, estéticos o políticos? ¿Cuáles son los niveles de nuestras responsabilidades éticas, en el marco de la colonialidad multifacética en la que estamos inmersos? ¿Siendo tantas las violencias tributarias de la colonialidad (políticas de Imperio, androcracia, heteronormatividad, racismo, etc.), qué proyectos éticos y axiológicos nos pondrían a tono con la *Decolonialidad*¹⁷? Retomando algunas de los agudos análisis de Arendt (2003), ¿podría decirse que, de muchos modos -desde las hegemonías o desde otros espacios-, hemos banalizado el mal? ¿Hemos escamoteado nuestras responsabilidades morales, enjuiciando entidades abstractas o instituciones, antes que a los individuos? ¿Hemos depuesto nuestros juicios morales

por el miedo a cosas que consideramos peores que la muerte, como la tortura por ejemplo? ¿Hemos evitado afrontar nuestras responsabilidades, escudados en argumentos manidos e injustificados como el de la “imposibilidad de actuar de otro modo”? ¿Hemos sido “víctimas de nuestra propia modestia” como dice la misma Arendt? Esto es, ¿Hemos echado mano de la irresponsable excusa, según la cual, no podríamos haber actuado de otro modo -que el de la aquiescencia- frente al dolor y la muerte de los otros? ¿Cómo ve un colombiano, por ejemplo, lo que viene ocurriendo en su propio país? ¿Qué posturas preponderantes hemos asumido los colombianos-as ante el descuartizamiento de campesinos inermes y los llamados falsos positivos? ¿Cómo opera ese no saber, sabiendo?

“Tuyo y Mío, Esas Frías Palabras Nunca Nos Las Dijimos”¹⁸.

Ahora bien, considerando la diversidad de luchas sociales en dirección a objetivos *decoloniales*, es pertinente preguntarse por las articulaciones tácitas, explícitas y potenciales entre las diversas fuerzas vivas y conscientes de la sociedad. Para empezar, quiero decir que entiendo por *decolonial* todo proceder que se encamine a combatir cualquiera de las caras de la poliédrica *matriz colonial de poder*, siempre que, desde cada una de esas posiciones básicas de lucha se tenga conciencia de la parcialidad de lo propio, en relación con lo que podría considerarse como la *militancia total* (Cuervo, 2001). Por *matriz colonial de poder* (expresión de Quijano¹⁹, usada por autores como Mignolo (2010)) habría que entender el modo como -de forma absolutamente inédita para el mundo- a partir de los desoladores acontecimientos iniciados en 1492-las clasificaciones jerarquizadas de los seres humanos estarán basadas, principalmente (no exclusivamente), en el color de la piel (procesos de racialización y racismo) y en la consecuente escisión blanco/no blanco (Europa/no Europa).

Considerando además que una de las características primordiales de ese nuevo patrón de poder fue el aplastamiento de los saberes no blancos, en función de la configuración y encumbramiento del sistema de conocimiento “europeo” (a lo que se terminará por llamar ciencia y pensamiento “occidental”), diversos autores-as han hablado de la matriz colonial de poder como la confluencia de tres ejes: la colonialidad del poder, del saber y del ser. A lo que sólo agregaría que considero importante recoger, en torno a este esquema básico, un conjunto de términos analíticamente imprescindibles, pero bastante dispersos en las teorías que nos ocupan: orientalismo, occidentalismo, eurocentrismo, heterocentrismo, etc. (como perspectivas epistemológicas); geopolíticas del conocimiento, androcracia, dictadura heterosexual,

racismo moderno colonial, clasismo, políticas económicas y bélicas de Imperio, etc. (en el plano sociopolítico); el patriarcado, el colonialismo, la disciplinarización, etc. (como eventos históricos); la retórica desarrollista y los discursos del multiculturalismo (como ejemplos de asuntos lingüísticos de importancia decolonial).

Pero es evidente que la taxonomía (no exhaustiva) apenas presentada es inestable y que este defecto no es fácilmente corregible. Por ejemplo, no sería sencillo decir si la ciencia moderna, comprendida como un proceso histórico de *violencia epistémica*²⁰ y esencialmente colonial y eurocentrado, deba clasificarse en el plano histórico, en el sociopolítico o en el epistemológico. Pero mi interés central, por el momento, es indicar que-dejando de lado razones oportunistas o azarosas-las alianzas entre distintos movimientos y luchas socioculturales se justificarían en muchos sentidos.

Otro modo de decir lo anterior sería afirmar: que no es posible hacer distinciones ontológicas (históricas) tajantes entre los distintos núcleos de las luchas decoloniales; que es posible y deseable tener relatos histórico-políticos de conjunto, que sirvan de inspiración para las solidaridades constantes entre los distintos movimientos sociales; que dichos relatos no tendrían el carácter de metarrelatos, con algún punto focal e invariable alrededor del cual todos los demás intereses puntuales tuviesen -forzosamente- que aglutinarse; que las centralidades temporales de los relatos tendrían que variar, en consonancia con las cambiantes prioridades humanas, los análisis de coyuntura y los distintos contextos; que en ningún caso las luchas específicas deberían quedar subsumidas por otras, perdiendo las particularidades que son el fruto de un conspicuo recorrido de visibilizaciones, correcciones democráticas y esfuerzos en dirección al pluralismo; y que en cualquier circunstancia habría que respetar y valorar los distintos niveles de compromiso que las personas queramos asumir en términos decoloniales: luchas en espacios íntimos, de orden institucional o de mayor envergadura.

Un Divorcio Inaplazable

Ahora pensemos, por un instante, en lo que podría implicar lo dicho para la labor de un maestro-a. Consideremos, por el momento, sólo cuestiones de contenido. Preguntémonos qué pasaría: si cuestionáramos la supuesta bondad sin tacha de la Revolución Francesa, considerando la condena a muerte decretada -por la misma Revolución- contra Olimpia de Gouges (Varela, 2005)²¹, las masacres perpetradas por los jacobinos y la traición de la burguesía a los campesinos y a otros-as activos participantes del mismo proceso “revolucionario”²²; si le diéramos la justa importancia a la Revolución Haitiana y a su influencia en los procesos independentistas de nuestro

continente; si -como Dussel (2000)- no aceptáramos la idea de que la filosofía occidental haya tenido su origen en Europa, ya que de hecho, nació en Asia; si mostrásemos reticencias para admitir el *helenocentrismo*, por medio del cual tantos pretenden explicar el “origen” de todo -hasta de la “homosexualidad”- remontándose a la Grecia Antigua; si de una vez por todas dejáramos de celebrar -cada doce de octubre- una masacre, una invención y un encubrimiento (Dussel, 1992); si de forma vehemente rebatiéramos la idea de la “evangelización” en América (hubo coacción, adoctrinamiento, pero nada de Buena Nueva); si abandonáramos el tono celebratorio con respecto a la modernidad y la viéramos como vorágine, tormenta, genocidios, colonialismo, desplazamientos, esclavización; si conociéramos *La otra historia de los Estados Unidos* (Zinn, 1999); si en nuestras aulas de clase matizáramos la figura de nuestro Libertador (Arciniegas, 1984); si en clase de filosofía habláramos Das Mulheres de Atenas²³; si con Pöppel (2004) interpretáramos la trama de Rinrin Renacuajo -fábula aparentemente apta para la buena educación de nuestros niños- como una visita (de triste iniciación sexual) a un burdel; si fuésemos rigurosos, en el análisis antropológico-pedagógico, de los contenidos de las canciones, rondas y juegos infantiles que les ofrecemos a nuestros chicos-as (cantos que abundan en personajes tales como caciques que matan a sus mujeres, madres que entregan a sus niñas a “malos hombres”, viuditas que sólo piensan en casarse con condes y marineros)²⁴; si siguiendo a Freire y Faundez (1985), desconfiáramos de la mayéutica socrática y -en contra de la opinión común- la considerásemos como una estrategia antidialógica; si la psicopedagogía se ocupara -con el psicoanálisis feminista y con la psicología posmoderna²⁵- no tanto en pensar cómo son las cosas (cómo son nuestras psiques), sino cómo fomentar otra psicogénesis y otros tipos de relaciones objetales que nos dispongan mejor (a mujeres y hombres por igual) a la práctica de las ciencias (Keller, 1991); si la disciplina pedagógica no se contentara con un diálogo intercultural restringido a las diversas tradiciones pedagógicas occidentales, sino que lograra comprender el honor y la importancia de involucrarse -sin pretensiones protagónicas- en un diálogo *intercultural de saberes*, donde los conocimientos “equivalentes” a la pedagogía (procedentes de tantos otros sistemas de pensamiento) tuvieran su voz plena; si estudiáramos la ciencia no como un producto cuasi milagroso, sino como una práctica radicalmente profana; si con Keller (o.c.) examináramos las nocivas metáforas androcéntricas, fundantes de la ciencia; si con decisión emprendiéramos la tarea de descolonización del pensamiento crítico occidental; etc.

Ahora bien, no está de más advertir que una lista como la anterior no tiene, de mi parte, una intención prescriptiva, ya que se trata apenas de una muestra del tipo de

problematizaciones que, con la perspectiva *intercultural-decolonial*, podría lograrse. Pero, por otro lado, considero que los elementos de la lista son buenos ejemplos del tipo de conocimientos que, precisamente por estar en el fragor del debate, no podríamos omitir si queremos enseñar de forma fidedigna. De tal suerte que si el artificio cartesiano de la duda metódica consistió en rebatir el escepticismo en su misma sede argumentativa y lógica (con un raciocinio escéptico, que llevado hasta el final sólo podía conducir al absurdo)²⁶, en nuestro caso podríamos hablar de una *descolonización metódica* que nos permitiese acorrallar -en distintos espacios educativos y con variados y contundentes argumentos y ejemplos- los contenidos mentirosos de la colonialidad.

Axiomancia y los Posos de Café: Yo no Quise Así; Fue el Destino

Ahora quisiera decir por qué me parece pertinente hacer un capítulo axiomático. Lo cierto es que considero que *empezar por nosotros mismos y desvelar de forma constante nuestras agendas político-epistémicas* son dos principios de alto valor en la práctica intercultural-decolonial. Se trata, en efecto, de dos de los ideales más queridos por las fuerzas sociales *crítico-decoloniales*. Pero antes de proseguir, es necesario que aclare -de modo sucinto- lo que entiendo por *decolonial*, *intercultural-decolonial* y *crítico-decolonial*. Lo primero que habría que decir es que para los pueblos que actualmente están en lucha por su independencia o que han pasado por procesos relativamente recientes (hace décadas) de descolonización, las tareas emancipadoras inmediatas pueden considerarse descolonizadoras y poscoloniales. Mas, para Estados como los latinoamericanos, donde la sedimentación posindependentista de las estructuras coloniales es bicentenaria, la tarea debe entenderse como un esfuerzo decolonial. A todo esto habría que agregar que sólo el pensamiento crítico no basta para alimentar los retos decoloniales y que por ello se hace indispensable apoyarse, de modo decidido, en las fuentes epistémicas de las *ancestralidades en marcha* (de ahí la expresión crítico-decolonial). A lo que añadiría que entre las muchas maneras de entender la interculturalidad, la que -a mi parecer- promete una auténtica conmoción de raíz es la que adopta el desafío de la superación de la matriz colonial de poder (y de ahí el término de proyecto intercultural-decolonial).

Dicho lo anterior, es necesario explicar que mi recurso a ejemplos provenientes de diversos campos críticos y crítico-decoloniales de saber -como los estudios culturales latinoamericanos; los estudios afrocolombianos; el pensamiento de los pueblos, organizaciones y comunidades “indígenas” del país; las teorías feministas; los estudios de masculinidad (en particular aquellos con perspectiva de género); los estudios

poscoloniales; la teoría crítica; la teoría queer; la educación popular; las pedagogías radicales (críticas y feministas); y hasta de los sectores menos fanáticos de las distintas disciplinas, etc.-se justifica a raíz de mi hipótesis sobre la sintonía paradigmática entre estos como parientes que bien podrían reconocerse, encontrarse y entrelazarse.

Pero volviendo al tema de la transparencia intelectual que reclama la interculturalidad-decolonial es bueno decir que, por suerte, abundan los ejemplos. Es el caso de cierta parte de la investigación cualitativa, que considera como base de la verosimilitud de sus conocimientos la descripción detallada y constante de sus procesos metodológicos y cognoscitivos. También es una muestra de honestidad académica la invitación, de la pedagogía feminista, a que distingamos entre educar y adoctrinar (Spender, 1993). Exhortación -para mi gusto- hermosa, que compromete a los maestros-as a que explicitemos (ante estudiantes y colegas) nuestras visiones de mundo y nuestros nexos ideológicos²⁷. Consejo especialmente importante cuando en la comunidad educativa se entablan diálogos sobre temas que, para unos pueden ser entrañables y familiares, pero para otros altamente controversiales.

Tomo un ejemplo adicional de la filosofía feminista de la ciencia: con su habitual rigor académico, Harding (1996) nos explica el concepto de “punto de vista situado” de Donna Haraway: si queremos ir más allá de los universalismos (o sea, más allá de ficciones y generalizaciones como “hombre” y “mujer”, que impiden que nos ocupemos de los seres humanos en sus concreciones históricas de clase y etnia, por ejemplo), debemos encontrar los caminos posmodernos y feministas adecuados.

O sea -como nos sugiere la misma Harding- habría que procurarse senderos que vayan más allá del “*feminismo del punto de vista*”. Feminismo que se ha opuesto a las arbitrarias pretensiones de verdad del humanismo occidental con un débil reconocimiento de nuestras identidades fragmentadas (no esenciales) y con su problemática creencia en el *punto de vista privilegiado* del oprimido o marginado para interpretar el mundo social.

En otros términos -según Harding- para Haraway no habría otra forma de generar conocimiento que aquella que parte de las propias circunstancias identitarias, políticas, socioculturales, en las que estamos inmersos y con las que nos comprometemos²⁸. O sea, que no habría más conocimiento que el “situado” y la esperanza de generar, con él, descripciones y ficciones “menos falsas” que las que hasta aquí hemos confeccionado. Todo lo cual compagina bastante bien, a mi parecer, con conceptos

tan bellos y heurísticamente potentes como el de *corpo-política del conocimiento* (Grosfoguel, 2007)²⁹, divulgados por el ya mencionado grupo modernidad/colonialidad.

En modesta armonía con lo anterior, en las siguientes páginas pretendo dar a conocer algunos de los puntos de partida, convicciones, creencias, hipótesis y principios que guían esta tesis³⁰. Con este fin, organizo los capítulos II, III y IV de acuerdo al siguiente esquema básico: primero hablaré del relieve del mundo y sus atmósferas; luego me centraré en la descripción del relieve del *alma somática* (expresión redundante que luego simplificaré y definiré), para culminar con algunas reflexiones sobre la atmósfera específicamente humana, que es el lenguaje.

Relieve del Mundo

Realismo Intercultural: Ganas de Pueblo

El término realismo, tal y como pretendo utilizarlo aquí, estaría más relacionado con su uso como adjetivo en cinematografía y literatura, que con el debate filosófico (realismo versus nominalismo). Sin embargo, creo que dicho realismo tampoco puede homologarse, sin más, con los excesos alegóricos del realismo mágico, ni con el patetismo del cine colombiano de cuño neorrealista, por ejemplo. Todo lo cual me lleva a pensar que el realismo intercultural-decolonial se parece más -estéticamente hablando- al documentalismo latinoamericano de denuncia, por su carácter de pensamiento en acción. También cabría emparentar el realismo intercultural con la teología de la liberación latinoamericana y su denuncia del *sufrimiento inocente* de los pobres de América Latina, en contra de los reductivos razonamientos teológicos (“huérfanos de realidad”) que ven la pobreza y el dolor como consecuencias del pecado o la fatalidad (Gutiérrez, 1995).

De manera que tenemos un realismo: no preocupado, en lo más mínimo, por la metafísica tradicional y temas como los universales; materialista en el sentido de su radical búsqueda de comprensión sociocultural del mundo, entendiendo por cultural también aspectos vertebrales como los sistemas económicos y productivos de las comunidades y los pueblos; radicalmente comprometido con la superación del sufrimiento humano... sufrimiento consustancial a la maldad de la colonialidad; no reticente a una ontología de lo humano, históricamente informada y geopolítica y corpopolíticamente determinada; y empeñado en buscar y fortalecer-particularmente en ciencias sociales-otras formas de conocer: intersticiales, marginales, periféricas, alternativas, indisciplinadas, transdisciplinarias, sureñas, posmodernas, abiertas, etc.

A este realismo no le son ajenas cuestiones tales como: el funcionamiento del sistema mundo moderno colonial; los contenidos ontológico-antropológicos de la colonialidad, que sustentan dicho sistema; la corrupción moral y axiológica que de allí se deriva para las personas y las instituciones; el triste estado de tantas almas que caen -conminadas por este orden de cosas- en el consumismo, la violencia fratricida (contra el otro tan pobre como yo), la permisividad con los terrorismos de Estado, la normalización de la mentira en el ejercicio de la política, las obstrucciones sexistas, homófobas, racistas, etc. a la existencia y la felicidad de los demás; etc.

Para mí, todo esto se traduce en un esfuerzo por pensar -estructural y funcionalmente- la colonialidad como un gran proyecto educativo, cuyo *telos*³¹ (o ideal formativo) podríamos conocer y superar, más eficazmente, por medio de lo que yo llamaría el *pensamiento complejo en ciencias sociales*, a saber: el abordaje simultáneo de los distintos modos de abyección colonial, en sus interdependencias representacionales, discursivas y prácticas.

La Epifanía de la Interculturalidad en la Conciencia y Viceversa³²

A este punto del análisis, vale la pena advertir que el tipo de realismo descrito (por más que yo insista en llamarlo intercultural-decolonial) no es -ni mucho menos- un punto de pleno acuerdo entre las fuerzas interculturales; mi esfuerzo ha consistido en describir -de manera parcial- algunas de las tendencias generales en esta materia. También vale la pena agregar que -lejos de posturas positivistas y postpositivistas (realismo ingenuo y realismo crítico respectivamente, en los términos de Guba y Lincoln (1994))- el realismo intercultural toma con mayor seriedad que otros “realismos” las densas alquimias que se producen en las intersecciones entre los *yoes* y el *mundo*.

Es por ello que de forma consistente, algunos de los aportes del movimiento fenomenológico (en sus vertientes eidética e interpretativa), han sido integrados -como parte del paradigma crítico (mosaico en construcción)- a los debates intercultural-decoloniales. Y esto me motiva a destacar algunos de los puntos de similitud o contacto entre la interculturalidad y la fenomenología -en los planos ontológico, epistemológico y metodológico-, empezando por mencionar ciertas problemáticas comunes, siguiendo con algunos conceptos compartidos y culminando con un par de apuntes sobre el enfoque fenomenológico en investigación social cualitativa.

Y es que, en efecto, algunas de las cuestiones neurálgicas de ambos campos de conocimiento se solapan. Entre ellas: cómo recuperar el esplendor de la vida, cuando

ésta ha sido opacada por el rigorismo semántico (los tecnicismos) y el formalismo de las ciencias naturales; o sea, cómo pensar más *desde lo que pasa*, que desde las *categorías teóricas*; cómo entender la relación entre el mundo y la conciencia sin caer en la descripción simplificadora de las escisiones sujeto-objeto e interno-externo; cómo alcanzar una comprensión simultánea de lo psíquico y lo físico; cómo impedir una interpretación externalista de la ciencia (sociologismo); cómo evadir el realismo de los objetos (fisicismo); cómo escabullirse de la idea según la cual, en las estructuras psíquicas estarían todas las respuestas a las preguntas sobre nuestros procesos cognoscitivos (psicologismo); cómo lograr todo esto sin pretender cosmovisiones y teorías del conocimiento “completas”.

Algunas de las respuestas a estos interrogantes se encuentran en ciertos conceptos y presupuestos centrales de la fenomenología: para empezar, habría que decir que, en dicho campo, el *mundo* no es concebido como algo externo que esté ahí -al modo de un objeto a la espera de nuestro escrutinio- sino que se comprende mejor como el *campo u horizonte mismo de nuestros pensamientos*. A su vez, tendríamos que entender al ser humano como una *existencia* que forja sus propios precedentes: no a la manera de una interioridad que se externaliza, sino como una existencia siempre en el mundo y siempre convocada a conocer los *fenómenos* (las cosas como aparecen en la conciencia).

Por otro lado la conciencia es definida -por la misma fenomenología- como *la unidad de los estados del yo*, la capacidad de reflexionar sobre dicha unidad y el direccionamiento de estos estados hacia los objetos (*conciencia intencional*). La conciencia sería, además, la sede de las *esencias generales de las cosas*. Esencias que deben entenderse como *las cosas mismas y no las cosas según los relatos teóricos*. En otras palabras, la fenomenología puede comprenderse como una descripción de la *experiencia*. Experiencia definida como el conocimiento previo a cualquier teoría, sin el cual los productos de las ciencias serían incomprensibles.

Metodológicamente hablando, sería entonces procedente-desde un enfoque fenomenológico-hacer investigación social siguiendo pasos tales como: *privilegiar lo fenoménico frente a lo teórico*; dirigir la mirada a las cosas con la imaginación, la memoria y el estudio de casos reales (*intuición fenomenológica*); aplicar la *reducción eidética* (el paso de los hechos particulares a las esencias generales); e implementar la *reducción fenomenológica*, consistente en la suspensión de las creencias.

Pero, a pesar de las coincidencias (entre interculturalidad y fenomenología) apenas comentadas, esta convergencia también me genera preocupaciones, que espero

sintetizar en los siguientes interrogantes: dejando de lado el debate de la conveniencia o inconveniencia -intercultural- de llamar ciencias a los conocimientos derivados de sistemas de pensamiento no “occidentales”, sería importante saber si, para la fenomenología, dichos sistemas de pensamiento sólo generarían saberes de experiencia. Y de ser así, si esto repercutiría en alguna especie de jerarquización eurocentrada entre estos sistemas y el “occidental”. Además me pregunto si la fenomenología ha tenido en cuenta que por el camino de la *ancestralidad en marcha* se “regresa”, de forma especialmente expedita, al mundo de la vida y “se va”, con celeridad, a las cosas mismas.

Sé bien que acabo de formularle preguntas muy amplias a un movimiento filosófico con múltiples tradiciones regionales y variados intereses temáticos. Espero luego delimitar aún más mi reflexión. Por lo pronto, debo reconocer que me he beneficiado de importantes trabajos fenomenológicos sobre temas como el cuerpo, la percepción, la empatía, la acción y la educación (Merleau-Ponty, 1975; Stein, 2004; Bárcena y Mèlich, 2000; entre otros). Pero, hay en particular un texto, del fundador de la fenomenología, sobre el que quisiera llamar la atención: *La tierra no se mueve* (Husserl, 2006). Y es que cuando abordé la lectura de este libro, tenía la expectativa de encontrar algún tipo de nexo con la hermosa noción intercultural de *madre tierra*. Mas, poco a poco me percaté de que el libro me brindaba también una suerte de seguridad psicológica, un punto de apoyo o un suelo epistémico para seguir avanzando en las consideraciones axiomáticas que vengo desarrollando en este informe. De igual manera me sentí más terrenal que nunca y pensé que era justo la frescura materialista que tanto anhelaba. Creo que cosas semejantes podrían ocurrirle a cualquiera que lea este libro de Husserl, no importando si tiene los pies en la cabeza³³.

Agroterapia

Entonces, comienzo por la Tierra aunque nos tenga atados. Dejo para después discusiones sobre si podemos o no considerar nuestro planeta como madre, órgano vivo y entidad retributiva de lo bueno y lo malo que le hagamos. Me concentraré en la ideas de Husserl, para quien La Tierra es arca, enclave, origen y nido... pero sobre todo: suelo.

En efecto, Husserl -sin negar la teoría copernicana, los aportes galileanos y la astrofísica contemporánea- nos dice que por más que llegemos a la sólida representación de la Tierra como cuerpo entre otros cuerpos (en el cosmos), la figura *originaria de representación* o el *sentido óntico inicial* que le damos a la Tierra es el de

suelo. Y agrega que esa experiencia inicial de la tierra como suelo sin movimiento y sin reposo, se convierte -al margen de la aceptación o no de las teorías físicas y de otra índole- en algo necesario y de principio para todo ser humano.

La Piel de la Tierra

Me parece encontrar una suerte de continuidad del argumento de *la Tierra como suelo* en el libro de Montessori (2009) titulado, *Come educare il potenziale umano*. Al momento de publicar dicho texto (en 1943 y originalmente en inglés), la doctora Montessori era ya septuagenaria, se encontraba en la India en calidad de refugiada (con motivo de los trágicos sucesos de la Segunda Guerra Mundial) y había avanzado muchísimo en sus floridas teorías sobre el mundo cognoscitivo de los niños-as.

En este ambiente venerable, y dadas las cargantes circunstancias históricas, intuyo que la doctora estaba pletórica y de ese modo encara la tarea de proponer -para niños/as de seis años en adelante (edad correspondiente a la etapa de la “plena adquisición de la cultura”)- una educación para un “nuevo mundo”. La propuesta en mención se basa, una vez más, en el principio montessoriano de la *actividad*, pero al mismo tiempo en los propósitos de ofrecerles a los chicos-as: una “visión amplia del universo entero”; una introducción al “plan cósmico general” del que la vida en la Tierra haría parte; y un “recorrido histórico estimulante del mundo en que vivimos”.

A lo que no puede dejar de agregarse que la propuesta de Montessori se basa también en criterios curriculares y didácticos tales como: el tratamiento amplio de los temas, antes que su desarrollo puntual y limitado; el recurso a la percepción fantástica, antes que a la percepción de objetos; la fascinación de los niños-as por medio del acercamiento a temas tales como: la inconmesurabilidad del cosmos, las cifras exorbitantes referidas a las eras geológicas, la grandeza de las civilizaciones; y el uso de mitos y fábulas que tengan el poder de simbolizar la realidad; entre otros.

A pesar del interés que todo esto suscita, lo que me importa más aquí es el recorrido temático mismo, que va de las consideraciones acerca del origen del universo y de la Tierra; pasando por el estudio de las eras geológicas, la aparición de la vida en el planeta, los procesos evolutivos, los animales prehistóricos y los procesos de hominización; hasta la descripción de las grandes civilizaciones y las reflexiones finales sobre el futuro de la humanidad. Un recorrido temático del cual quisiera destacar las apreciaciones de la autora sobre la esfera de la vida: para Montessori, la biosfera, además de ocupar la atmósfera externa, incursiona en los “tres envoltorios”:

líquido, sólido y gaseoso, hasta el punto de poder decir, analógicamente, que la vida sería a la Tierra lo que el pelaje al animal³⁴.

La Tierra y sus Atmósferas

La conjunción de los aportes de Husserl y Montessori me permitiría pensar en la Tierra como *suelo vital y vibrante*, hecho de *atmósferas*. Por atmósfera entiendo todo espacio demarcado por las orillas máximas de incursión de una vida o una existencia en el mundo. Ahora bien, los encuentros inevitables entre las atmósferas-necesariamente históricas, en cuanto marcadas por el paso del tiempo-pueden comprenderse como *alquimias*, en virtud de los efectos recíprocos que propician. Agregaría que la única de las atmósferas de la que podríamos hablar, con cierta propiedad, es la del lenguaje humano. Dicho lenguaje es una placenta cognitiva cuya única superioridad posible-con respecto a otras formas animales de conocimiento-radicaría en ser la más familiar para nuestra especie.

Esta atmósfera propia de lo humano estaría constituida por corrientes materiales de variada intensidad y orden: un susurro puede desencadenar un gesto, después una pasión y finalmente una retirada; un desprecio puede sofocar una existencia o tramitar la construcción de una casa defensiva; hay discursos que matan, juicios que confunden, imágenes que paralizan, arengas que desalientan, signos que encandilan, sentidos que guían, tropos que esconden cobardías, amenazas que encabritan, silencios que enamoran. Porque las palabras, los discursos, las imágenes, los signos, los símbolos y los sentidos son, en resumidas cuentas, masa y energía que generan cambios. Todos estos elementos lingüísticos son, al mismo tiempo, los hilos constitutivos de nuestra vida social y en tal sentido creo que podríamos hablar de una atmósfera humana socio-lingüístico-cultural.

“Envueltos” en nuestra propia atmósfera, sentimos que nos acercamos a las atmósferas-mundo. De este modo sobrevolamos los objetos y nos involucramos en distintas alquimias, conociendo nada más que por roces atmosféricos y sin necesidad de las disecciones inútiles, que nos exigirían las pretensiones del conocimiento de la cosa-en-sí. De manera que horadamos la tierra buscando tuestos de nuestro pasado; estudiamos la corteza terrestre; o intentamos conocer las encantadoras expresiones de las vidas de los animales y las plantas, en un comercio constante, ineludible y bastante impredecible con este mundo material y expansivo.

Premoniciones y Predicción del Estado del Tiempo

Bueno es decir que nuestros *yoes* expansivos y elásticos también son atmósferas históricamente forjadas al contacto con otras. Somos alquimias con capacidad de reflexión, análisis y movilización del lenguaje. Pensando esto en relación con la perspectiva intercultural, habría que preguntarse si-en dirección a la praxis-los análisis de coyuntura son, para la decolonialidad, tan importantes como lo son para el marxismo.

A la pregunta anterior, yo respondería afirmativamente y propondría hablar de *análisis intercultural de coyuntura* en varias direcciones: en cuanto al reconocimiento de la existencia de distintas formas de análisis de coyuntura, provenientes de muy diversos sistemas de pensamiento no “occidentales”; en cuanto a la aplicación de conceptos marxistas-tales como acontecimientos, escenarios y relaciones de fuerza-a situaciones de colonialidad que queramos comprender y superar; en cuanto al uso de nociones no marxistas-tales como agente, epistemes, relaciones de género y campo, entre otras-útiles para los mismos propósitos, en los mismos contextos de colonialidad; en cuanto a la incorporación de las indagaciones sobre el juego y el pensamiento creativo a procesos de emancipación decolonial. Todo esto, como nos sugiere Žižek (2005), procurando: evitar ver rupturas donde realmente persisten continuidades; evitar ver cambios radicales donde sólo se han producido modificaciones epidérmicas; vislumbrar vías de escape frente a aparentes callejones sin salida; y esquivar predicciones apocalípticas que desalientan la acción.

En resumen: si lo que intento es hacer ontología, buscando responder a la pregunta de cómo llegamos a ser la sociocultura que somos. Y si para ello busco respuestas en la historia de los *ideales antropológicos* de la colonialidad (etéreos, de sexo, etnia, raza, etc.), entonces era necesario que-en los párrafos anteriores-me planteara, interculturalmente, interrogantes tales como: qué es la realidad; cómo abordarla (realismo intercultural); y cuáles podrían ser algunos de los puntos epistémicos de apoyo para conocerla (la Tierra como suelo vivo de atmósferas). Sin dejar de sumar a todo lo anterior preguntas coyunturales sobre: los estados de las luchas, los niveles de las fuerzas, el horizonte de oportunidades y, en general, la dirección de los vientos del *huracán de la colonialidad*, en los distintos contextos que nos incumben.

Pero habrá que esperar hasta el capítulo VII de este informe, para ver un análisis de coyuntura o, como prefiero decir, un *estado de la cuestión*. Por lo pronto, hay que entrar de lleno en lo que he denominado el *relieve del alma*, que es el núcleo de la atmósfera humana.

Notas

¹ La complejidad de este concepto puede verse en: *Comunidades Imaginadas* de Benedict Anderson (1993). El valioso estudio de Anderson nos muestra las grandes diferencias históricas que hay -de un país a otro o de un subcontinente a otro- a la hora de forjar las amalgamas institucionales (educativas y religiosas particularmente), que dieron origen a los discursos sobre supuestas identidades, historias, territorios y destinos colectivos de comunidades y pueblos -por lo general- muy diversos. Para el caso latinoamericano, habría mucho que decir sobre el *blanco-mestizaje* y el modo como éste promovió -retóricamente- una idea de nación étnicamente plural, pero realmente dominada por la diferencia colonial. Aclaro, además, que *blanco-mestizaje* y *blanco-mestizo* son términos que remiten a esa falsa retórica de pluralidad étnica, racial y cultural, que esconde el inmoral ideal de blanqueamiento.

² Modernidad-colonial es un término que expresa la oposición rotunda a seguir pensando lo moderno como un producto surgido exclusiva y espontáneamente de las entrañas de “Europa”. Le debemos al grupo modernidad-colonialidad la comprensión de la reciprocidad absoluta entre blanco/no blanco y Europa/no Europa en el desarrollo del capitalismo y otros hitos moderno-coloniales. Claro está que no se trata de reivindicar una participación latinoamericana, por ejemplo, en dichos procesos históricos, sino de ganar conciencia sobre los modos como-mediante la esclavización y el servilismo-se obligó a continentes enteros a sostener, materialmente, los mismos procesos que los oprimían.

³ Mi incursión teórica en esta propuesta epistemológica, estratégica y disciplinar del *campo pedagógico* es, como mucho, incipiente. La percepción inicial que tengo de campo es el de un espacio de radical pluralidad, pero también de “continuidad”. Mi introducción al tema tiene que ver con una entrevista que gentilmente me concedió el profesor Alberto Echeverri (el 7 de diciembre de 2005 en la sede de la Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia); y con la lectura del siguiente texto: Echeverry Sánchez, Jesús Alberto, Garcés Gómez, Juan Felipe, Palacio Mejía, Luz Victoria, Rodríguez Gómez, Hilda Mar. (2002). Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación. En *Maestros Gestores de Nuevos Caminos, Investigación pedagógica en Colombia* (201-233). Medellín: Corporación Región, Fundación Confiar, Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, Colegio Combo Francés.

⁴ Sobre este concepto, creo importante remitir al sorprendente libro de Samir Amín, *El eurocentrismo. Crítica de una ideología* (1989). El autor define el eurocentrismo como un paradigma que responde a las necesidades universalistas del capitalismo. Coincido con estas y otras apreciaciones del autor. Para mayor claridad sobre mi postura, remito a la nota 2 supra.

⁵ Dicho de forma breve, es el sesgo teórico correlativo al patriarcado, que sigue la premisa del “hombre [sic] como medida de todas las cosas”.

⁶ Mignolo (2010) dice que el occidentalismo es “la construcción de las Indias occidentales, encubiertas por la expresión triunfalista en vez de colonialista del *descubrimiento del América*” (p. 13) (énfasis del autor). Creo que es legítimo extender el término al modo como -arbitraria y monóticamente- en la actualidad se consideran occidentales a todas las culturas diversas que viven en el hemisferio oeste del planeta. Seguiré usando la palabra “occidente” (y el adjetivo “occidental”) en el sentido restringido de las culturas de tradición judeocristiana, liberal, y eurocentrada, etc. Intentaré, a lo largo del texto, mantener la grafía entrecomillada de estas palabras, para recordar siempre lo problemáticas que son.

⁷ Tomo este concepto de Hardt y Negri (2006), quienes -al hablar de multitud- hacen referencia a las formas particulares que han adquirido las luchas de los movimientos sociales del planeta, en la actual situación de Imperio.

⁸ Explicaré mejor este concepto un poco más adelante. Por lo pronto baste decir que, para mí, la filogénesis comprende procesos sociogenéticos y psicogenéticos que, analíticamente abordados, permitirían comprender -por lo menos parcialmente- cómo hemos llegado a ser las sociedades que somos.

⁹ Mosquera (2003) se ocupa de explicar los modos como los esclavizadores europeos marcaban, con hierros candentes, a los africanos de distintos pueblos, víctimas de ese horrendo tráfico de personas.

¹⁰ El uso de este pronombre personal es, claramente, muy problemático aquí. Lo escribiré, cuando las circunstancias lo requirieran, entrecomillado, para sugerir-entre otras cosas-que toda membresía no es *ipso facto* una vocería.

¹¹ Se trata de un proyecto político y epistémico, compuesto por intelectuales orgánicos latinoamericanos y norteamericanos, pertenecientes a la vertiente poscolonial -y luego decolonial- de los estudios culturales latinoamericanos.

¹² Específicamente pp. 13-58.

¹³ Específicamente: pp. 13-43.

¹⁴ Prólogo (al libro de Fanon, *Los condenados de la tierra*) publicado en 1961.

¹⁵ Haneke, Michael (director). *La cinta blanca*. (2009). Producida por Stefan Arndt et al. Wega Film, X Film.

¹⁶ Marc Rothermund. (2005). *Rosa blanca*. Producida por Fred Breinersdorfer y et al. Cuenta la vida militante de Sophie Scholl, perteneciente al movimiento cristiano (no violento) Rosa Blanca (1942-1943) contrario al nazismo.

¹⁷ La diferencia entre poscolonial y decolonial es aportada por el mencionado grupo modernidad-colonialidad: mientras lo poscolonial aplicaría para países que han pasado por procesos relativamente recientes de independencia, lo decolonial hace referencia al particular caso latinoamericano; región de pervivencia de estructuras coloniales multicenturias.

¹⁸ Este verso hace parte del poema, *Ana Dalasena*: Cavafis, Constandinos P. (1994). *Poemas*. Santafé de Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores (p. 185).

¹⁹ Los textos de Aníbal Quijano que he consultado, para éste y otros conceptos, son los siguientes: Quijano, Aníbal. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima, Perú: Sociedad y Política Ediciones; Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo. (Compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, UNESCO-Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe; y Quijano, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (93-126). Bogotá, D.C., Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-Instituto de Estudios Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

²⁰ Hasta donde tengo conocimiento, la noción de *violencia epistémica* fue acuñada por Spivak: Spivak, Gayatri Chakravorty. (2003) ¿Puede hablar el subalterno? *Revista*

Colombiana de Antropología. 39, 297-364. Como ejemplo, puede verse el uso de la noción referida en la página 317.

²¹ Puntualmente en la p. 23.

²² Tomo la expresión del libro *Reforma o revolución* de Rosa Luxemburgo (2001) (1871-1919). El texto recoge las fuertes críticas de la autora contra Eduard Bernstein, quien opinaba que las transformaciones sociales (en Alemania y otros países industrializados) podrían lograrse gradualmente -por medio de luchas sindicales y mediaciones parlamentarias, por ejemplo -sin necesidad de recurrir a la revolución y a la teoría marxista (para él ya superada). Luxemburgo considera que no puede haber solución de continuidad entre la reforma social y la revolución y piensa que la postura de Bernstein es propia de la “democracia burguesa”. Como puede presentirse, el libro de Luxemburgo podría ser de gran utilidad para debatir el alcance político (revolucionario o reformista) del proyecto intercultural-decolonial.

²³ La canción *Mulheres de Atenas* hace parte de: Chico Buarque. (1976). *Meus caros amigos*. Universal Music Ltda. Disco producido y dirigido por Sergio Cervalho. He compartido esta canción con estudiantes de filosofía de escuela media superior y ha sido muy productiva la reflexión que se ha generado sobre la marginación social, intelectual y política (“democracia” ateniense) de las mujeres en la Grecia Antigua.

²⁴ Posada Saldarriaga, Pilar. (2012). *Cantar, tocar y jugar. Juegos musicales para niños*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia (incluye CD): es un valioso trabajo de recopilación de rondas y cantos infantiles de tradición en Colombia. Un examen de los textos de dichas canciones y rondas permite ver un preocupante cúmulo de expresiones clasistas, racistas y androcéntricas.

²⁵ Un ejemplo de este tipo de propuestas-muy debatidas por cierto-puede encontrarse en: Cabruja Ubach, Teresa. (2008) ¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana. *Pro-posições*, V. 19, n. 2 (56)-maio/ago. 2008. Dossiê: educação, gênero e sexualidade (pp. 25-46).

²⁶ Estas ideas fueron desarrolladas por René Descartes (1981) en su famoso *Discurso del método*. Madrid, España: Espasa-Calpe. (pp. 31-97). Esta obra apareció publicada por primera vez, de manera anónima, en 1637.

²⁷ Ideología es una noción sobre la cual abundan las definiciones y acepciones. De la introducción que hace Žižek (2005) para el libro: *Ideología. Un mapa de la cuestión*, del cual es también compilador, quisiera destacar el siguiente fragmento, que creo puede ser muy útil para pensar mejor la ideología en términos decoloniales: “Estamos dentro del espacio ideológico en sentido estricto desde el momento en que este contenido -‘verdadero’ o ‘falso’ (si es verdadero, mucho mejor para el efecto ideológico)- es funcional respecto de alguna relación de dominación social”... (p. 15).

²⁸ Identidades fragmentadas pero no cerradas, tal y como se argumenta en: Ardití, Jorge, García Selgas, Fernando y Orr, Jackie. (1995). Prólogo a la edición española. En Haraway, Donna J., *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (7-51). Madrid: Ediciones Cátedra.

²⁹ Sobre este importante concepto quisiera señalar, brevemente, lo que sigue: apoyado en el excelente artículo de Susan James (2001), *El feminismo en la filosofía de la mente: la cuestión de la identidad personal*, me permitiría decir que, no sólo el cerebro, sino todo nuestro cuerpo es pensante; lo que no implica negar que el cerebro sea, sin duda, el punto de gravedad de nuestras facultades intelectivas; pero la historicidad de todos estos elementos es un asunto que no se puede soslayar; para resumir entonces la radical historicidad (sexual, racial, étnica, etc.) de nuestra intelección, quiero citar este excelente fragmento de Grosfoguel (2007): “En la egopolítica del conocimiento el sujeto de enunciación queda borrado, escondido, camuflado en lo que el filósofo colombiano Santiago Castro Gómez ha llamado la “hybris del punto cero” (Castro-Gómez, 2005). Se trata, entonces, de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo sin relación con nadie fuera de sí” (64).

³⁰ Creo que un modo de evitar la soberbia epistémica, a la que se alude en la nota anterior, es dar a conocer nuestros axiomas, puntos de partida, creencias, presupuestos y apuestas políticas a la hora de enseñar, investigar, conversar y escribir.

³¹ Por el momento usaré indistintamente estas expresiones, mientras busco términos que me sean, interculturalmente, más satisfactorios.

³² Para esta sección referida a las relaciones entre la perspectiva decolonial y la fenomenología, he tomado ideas de distintos textos: Merleau-Ponty, Maurice. (1964). *La fenomenología y las ciencias del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova; Merleau-Ponty, Maurice. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península (publicado originalmente en 1945); Waldenfels, Bernhard. (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica; Miró Quesada, Francisco. (1941). *Sentido del movimiento fenomenológico*. Lima, Perú.

³³ Referencia al hermoso libro: Aguablanca, Esperanza. (2004). *Tengo los pies en la cabeza*. Documento digitalizado por Biblioteca Virtual del Banco de la República. Un texto de importancia superlativa por toda la riqueza histórica, mítica, crítica, autobiográfica, política e intelectual que aporta.

³⁴ Estoy parafraseando a Montessori (2009): “Qualche volta viene chiamata ‘biosfera’, o esfera della vita, e fa parte della terra così íntimamente come la pelliccia fa parte de un animale” (p. 47). Este libro, *Come educare il potenziale umano*, recoge unas conferencias tenidas por la autora en la India en 1943 y publicadas por The Montessori-Pierson Estates en 1948.

Referencias

Aguablanca, Esperanza. (2004). **Tengo los pies en la cabeza**. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/modosycostumbres/tengo/indice.htm>

Amin, Samir. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

Anderson, Benedict. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Arciniegas, Germán. (1984). *Bolívar y la revolución*. Bogotá, Colombia: Planeta Colombiana Editorial.

Arditi, Jorge, García Selgas, Fernando y Orr, Jackie. (1995). Prólogo a la edición española. En Haraway, Donna J., *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 7-51). Madrid, España: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.

Arendt, Hannah. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, España: Editorial Lumen.

Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Barrantes Araya, Trino & Cruz, Francisco Guido. (1999). La antropología como instrumento teórico para el análisis de la educación como práctica social. *Revista Educación*, 23 (2), 75-87.

Cabral, Amílcar. (1981). *Cultura y liberación nacional. Tomo I*. México, D. F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Cabruja Ubach, Teresa. (2008) ¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana. *Pro-posições*, 19 (2), 25-46.

Cavafis, Constandinos P. (1994). *Poemas*. Santafé de Bogotá, Colombia: Círculo de Lectores.

Césaire, Aimé. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Cuervo Taffur, Amalia. (2001). Presentación. En Maestros Gestores de Nuevos Caminos, *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (pp. 5-9). Medellín, Colombia: Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar, Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. 5-9.

Descartes, René. (1981). *Discurso del método*. Madrid, España: Espasa-Calpe.

Dussel, Enrique. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, Edgardo (Compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, UNESCO-Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.

Dussel, Enrique. (1992). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Conferencias de Frankfurt octubre 1992. Santafé de Bogotá, D. C., Colombia: Ediciones Antropos.

- Fleuri, Reinaldo Matias. (2001). *Educar para qué? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Ciudad Universitaria s/n y Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro-RJ, Brasil: Paz e Terra.
- Grosfoguel, Ramón. (2006). Apéndice: Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial. En Césaire, Aimé, *Discurso sobre el colonialismo* (147-172). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Grosfoguel, Ramón. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas. En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (63-77). Bogotá, D.C., Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (1994). Paradigmas que compiten en investigación cualitativa. En Denzin, Norman y Lincoln S., Yvonna (Eds.), *Handbook of qualitative Research* (1-22). Thousand Oaks, Ca., USA: Sage.
- Gutiérrez, Gustavo. (1995). *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente. Una reflexión sobre el libro de Job*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Harding, Sandra. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2006). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Husserl, Edmund. (2006). *La tierra no se mueve*. Madrid, España: U.C.M. Editorial Complutense.
- James, Susan. (2001). El feminismo en la filosofía de la mente: la cuestión de la identidad personal. En Fricker, Miranda y Hornsby, Jennifer (Dirección), *Feminismo y filosofía. Un compendio* (pp. 41-60). Barcelona: Idea Book.

Keller, Evelyn Fox. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, España: Edicions Alfons El Magnanim, Institució Valenciana D' Estudis I Investigació-IVEI.

Luxemburgo, Rosa. (2001). *Reforma o revolución*. Buenos Aires, Argentina: Longseller.

Merleau-Ponty, Maurice. (1964). *La fenomenología y las ciencias del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.

Merleau-Ponty, Maurice. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Miró Quesada, Francisco. (1941). *Sentido del movimiento fenomenológico*. Lima, Perú.

Montessori, Maria. (2009). *Come educare y potenziale umano*. Milano, Italia: Garzanti Libri.

Mosquera, Sergio Antonio. (2003). *La carimba, la carimba candente, la carimba sobre la piel. Antroponimia afrochocoana*. Quibdó, Colombia: Universidad Tecnológica del Chocó.

Pöppel, Hubert. (2004). Educar o inculcar con literatura: Las fábulas de Rafael Pombo y María Eastman. En Castro-Gómez, Santiago (ed.), *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia* (pp. 251-272). Pittsburgh, PA, USA: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana Universidad de Pittsburgh.

Posada Saldarriaga, Pilar. (2012). *Cantar, tocar y jugar. Juegos musicales para niños*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Quijano, Aníbal. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima, Perú: Sociedad y Política Ediciones.

Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo. (Compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, UNESCO-Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.

Quijano, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá, D.C., Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-Instituto de Estudios Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

Sartre, Jean-Paul. (1972). Prefacio. En Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra* (pp. 7-29). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Spender, Dale. (1993) ¿Educación o adoctrinamiento? En Spender, Dale y Sarah, Elizabeth, *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 41-51). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Stein, Edith. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Todorov, Tzvetan. (1999). *La conquista de América*. México: Siglo XXI.

Varela, Nuria. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B.

Waldenfels, Bernhard. (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Zinn, Howard. (1999). *La otra historia de Estados Unidos. Desde 1492 hasta hoy*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

Žižek, Slavoj. (2005). Introducción. El espectro de la ideología. En Žižek, Slavoj (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 7-42). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Pedagogía Intercultural y Erótica Decolonial

(Preludios)

Segunda Parte

Capítulo III

Relieve del alma

**O cómo, al contacto con las atmósferas del mundo, se expande nuestra alma
elástica**

Preámbulo: la Interculturalidad Tomando Cuerpo

En las siguientes secciones presentaré algunas consideraciones sobre la *naturaleza humana*, tal y como creo que ésta se expresa en la colonialidad y en las proyecciones decoloniales. Ni que decir hay que se trata de reflexiones iniciales que, aunque teóricamente preliminares, buscan ser útiles y rigurosas mediante el uso (lo más consistente posible) de distintos conceptos ontológicos, antropológicos y fenomenológicos, entre otros.

En esta dirección quisiera advertir también que, aunque el análisis filosófico-intercultural sea habitual en el proyecto decolonial, los temas de los que me ocupo y el modo de abordarlos no son comunes en dicho campo. Por lo tanto, para ir aclarando el sentido de mis combinaciones nocionales, quisiera empezar indicando algunos de mis presupuestos analíticos, válidos tanto para éste como para los otros capítulos.

Objeción de Conciencia: contra la Clonación de la Historia

En primer lugar debo decir que cuando uso la palabra *filogénesis*, soy consciente de que se trata de un término que -relacionado con los procesos de *hominización*- parecería más apropiado para hacer conjeturas sobre nuestro pasado, que para realizar descripciones sobre nuestro presente y porvenir. No obstante, si pensamos con autores como Maturana (1999) y Eisler (1999) en lo claves que son en la actualidad cuestiones como el *amor* -determinantes también en el proceso de nuestra evolución- nada impediría que se entendiese por filogénesis un *continuum*, que involucrase los procesos de hominización y su continuación en lo que podríamos llamar la *humanización*.

De lo anterior se puede pasar fácilmente a aceptar que la filogénesis compendia los procesos de sociogénesis y de psicogénesis, que nos han conducido a ser las socioculturas diversas y desiguales que somos. Sea dicho al pasar que en el colonialismo y en la colonialidad el piso entitativo de las hegemonías se construye, en gran medida, bajo la premisa de que hay algunos resultados filogenéticos “más” humanos -y por ende superiores- a otros.

Materia y Lenguaje o ¿Aquiles y la Tortuga?¹

Lo dicho me da pie para formular mi segundo presupuesto: históricamente hablando, podría sugerirse que la naturaleza humana -tanto en contextos coloniales como de otra especie- aparece como el proceso y el resultado constante de la “interacción” plástica de los factores psico-somáticos y socioculturales.

Afirmación que, valga la claridad, no reconoce parentescos con la doctrina aristotélica del hilemorfismo, pero sí afinidades con el materialismo de nuestra contemporánea Butler (2002). De hecho, para esta autora, no es críticamente consecuente pensar lo humano como una base material somática alrededor de la cual se tejerían las representaciones culturales, determinantes en la organización social. Y es por esto que la autora crítica también el axioma feminista que ve el sexo como la base material, en torno a la cual se anudaría toda la estructura sociocultural del sistema sexo-género.

Y es que para Butler, como para Preciado (2002), es claro que el sexo también tiene un carácter eminentemente discursivo. Porque, a despecho de los sesgos positivistas presentes en diversos campos críticos de saber, el-cuerpo-en-sí es una ficción que, más que aclarar, oculta procesos de representación que son básicos para nuestra autocomprensión².

¿Todos Nuestros Genes son Defectuosos?

De los puntos anteriores se desprende mi tercera premisa: creo que uno de los frentes que hay que desarrollar, en el marco de la propuesta de la ética como *filosofía prima* (Dussel, 1973), es el que podría denominarse una historia filogenética u ontología de base antropológica que nos permitiera comprender cómo llegamos a ser sociedades androcáticas, heteronormativas, racistas, clasistas y adultocéntricas.

La Faz Antropológica de la Colonialidad del Ser

Ahora bien, la referencia a una ontología de base antropológica se conecta de forma inmediata con mi cuarto presupuesto: considero que una clave comprensiva de toda esta historia de la colonialidad es -como ya lo he mencionado- el estudio del conjunto

de las jerarquías humanas moderno-coloniales derivadas del patriarcado, la diferencia colonial y la dictadura heterosexual, entre otras. O sea, parodiando a Butler (o.c.): el estudio crítico de la determinación colonial de los *Cuerpos que importan*.

O, dicho con la terminología del citado grupo modernidad/colonialidad: el estudio crítico de la colonialidad del ser, que tiene sede en la colonialidad del poder-saber. O, dicho a mi manera: el estudio intercultural de la faz antropológica de la colonialidad del ser, que está en el corazón mismo de la colonialidad del poder-saber.

Artificio-Violencia-Abyección

Pues bien. El quinto presupuesto es el siguiente: socialmente hablando, la colonialidad del ser (en su dimensión antropológica) se pone en acto según un esquema de poder que denomino centro-violencia-periferia o artificio-violencia-abyección. Lo que equivaldría a decir que en cada contexto sociohistórico los ideales de blancura, superioridad sexual y jerarquías de clase, entre otros, se sedimentan en una suerte de deber-ser que, en su absurdidad y arbitrariedad nadie podría cumplir, pero que es mantenido con extraña obstinación.

Alrededor de este artificio nuclear, y también según cada contexto sociohistórico, están las distintas zonas de abyección (simbólicas, representacionales, espaciales) donde moran, de un modo u otro, todos los agentes sociales que por diversas razones no pueden habitar el centro. Huelga decir que sin periferias abyectas no habría núcleo, lo que explicaría la virulencia con la que cada sociocultura intenta mantener las distancias entre las zonas de exclusión y los núcleos artificiosos. Es por todo esto que puede afirmarse que las violencias machistas, homófobas, racistas, etc. no son escaramuzas ocasionales o situaciones accidentales, sino asuntos estructurales.

Vidas en Borrador

En este orden de ideas, yo podría estar de acuerdo con Foucault (2000) cuando describe la historia como una sucesión incesante de batallas entre los distintos focos de poder. Pero me parece que esto no daría cuenta suficientemente de la regularidad sincrónica y asincrónica de la obstinada guerra de la colonialidad (una guerra con batallas de pasmosa repetición). También podría compartir con Bourdieu³ las ideas de campo social y agentes en competencia por el capital cultural, simbólico y económico, pero faltaría ver si una propuesta como la suya permite la comprensión, a fondo, de las violencias de la colonialidad.

En efecto, uno podría preguntarse: un desposeído que busca afanosamente comida para no morir de inanición, ¿sería un agente en competencia por algún tipo de capital? Además de un mínimo vital, ¿qué otras cosas estarían intentando acumular los millones de personas que están en peligro de desaparecer de la faz de la tierra?⁴

Adicionalmente, habría que reconocer que la descripción sociológica de Butler (o.c.) - sobre las reiteraciones performativas de las opresiones de género- es instigadora, pero no transmite con todo rigor el drama humano que se deriva del orden colonial del mundo. Sólo las denuncias y las luchas de las fuerzas decoloniales llegan a mostrar, de forma palmaria y profética (denuncia comprometida), los horrores de la colonialidad.

¿Educar para Qué?⁵

El sexto presupuesto analítico tiene que ver con la cuestión educativa: si es cierto - como se afirma a menudo- que un rasgo esencial de lo humano es la educabilidad (perfectibilidad humana, necesidad formativa y capacidad humana de aprender), habría que preguntarse si la conquista y colonización de América-como eventos de indecible constreñimiento-puedan considerarse o no como procesos educativos.

En principio la respuesta sería -obviamente- negativa en virtud del carácter eminentemente genocida y destructivo de dichos acontecimientos: la educabilidad se rompe con la inhumanidad. Pero al mismo tiempo habría que interrogarse sobre el carácter educativo o no de posteriores procesos como la encomienda (a mi modo de ver adoctrinadora y no educativa) y la escuela clasista de la colonialidad.

La ambigüedad que se transparenta en el párrafo anterior (educación-adoctrinamiento) podría comprenderse un poco mejor si se tiene en cuenta que todo rasgo filogenético humano -como la educabilidad- estaría siempre en un fluir histórico y en permanente riesgo de *deshumanización*. Lo que me lleva a pensar que por *deshumanización* debiera entenderse, no una especie de regresión a etapas anteriores de hominización, sino-lo que es más grave-el uso inhumano de lo humano.

Penúltimo Llamado: Diálogo Intercultural de Saberes Pedagógicos

Pero, también cabría hacer algunas preguntas sobre la *educabilidad* en relación con la emergencia y los desarrollos de la disciplina pedagógica: para el caso colombiano, las apropiaciones de lo moderno y lo pedagógico serían ¿apropiaciones a secas o apropiaciones coloniales?, antes y después de la Independencia ¿qué tipo de procesos educativos no deshumanizados han agenciado los pueblos y comunidades

nativas y afrodescendientes?, ¿qué nos dicen expresiones turgentes tales como *educación propia* y *educación bilingüe intercultural*?, además de las pedagogías radicales (feministas y críticas), ¿con cuáles agentes del campo pedagógico⁶ sería posible y deseable entablar un diálogo intercultural de saberes?, la palabra pedagogía, como algunos-as piensan ¿debería quedar reservada para la disciplina occidental que ostenta este nombre?, o ¿sería conveniente llamar también pedagogía a los saberes educativos y cognoscitivos ganados gracias a la ancestralidad en marcha?, ¿cuán graves serían los peligros de cooptación, de responder afirmativamente a la pregunta anterior?, ¿con quiénes se podría caminar hacia una educación intercultural?, ¿qué papel jugaría, en una pedagogía intercultural, la crítica a los ideales antropológicos de la colonialidad?, ¿cómo se apuntalarían, en una pedagogía intercultural, los procesos ontogenéticos?

Mosaico Crítico-Decolonial

El séptimo presupuesto analítico tiene que ver con aspectos centrales de la *epistemología intercultural*. Dicha epistemología constituye un tema de gran amplitud; toca asuntos tales como las *ciencias socioculturales* en América Latina; *los saberes profanados*; y la crítica a la *disciplinarización* decimonónica; etc.

Pero en este corto análisis me restringiré a las siguientes inquietudes: no es siempre claro, en ciencias socioculturales, el modo como se derivan -de los aportes de Kuhn (1989)- términos tales como *paradigma crítico*, *paradigmas en competencia*, *paradigmas en la investigación cualitativa*, etc.; la dificultad anterior no impide que se pueda y deba reconocer el parentesco entre múltiples aportes epistemológicos, claramente proclives a la *transformación social* (“paradigma crítico”); pero falta mucho por saber cómo está constituido este mosaico de aportes y cuáles son los comunes denominadores y los hilos conductores de sus elementos; también falta pensar mejor cuál sería la ubicación de la perspectiva intercultural-decolonial con respecto a este *paradigma crítico*: a veces pareciera que dicha perspectiva se coloca, como un elemento más, dentro del mencionado paradigma. Mientras que otras veces pareciese que la perspectiva intercultural-decolonial se ubicase fuera, como reprochándole al pensamiento crítico el no ser más que una autocorrección incompleta y atrasada del pensamiento occidental.

Con referencia a lo anterior, mi postura podría resumirse como sigue: aunque mi lectura de Kuhn es incipiente, me permitiría decir que no basta con las nociones de *ciencia normal* y *revolución científica* (que este autor nos aporta), para dar cuenta de los giros epistemológicos (críticos y decoloniales), que se vienen gestando desde hace

tiempo en las ciencias socioculturales; por otro lado, creo que es necesario distinguir con claridad -aunque no paradigmáticamente- entre los aportes críticos y los decoloniales, porque tal parece que los segundos: expresan posturas epistemológicas mucho más radicales; apuestan, con tono inaplazable, por el diálogo intercultural de saberes; y se niegan tajantemente a admitir que un solo *sistema de conocimiento* pretenda leer y regir el mundo.

Pero bueno es decir que la perspectiva intercultural-decolonial debería proponer su brillante visión de las cosas, sin imponerse y sin romper el diálogo con las perspectivas afines: o sea, pienso que debería caminar con la multitud, sin dejar de postularse como ideal -y paso subsecuente- del pensamiento crítico.

Inauditos, Radicales y Generosos⁷

El octavo y último presupuesto analítico que deseo compartir tiene que ver con la *antropología pedagógica*: quiero advertir que tampoco en este punto tengo pretensiones de exhaustividad; mi objetivo es plantear unas observaciones interculturales con respecto a un campo de saber que guarda íntima relación con los temas que vengo abordando. Dije *antropología pedagógica*, pero pude haber usado - para comenzar- términos afines como antropología de la educación, antropología filosófica de la educación, antropología educacional o antropología educativa. Lo que no quiere decir que la forma de nombrar sea indiferente.

De hecho, Ferrero (1998) hace varias distinciones terminológicas importantes: por *estatuto epistemológico de la antropología de la educación* entiende el lugar que dicha área de estudios ocupa en la estructura de la disciplina antropológica: un lugar proyectivo, correlativo a la “naturaleza en expansión” del ser humano; por *estatuto científico* Ferrero entiende el lugar que la antropología de la educación ocupa en las “ciencias de la educación”; por *antropología pedagógica*, el mismo autor entiende la vertiente alemana de antropología de la educación, enfocada principalmente en los procesos individuales de desarrollo; mientras que por *antropología de la educación* entiende la vertiente norteamericana de antropología educativa, enfocada principalmente en la dimensión sociocultural.

Fermoso (1994), por su parte, hace una distinción semejante, detallando contextos, publicaciones e instituciones directamente relacionadas con la *educational anthropology* y la *antropología pedagógica*. Cuadro que podría completarse con los aportes de Juliano (1996), quien nos habla sobre las razones metodológicas,

epistemológicas y sociales que precipitaron el surgimiento y el desarrollo de la antropología de la educación.

Por su parte, Wulf y Zirfas (2001) se centran en el trasegar histórico de la antropología pedagógica en la tradición pedagógica alemana, desde mediados del siglo XX y hasta la propuesta crítica que ellos mismos confeccionaron: la *antropología histórico-pedagógica*.

Pues bien. Quiero centrarme brevemente en Wulf (1996; 2001⁸; 2002) y en la innegable sensatez de muchos de los consejos que, desde su vertiente reflexiva, nos ofrece: no perder de vista los presupuestos antropológicos que subyacen a toda praxis pedagógica; reconocer la imposibilidad de forjar imágenes completas del ser humano; y no pretender la consecución de teorías sobre la naturaleza humana con validez universal; etc.

A propósito de todo esto, habría que recordar que Freire al inicio de sus textos siempre explicita sus presupuestos antropológicos. Y lo hace de un modo tan riguroso, esperanzador y oportuno, que bien puede decirse que su antropología pedagógica es toda una declaración de fe en el ser humano. Veamos algunos ejemplos: en *Educação e atualidade brasileira* (2001) habla de los hombres y las mujeres como: seres eminentemente relacionales, históricos, abiertos, creadores de cultura, capaces de aprender, comprometidos con sus circunstancias, que existen (y que no sólo viven), involucrados existencialmente con el mundo, transitivos y auténticos en la medida en que se integren orgánicamente con su realidad; en *Pedagogia do oprimido* (2005), Freire nos habla de la vocación humana de *ser más*, pero también nos advierte sobre: las distorsiones -propias de los opresores- que confunden el *ser más* con el *tener más*; y los peligros que corren los oprimidos cuando no son críticos frente al sadismo y la cosificación a que son sometidos, cayendo en la autodesvalorización, el miedo y el aplazamiento de los procesos de autorreconocimiento y reconstrucción; en *Pedagogia da Esperança* (1992) nuestro autor habla de la esperanza crítica como de una necesidad ontológica; y en *Pedagogia da autonomia* (1996), afirma que somos seres condicionados, mas no determinados.

Y bien, ¿cuáles son las imágenes de ser humano que subyacen a la perspectiva intercultural-decolonial? Respondiendo de forma negativa diría: imágenes no racistas, no androcáticas, no homofóbicas, etc. Pero también me vienen a la mente expresiones tales como: seres lúdicos apostadores del “y si...”; seres que desaprenden, reaprenden, reemprenden; reconstructores de identidades; cuidadores de la tierra; seres resistentes y renacientes... y como el guayacán: inauditos (trópico

con estaciones), radicales (sólo flores, sólo hojas y frutos o ramas desnudas) y generosos (sus flores todas, ahora, por montonones... tapete para nuestros ojos).

Animula Vagula Blandula⁹

Nietzsche (2011), en un ataque frontal contra quienes defienden las imágenes dualistas sobre el ser humano, ha dicho: “Mas el que razona con lucidez y sabe, dice: ‘Yo soy cuerpo, nada más que cuerpo; y alma no es sino una palabra que designa algo que forma parte del cuerpo’” (p. 37)¹⁰. Coincido con el tono general y con buena parte del contenido de la sentencia. Sin embargo, yo diría que *alma*, más que “sólo una palabra”, es un concepto de algo contundente, fascinante y poliédrico que ocurre en y con el cuerpo. Es, en mi opinión, un fenómeno que vale la pena estudiarse en términos de niveles, facultades y potencias, etc.

Y es que a diferencia del autor alemán, quien habla en buena parte de su obra del *espíritu humano* y hasta del *espíritu del mundo*, yo prefiero insistir en la comprensión *de eso que la pasa al cuerpo*, con un tono más personalista, que nietzscheano-vitalista.

Brotando del Mundo

Para empezar esta sección, quiero decir que la comprensión de las almas humanas, en los términos de sus historias constitutivas y proyectivas, es -a mi modo de ver- algo muy importante, ya que la disposición hacia los cambios sociales depende -en gran medida- de la conciencia que tengamos de nuestras potencias cognitivas y afectivas.

Pues bien, si se parte de la idea de la Tierra como suelo-de-atmósferas y de la evidencia de nuestro brotar-del-mundo (gracias a las alquimias intrauterinas y neonatales), entonces me parece consecuente afirmar que los humanos somos ineluctablemente terrenales y expansivos, en virtud de un mundo que percibimos como elástico y palpitante... Mundo que pareciera interpelarnos siempre, como cuando-por ejemplo-los otros animales nos evaden o se nos acercan.

Y es así como todo-en-uno: actividad neuronal, vida sensorial, intencionalidad, mundo y yo hacen sus epifanías entrelazadas. Y de los efectos de estas comparencias simultáneas, se derivan algunas de nuestras creencias sobre el alma: su aparente interioridad de base y su supuesta división en moradas, aposentos o facultades. En suma, las creencias y las percepciones sobre los estratos y los niveles históricamente forjados de la experiencia-alma.

La Escultórica del Viento

No podría, de momento, hacer algo así como una descripción detallada del origen de nuestra sensación de interioridad y de otras creencias sobre el alma. Pero lo que sí puedo hacer es mencionar algunas de las corrientes de aire que nos han empujado a construir y percibir el alma como lo hacemos: los vientos originarios de la especie, que activan los logros filogenéticos y las alquimias más predecibles de la raza humana; las herencias-memorias familiares y filiales; los torbellinos históricos; los coletazos de lo inesperado; los influjos educativos; el arrobamiento de lo místico; el sopor de la costumbre; etc.

Ejemplos más específicos, sobre todo lo dicho, podrían ser los siguientes: Montessori (1999¹¹; 1997) nos habla sobre la labor científica de las maestras en la *Casa de los niños*: ofrecer las condiciones de libertad necesarias para que los chicos puedan expresar sus actitudes y necesidades; propiciar los ambientes adecuados para que la naturaleza del niño (su “maestro interno”) actúe sin obstáculos; y alentar a los chicos al contacto con la naturaleza para que revelen sus *fuerzas espirituales*. Todo esto en función y en sintonía con la *educación del movimiento y los sentidos*, la estimulación de la *inteligencia observadora*, el logro del *mecanismo de la escritura* y el desarrollo del *lenguaje articulado*, entre otros.

Otro ejemplo puede tomarse del inicio de la vigorosa *Autobiografía de Malcom X* (2004)¹²: el conspicuo líder negro califica como su “primer gran paso de autodegradación”, el día que empezó a alisarse el cabello para llevarlo como un blanco. Y agrega que la aceptación de la creencia en la superioridad blanca conduce a los negros “hasta el punto de mutilar y retorcer sus cuerpos en el intento por parecer ‘bonitos’ según los criterios del juicio de los blancos” (p. 70).

Un ejemplo más podría derivarse de la experiencia mística de Santa Teresa de Ávila (1998) y su modo de concebir el alma, cual un inmenso castillo lleno de estancias... en cuyo centro se hallaría la morada más secreta e inexpugnable, reservada para el encuentro más íntimo y sublime con Dios.

Un ejemplo adicional lo proporciona Lame (1971), el prominente intelectual de la gran familia de los Paeces, quien expresa de manera profunda cómo su educación provino de la fuente esencial de la sabiduría: la naturaleza y las selvas colombianas, que eran para él los libros de las leyes divinas, la verdadera poesía, la ciencia verdadera y la filosofía siempre renovada.

Tan Cerca y tan Lejos como Pueda

Entiendo por relieve del alma el modo como mi conciencia nace y crece al contacto con el mundo palpitante. Todas las formas de expandirme, proyectarme, incursionar, explorar y retrotraerme configuran un relieve de cimas y abismos, tan amplio cuanto horizonte pueda y quiera conocer:

Por ejemplo, un adolescente escucha posturas ateas de sus maestros y queda encantado. Intenta hacerlas suyas, pero sus maestros han olvidado ofrecerle, además del momento teórico negativo, herramientas constructivas. El muchacho se siente caer en un abismo y se retracta... En otro caso, una persona hace uso de todos los recursos discursivos a su alcance (por ejemplo lo abyecto y lo no-abyecto de la modernidad-colonial) y, en un promontorio, se construye una casa defensiva... En circunstancias bien distintas, una mujer sorda y ciega (Keller, 2012)¹³ declara: "Antes que mi maestra llegara, yo no sabía que soy. Vivía en un mundo que no era mundo" (85). Por otro lado, la misma mujer nos demuestra que hay una fundamental solidaridad intersensorial, ya que su experiencia le demuestra que se puede oír y ver con el tacto... En otro caso, una agricultora horada la tierra y produce frutos que se convierten-en ella y en otros-en pasión, rencores y movimiento... Y, en fin, hay casos de tanto dolor, incertidumbre y desilusión, que las personas no creen que estén experimentando un mundo, sino algo que podría llamarse un Desmundo (Miranda, 1996).

El Despertar de la Conciencia

Ahora, brevemente quisiera afrontar temas tales como: las relaciones conceptuales entre conciencia, yo, espíritu, vida psíquica y persona; las relaciones entre las potencias intelectual, cognoscitiva y afectiva del alma; el lugar que ocupan, entre las operaciones del alma, la fantasía, el juicio, la imaginación y la memoria; y, además, algunos productos de las facultades y las acciones del alma: el discurso, las representaciones, las imágenes, los conceptos, las proposiciones y los argumentos, entre otros.

Con estos objetivos en mente, quisiera referirme a Keller (o.c.) y a la experiencia personal que ella denomina el despertar de su conciencia. Lo primero que deseo resaltar es que la autora describe su vida -para el periodo que yo llamaría preconsciente- como dominada por impulsos, instintos, asociaciones y sentimientos no reflexivos. Posteriormente, Keller habla del despertar de su conciencia como de un

acontecimiento inaugural en términos existenciales, cognitivos y afectivos. En efecto, se trata, según ella: del nacimiento del yo (la conciencia de que “se es algo”); del florecimiento simultáneo de la voluntad, el pensamiento y el amor; y del surgimiento de la conciencia con respecto a las emociones, los estados mentales, Dios, el tiempo y la muerte, etc.

Como puede verse, en Keller lo cognitivo y lo afectivo tienen un mismo soporte, si bien realizan caminos relativamente independientes. Por otro lado, la autora nos advierte que la falta de reflexividad intelectual acortaría nuestro horizonte cognitivo, ya que “el conocimiento de uno mismo es la condición y el límite de nuestra conciencia” (p. 89).

Plasticidad del Alma

A lo anterior quisiera añadir algunos análisis de Stein (2004; 2002). Esta autora -es bueno decirlo- defiende posturas aún más distantes de las mías. Pero yo no podría prescindir de su riguroso e inspirador examen de las cuestiones que me competen.

Algunas de las tesis de la autora que -para mis propósitos percibo como más sobresalientes- son: es innegable la existencia del yo empírico; los seres humanos somos individuos psicofísicos y espirituales; el espíritu es plena interioridad (no materialidad) y, al mismo tiempo, es la conciencia y la apertura que lo psicofísico no podría, por sí sólo, brindar; la persona es la confluencia del cuerpo vivo, el alma y el espíritu; para mayor precisión, la persona puede entenderse como el yo, que además de la conciencia de la existencia, comprende e informa la vida que posee; en consecuencia, la personalidad podría definirse como el “yo-presente cualitativamente formado”; además, el ser humano es una individualidad, en la medida en que cada uno tiene esas formas irrepetibles de ser persona, yo, ser psicofísico y espiritual.

Pero el argumento de Stein -más importante para efectos de mi argumentación- es el referido al alma. La autora, como era de esperarse, cree firmemente en una alma sustancial, no exclusivamente espiritual y cuyo ser sobrepasa las posibilidades de la conciencia misma. El alma -enfatisa nuestra filósofa- es de hecho, el “centro del ser vivo” y una realidad que tiene también una fuerte influencia en lo físico y lo psíquico.

Tal y como se habrá podido inferir de mis reflexiones anteriores, no profeso una creencia en un alma sustancial, pero tampoco soy del parecer que las experiencias espirituales -místicas, por ejemplo- puedan ser catalogadas como imposturas o simples sugerencias. En efecto, desde mi posición de creyente no religioso, creo que dios podría revelarse -si quisiera- también en un alma no sustancial.

Como quiera que sea, lo que me interesa aquí es insistir en el carácter no cerrado y plástico del alma y, desde aquí, a pensar, por ejemplo, cómo la experiencia misionera de Santa Laura Montoya (1991) -al margen de la sinceridad y buena voluntad que presupongo en la monja- terminó siendo un instrumento al servicio de la violencia blanco-mestiza en Colombia. También quisiera pensar cómo no repetir este tipo de errores y de qué modo nutrir, de manera políticamente consciente, nuestras espiritualidades. Pero a continuación voy a tratar otros tres temas que considero igualmente relevantes: el yo, la alteridad, y el desarrollo emotivo-cognitivo.

El Imposible Solipsismo

Para mí, el yo indica -principalmente- el hecho de que cada persona se encuentra en el centro de sus circunstancias, intencionalidad y requerimientos... como en un jardín de los destinos cruzados¹⁴. No creo que el yo-en el momento de su emergencia-pueda ser pensado como un punto cero (existencial o cognoscitivamente hablando), porque ese yo es-en sí mismo-el resultado de un largo proceso alquímico y el producto de muchas confluencias atmosféricas. Por tanto, diría que la mismidad no podría concebirse como un acontecimiento originalmente carente de contenidos socioculturales; cuando florece lo hace desplegando los perfumes que ya lo impregnaban.

Con respecto a esto, quisiera citar a Fanon (1972)¹⁵: “Las fuerzas sobrenaturales, mágicas, son fuerzas sorprendentemente yoicas. Las fuerzas del colono quedan infinitamente empequeñecidas, resultan ajenas” (p. 49). Fanon, en esta y otras páginas, está describiendo -psicoanalíticamente- el modo como el colonizado (dominado, pero no domesticado) busca esquivar -a través de una superestructura mágica y mitológica- algunos de los funestos efectos de la dominación colonial, tales como la culpabilidad (no asumida, pero vivida como maldición) y la agresividad y autodestrucción colectivas.

De lo que se trata, según Fanon, es de evitar que la rabia contra el colonizador se desborde en una confrontación entre iguales. Esto se lograría -según nuestro autor- por medio de la inmersión del dominado en un mundo onírico, en el que los enfrentamientos se dan con lo fantasmagórico. Un hermoso mundo de ensueños que, con los gestos y los rituales de solidaridad, abona las luchas de liberación.

Me parece que por el momento es suficiente con este ejemplo para ilustrar mi tesis a cerca de la emergencia del yo como acontecimiento no exento de compromisos socioculturales. Pero ahora quisiera plantear, de manera también propedéutica, el

asunto de la alteridad, no sin antes preguntar: ¿Otridad, alteridad y el Otro son, interculturalmente hablando, categorías inútiles? ¿Usar estas categorías pudiera implicar la reificación inmediata de los sesgos coloniales, que estas nociones originariamente comportan?

No Toda la Culpa es de Descartes

Quiero empezar diciendo que me parece teóricamente sugerente el paso del concepto del “no-yo” a fórmulas tales como “el Otro, soy yo” y “yo soy el Otro”, en el tratamiento del tema de la alteridad. Pero es obvio que esto no basta; habría que preguntarse, desde la perspectiva intercultural-decolonial, por los riesgos socioculturales que conlleva el debate sobre el Otro, cuando en ellos se hace abstracción de la desigualdad colonial: en muchas discusiones y textos sobre alteridad, los pronombres “nosotros” y “ellos”, por ejemplo, no parecen representar a distintos grupos de forma aleatoria y relativa, sino que por “Otros” se entiende, invariablemente, los cuerpos que no importan.

Por eso, desde la perspectiva intercultural, plantear la cuestión de la alteridad en los términos simplificadores de la “diversidad” (cuando en realidad somos colonialmente desiguales) es contraproducente. Y en relación con esto-y de modo anecdótico- contaría que cuando Levinas (1993) afirma que la experiencia de alteridad más radical y auténtica posible es el amor erótico del hombre hacia la mujer, Beauvoir (2007) -sardónicamente- le hará notar que para las mujeres, los hombres también son Otros (pp. 18-19).

Ahora bien, en las citadas Stein y Keller -y en otros/as autores- es común encontrar referencias a la relación entre conocimiento y amor. Stein nos dice que “para amar hay que conocer”, mientras que Keller -como vimos- afirma que sólo con la emergencia del yo es posible reconocer el amor y saber que hay cosas que nos interesan. De suerte que vale la pena que veamos de qué modo podemos relacionar el desarrollo afectivo y el cognitivo:

Desarrollo Afectivo-Cognitivo

No creo que sea necesario echar por la borda la llamada “psicología de las facultades”, como lo han sugerido Piaget y otros. Es claro que dicha psicología carga con el lastre de la prolijidad terminológica y la abundancia de sentidos en cuanto a los conceptos, pero es útil en la medida en que nos alienta a pensar que nuestra vida espiritual no se agota en lo cognoscitivo académico.

De todos modos, creo que Piaget (2005)¹⁶ tiene razón al plantear su psicología genética como alternativa sintética y claramente funcional, frente a las psicologías - más engorrosas- del pasado. Me parece especialmente acertado el estudio piagetiano de lo cognitivo y lo afectivo como esferas interrelacionadas.

Paso, entonces, a resumir algunas de las tesis de Piaget sobre estos temas: todo comportamiento humano tiene dos aspectos: el cognitivo y el afectivo; en cada nivel de desarrollo mental hay un particular paralelismo entre lo afectivo y lo cognitivo; es siempre un paralelismo en el cual lo afectivo tiene el poder de afectar positiva o negativamente los procesos cognoscitivos, pero nunca la capacidad de modificar las estructuras del conocimiento; normalmente no se presentan conflictos entre lo cognitivo y lo afectivo; pero si los conflictos aparecen, se debe a que se ha roto la simetría estructural sincronizada que los caracteriza. Esto ocurre cuando lo cognitivo y lo afectivo convergen, pero estando cada uno en una etapa de desarrollo distinta a la del otro; y, en conclusión, no son convenientes las posturas intelectualistas ni sus opuestas: las centradas exclusivamente en lo afectivo.

Excediendo la austeridad piagetiana, yo preguntaría: ¿qué dicen los estudios transculturales en cognición sobre el desarrollo cognitivo-afectivo?

Y previendo ya el paso al tema del *relieve del lenguaje*, preguntaría también: ¿con cuáles metáforas eróticas debiéramos figurarnos una ciencia radicalmente democrática?, ¿cuáles mitos pudieran frenar la autodestrucción que, como consecuencia de la colonialidad, padecemos los colombianos-as?, ¿qué importancia tendría una mitohistoria para las luchas de la multitud?,... Abordaré algunas de estas cuestiones en la siguiente sección dedicada al estudio de nuestra atmósfera socio-linguístico-cultural.

Notas

¹ Quisiera destacar las importantes semejanzas que hay entre el idealismo y el constructivismo. Tal vez de este modo pueda comprenderse mejor que el segundo no promueve una burda negación de la realidad, como tantos-as presumen.

² Un ejemplo preciso de lo que Butler y Preciado defienden se encuentra en: Laqueur, Thomas. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra. La investigación histórica divulgada en este importante texto muestra, con lujo de detalles, que en “occidente” se pasó de un “modelo de sexo único” -en el cual el cuerpo de la mujer era considerado como una

“versión menor del masculino”- al “modelo de los dos sexos”, que, paradójicamente, trajo como consecuencia la “desaparición del placer femenino”.

³ El texto de referencia aquí es: Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, D.F.: Editorial Grijalbo. Es un libro muy ilustrativo de las nociones fundamentales del sistema de Bourdieu.

⁴ Un buen ejemplo, de lo que Bourdieu entiende por *campo*, se puede encontrar en la p. 64 del libro citado en la nota anterior. De la definición que se ofrece sobre dicho concepto, destacaría: “Pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones”; “lo real es relacional: lo que existe en el mundo social son relaciones; no interacciones [...], sino relaciones objetivas”...

⁵ Tomo prestado el subtítulo de esta sección de: Fleuri, Reinaldo Matias. (2001). *Educar para qué? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora. Pero mi deuda va mucho más allá de una frase: el autor también se pregunta: para qué planear, para qué la institución escolar, para qué las normas, etc. Preguntas de fondo que no nos hacemos, frecuentemente y escuetamente, tanto como debiéramos.

⁶ Sobre el Campo Intelectual de la Educación y el concepto de Campo Conceptual de la Pedagogía, puede verse: Echeverry Sánchez, Jesús Alberto, Garcés Gómez, Juan Felipe, Palacio Mejía, Luz Victoria, Rodríguez Gómez, Hilda Mar. (2002). Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación. En *Maestros Gestores de Nuevos Caminos, Investigación pedagógica en Colombia* (pp. 201-223). Medellín: Corporación Región; Fundación Confiar; Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila; Colegio Combo Francés.

⁷ Se trata del guayacán amarillo o *Tabebuia chrysantha* de la Familia *Bignoniaceae*: un árbol propio de nuestro clima bimodal.

⁸ La traducción del alemán al castellano es el Doctor Profesor Andrés Klaus Runge.

⁹ Yourcenar (1998), en su libro *Memorias de Adriano*, reporta un fragmento del poema compuesto por el emperador. Animula vagula, blandula, /Hospes comesque corporis, /Quae nunc abibis in loca/ Pallidula, rigida, nudula, / Nec, ut solis, dabis iocos... P. AELIUS HADRIANUS, Imp. (p. 5). Mínima alma mía, tierna y flotante, huésped y

compañera de mi cuerpo, descenderás a esos parajes pálidos, rígidos y desnudos, donde habrás de renunciar a los juegos de antaño. Todavía un instante miremos juntos las riberas familiares, los objetos que sin duda no volveremos a ver... Tratemos de entrar en la muerte con los ojos abiertos... (p. 236).

¹⁰ Otra traducción del mismo fragmento reza: ... “Pero el que está despierto y atento, dice: ‘Todo yo soy cuerpo y nada más; el alma no es sino nombre de algo del cuerpo’” (38), en: Nietzsche, Friedrich. (1984). Así hablaba Zaratustra. Un libro para todos y para nadie. Medellín, Colombia: Editorial Bedout... *Así hablaba Zaratustra*, fue publicado originalmente, por partes, entre 1883 y 1884.

¹¹ El copyright de esta obra es: The Montessori-Pierson Estates, 1948.

¹² La obra fue publicada inicialmente en 1965.

¹³ *El mundo en el que vivo* -contenido en este libro- fue publicado originalmente en 1908.

¹⁴ La alusión metafórica aquí tiene que ver con el libro de Italo Calvino, *Il castello dei destini incrociati* (2003).

¹⁵ La primera edición en francés es de 1961, por François Maspero, Paris.

¹⁶ Libro publicado, originalmente, en 1954.

Referencias

Beauvoir, Simon de. (2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Debolsillo.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, D.F.: Editorial Grijalbo.

Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.

Calvino, Italo. (2003). *Il castello dei destini incrociati*. Milano, Italia: Oscar Mondadori.

Dussel, Enrique D. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana II*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Argentina Editores.

Echeverry Sánchez, Jesús Alberto, Garcés Gómez, Juan Felipe, Palacio Mejía, Luz Victoria, Rodríguez Gómez, Hilda Mar. (2002). Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación. En Maestros Gestores de Nuevos Caminos, *Investigación pedagógica en Colombia* (pp. 201-223). Medellín: Corporación Región; Fundación Confiar; Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila; Colegio Combo Francés.

Eisler, Riane. (1999). *Placer sagrado. Volumen 1. Sexo, mitos y la política del cuerpo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Fanon, Frantz. (1972). *Los condenados de la tierra*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Fermoso, Paciano. (1994). Nota histórico-bibliográfica sobre la antropología pedagógica en Norteamérica y Alemania. *Anthropos*, 160, 78-85.

Ferrero, Juan José. (1998). La antropología de la educación en busca de su estatuto epistemológico y científico. *Letras de Deusto*, 28 (79), 167-208.

Fleuri, Reinaldo Matias. (2001). *Educar para qué? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora

Foucault, Michel. (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, España: Pre-Textos.

Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.

Freire, Paulo (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Paz e Terra.

Juliano, Dolores. (1996). Antropología de la educación. En Prat, Joan y Martínez, Ángel (Eds.), *Ensayos de antropología cultural: homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 278-285). Barcelona, España: Ariel.

Keller, Helen. (2012). *El mundo en el que vivo*. Girona, España: Ediciones Atalanta.

- Kuhn, Thomas S. (1989) *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lame, Manuel Quintín. (1971). *En defensa de mi raza*. Bogotá, Colombia: Comité de Defensa del Indio.
- Laqueur, Thomas. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Malcom X. (2004). *Autobiografía de Malcom X. Con la colaboración de Alex Haley*. Milano, Italia: RCS Libri S. p. A.
- Maturana Romesín, Humberto. (1999). Prefacio a la edición española. En Eisler, Riane, *Placer Sagrado. Volumen 1. Sexo, mitos y la política del cuerpo* (xi-xxii). Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Miranda, Ana. (1996). *Desmundo*. São Paulo, Brasil: Companhia Das Letras.
- Montessori, Maria. (1997). *La mente absorbente del niño*. México, D. F.: Editorial Diana.
- Montessori, Maria. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano, Italia: Garzanti Libri s.p.a.
- Montoya Upegui, Laura (Santa) (1991). *Autobiografía o historia de las misericordias de Dios a un alma*. Medellín, Colombia.
- Nietzsche, Friedrich. (2011). *Así hablaba Zarathustra*. Bogotá D. C.: Panamericana Editorial.
- Piaget, Jean. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Preciado, Beatriz. (2002). *Minifiesto contra-sexual*. Madrid, España: Editorial Opera Prima.
- Santa Teresa de Jesús. (1998). *Las moradas*. Madrid, España: Editorial Alba.
- Stein, Edith. (2002). *Ser finito y ser eterno. Ensayo de una ascensión al sentido del ser*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Stein, Edith. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Editorial Trotta.

Wulf, Christoph. (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación. *Educación (Tübingen)*, 54, 84-92.

Wulf, Christoph. (2001). El discurso pedagógico de la modernidad. Problemas, aporías, perspectivas. En Wulf, Christoph, *Einführung in die anthropologie der Erziehung* (pp. 39-53). Weinheim y Basel, Beltz Verlag.

Wulf, Christoph. (2002). El Otro como punto de referencia para la educación en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 5-25.

Wulf, Christoph y Zirfas, Jörg. (2001). Antropología pedagógica en Alemania: retrospectivas y perspectivas. En Echeverri S., Jesús Alberto, *Encuentros pedagógicos transculturales* (69-80). Medellín: Universidad de Antioquia.

Yourcenar, Marguerite. (1998). *Memorias de Adriano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Pedagogía Intercultural y Erótica Decolonial

(Preludios)

Segunda Parte

Capítulo IV

Relieve del Lenguaje

O el Aroma de la Atmósfera Humana

O la Coloratura de las Palabras

Preámbulo: Cantos de Ballenas, Reuniones de Bonobos y Susurros Humanos

En la sección anterior he hablado del alma como un “producto” somático, terrenal e histórico. Ahora me propongo hablar del lenguaje humano como el elemento aromático particular de nuestra atmósfera. Para comenzar quiero advertir que no parto de la presunción de superioridad de nuestro lenguaje con respecto a otros modos de comunicación animal o natural; no creo que sea posible, dada nuestra parcialidad atmosférica, derivar este tipo de jerarquías.

Paso a presentar algunos ejemplos sobre la relevancia del tema que me ocupa: cuando una poetisa dice: “con las piedras arrojadas contra mí he construido los muros de mi casa”¹, puede inferirse fácilmente que se está hablando de improperios y otras palabras toscas; cuando alguien afirma: “Me diste una lengua en la que habitar, un regalo tan perfecto que parece de mi propia invención [...]”², es claro que se trata de un fervoroso agradecimiento por la donación de todo un cosmos literario; si un poeta afirma que “la voz humana hace lo que puede por profanarlo todo en la tierra [...]”³, creo que nos podría embargar la pesadumbre; si un cantor asegura que “por estos días las ideas son como balas”⁴ o si un filósofo -ante las risas de su auditorio (provocadas por la lectura de viejas pericias psiquiátricas)- les advierte a sus oyentes que se están enfrentando con “discursos de verdad que hacen reír y tienen el poder institucional de matar [...]”⁵, creo que cabe la rabia y la vergüenza; si un escritor afirma que las revoluciones políticas y las “crisis del sentido de ciertas palabras” guardan una concomitancia histórica innegable⁶, o si otro autor asegura que hay *autoplasticidad* (autocreación, autoreproducción y narcisismo) en las “pautas de comprensión social”⁷

... entonces es claro que nos enfrentamos con una atmósfera no uniforme: densa e impetuosa aquí, ligera más allá... agreste o tersa más acá.

En consecuencia, en las siguientes páginas me propongo: destacar ciertas zonas de particular condensación y sedimentación lingüística en el seno de la colonialidad; y relieves algunos “significados flotantes”⁸, espacios de aire sutil y puntos de especial densidad lingüística que puedan sernos de utilidad intercultural-decolonial.

No sobra advertir que mis reflexiones no se restringen a ninguno de los planos específicos en el análisis del lenguaje (epistemológico, lógico, psicológico o fenomenológico, por mencionar algunos); los ejemplos que propongo son variados, lo que no es óbice para pensar que carecen de un hilo conductor: me avoca una reflexión intercultural-decolonial del relieve, las rarefacciones y los colores de nuestra atmósfera socio-lingüístico-cultural.

Sedimentaciones del Lenguaje en el Marco Moderno-Colonial

Las Estatuillas de Venus y la Matristica Viviente

En *La novela de Genji*, Shikibu (2005)⁹ nos ofrece una multitud de delicados cuadros que relatan la vida cortesana en el Japón de la segunda mitad del siglo X y el primer cuarto del siglo XI. En la primera parte de la obra (*Esplendor*), la autora nipona nos narra de modo secuencial las múltiples aventuras amorosas del príncipe Genji, “el resplandeciente”.

Veamos, a modo de ejemplo, una breve escena de este clásico japonés: “Aunque no quisiera que me acusaran/ de ir de flor en flor, /no me disgustaría coger/ este dondiego de día. Ella le contestó con la mayor naturalidad como si estuviese hablando con su señora: Te corre prisa desaparecer/ entre las brumas matinales. / Se diría que no tienes corazón/ para con las flores que pisan” (p. 143). Este diálogo fugaz, entre el príncipe Genji y una servidora de la corte, puede que sea breve, pero nada leve. Consideremos un par de ejemplos sobre su densidad:

Según Roca-Ferrer (2005), el héroe de la novela en cuestión estaría lejos de parecerse a los donjuanes de la tradición “occidental”, ya que a diferencia de éstos, Genji “jamás abandona a su suerte a una mujer que ha seducido” (p.32). Pero el tono absolutario de Roca-Ferrer contrasta con las descripciones-no necesariamente condenatorias-de Shikibu sobre los sufrimientos de Murasaki y otras amantes del príncipe, sumidas en profundas soledades afectivas.

Soledades sentimentales que Yourcenar (1998) recoge, a su modo, en el relato de ficción, *El último amor del príncipe Genghi [sic]*¹⁰. Cuento en el cual-además de las aventuras del héroe-se narra el sufrimiento desesperado de “la-Dama-del-pueblo-de-las-flores-que-caen”, quien abatida, llora amargamente al confirmar -justo al momento de la agonía y muerte del príncipe- que “el único nombre que Genghi [sic] había olvidado era precisamente el suyo” (p. 85).

Ahora bien, *la novela de Genji* (con toda su sedosa narrativa) es también una evidencia histórica de las fuertes estructuras *patriarcales* que regían las relaciones en y entre las capas sociales en el Japón de finales del primer milenio de nuestra era. Pero un mínimo de precaución anti-orientalista exigiría que uno se pregunte: ¿hasta dónde llegan las pretensiones históricas y epistemológicas de los estudiosos-as contemporáneos del *patriarcado*?, ¿cómo conciben, dichos investigadores-as, la emergencia y propagación de ese fenómeno que consideran pancultural?, ¿la expansión del patriarcado se da por contagio, aculturación o difusión -a partir de unos focos particulares- al resto de la humanidad?, o ¿la herida patriarcal se produjo de forma independiente y de manera más o menos sincrónica en los distintos pueblos del mundo?, ¿la panculturalidad del fenómeno en cuestión permite, *ipso facto*, consideraciones universalistas?, o, dicho en otros términos: ¿toda estructura *androcrática* es *patriarcalista*?, ¿es el mismo *patriarcado* el de la *Novela de Genji*, por ejemplo, y el de la España de la preconquista de América?, ¿se puede hablar de *patriarcado* en América antes de 1492?, ¿qué tipo de pervivencias matrísticas hay en las ancestralidades en marcha en América y otras partes del mundo?

Huelga decir que no pretendo responder a este bloque descomunal de interrogantes. Pero sí quisiera compartir algunos aportes reflexivos que podrían ser útiles para aproximarnos a discernir mejor estas cuestiones:

Según Ortiz-Osés (1988), Bachofen (1815-1887) se aplicó lúcidamente al estudio de las culturas “pre-indoeuropeas”, principalmente a través del análisis de lo “histórico viviente”: lo “mítico-cultural”, las tradiciones populares y los rastros del “derecho materno” en las sociedades modernas, etc. Toda esta “arqueología cultural”-agrega Ortiz-le permitió a Bachofen establecer los siguientes estadios evolutivos humanos: el estadio caótico del “naturalismo nómada”; el estadio del “ordo agrícola”, propio del “matriarcado” [sic]; y el estadio del “ordo patriarcal greco-romano cristiano”, caracterizado-entre otras cosas- por un “derecho civil positivo-estatal”.

El segundo de dichos estadios es considerado por Bachofen (1988) como un período de “matriarcalismo” (simbólico y no empírico), “ginecocracia”, “dominio de las mujeres”

y derecho materno (derecho de justicia primigenia). La importancia del estudio de ese pasado humano radica -según el mismo autor- en razones tales como: la posibilidad de oponer lo ctónico y la madre naturaleza al patriarcalismo freudiano; y el potencial que tiene el arquetipo materno para la defensa de la comunalidad y la renovación cultural.

Por otro lado, las consideraciones de Maturana (1995, 1999), sobre la “biología del amor” en relación con los procesos de hominización, permiten algunas sugestivas aseveraciones sobre la naturaleza humana¹¹ y la emergencia del patriarcado: puede decirse que el proceso de hominización es el fruto de la convivencia cotidiana, afectiva, y consecuentemente lingüística, de nuestros antepasados homínidos (“no menos de tres millones de años atrás”); habría entonces un nexo fundamental e inextricable entre la hominización, el “lenguajear”, el amor, las emociones, la ternura y la sexualidad, etc.; son claramente identificables en la historia humana tres etapas evolutivas, a saber: la etapa “matrística” o “prepatriarcal” (caracterizada por la “colaboración y la honestidad”), la etapa “patriarcal” (caracterizada por la “desconfianza y la dominación”) y la etapa “neomatrística” que-en la actualidad-retomaría e intentaría ir más allá de las enseñanzas de la etapa prepatriarcal, para contrarrestar los efectos de un presente cultural que niega-según el mismo Maturana-muchos de los nuestros logros evolutivos más preciados.

Por su parte Eisler (1995, 1999 a, 1999 b), con su fuerza argumentativa y su tono esperanzador, nos enseña cómo -gracias a recientes hallazgos arqueológicos, renovadas lecturas de viejas excavaciones y nuevas interpretaciones de muy variados documentos- se han venido consolidando teorías más fidedignas sobre los orígenes culturales de “occidente”. En efecto -agrega la misma autora- las múltiples “estatuillas de Venus” (encontradas desde los Balcanes europeos hasta Siberia) y los reveladores estudios sobre la antigua cultura matrística cretense son algunas de las pruebas más sólidas con las que se cuenta para afirmar que: el paso -en los homínidos- de la “sexualidad estacional” a la “frontal” (forma de cooperación lingüística en acción) fue un propulsor fundamental de hominización; hay evidencias suficientes sobre la existencia milenaria (miles de años “antes de los treinta a cincuenta siglos de historia registrada”) de dos tipos de sociedades humanas (con rasgos predominantes mas no absolutos): las matrísticas y las patriarcales; las sociedades matrísticas tenían como formas predominantes de expresión: relaciones equitativas de género, la sacralidad de la “sexualidad”, la sacralidad de lo femenino y el pacifismo, entre otras; parte de esa antigua simbología matrística pervive en la actualidad en “occidente” y, por lo tanto -dice la misma Eisler-, si asumimos con imaginación la “coparticipación en los

procesos evolutivos humanos”, “occidente” (en particular) y la humanidad (en general) podrían: revalorar la orientación matrística y solidaria original, revertir el “desvío” de cinco mil años de patriarcado generalizado y rechazar la dañina asociación sexo-placer-dolor, que se deriva de la androcracia, etc.

Considerado todo esto, creo que puede afirmarse que hay (por lo menos para el “occidente” hegemónico) una densidad erótica de base en el halo sociocultural. De hecho, se podría decir que, todo en uno: la anatomía “sexuada” del lenguaje; la influencia escultórica de la palabra en los cuerpos; y la fisiología sentimental sobrepujando el espíritu, componen nuestro aire. Aire, por momentos, vivificador y otras veces mortecino: por épocas tallador de estatuillas con pubis palmarios y senos prominentes, pero también capaz de cuartear los cálices y estragar el vino.

Desafortunadamente los tiempos que, en la península ibérica, precedieron a la invasión y conquista de América tuvieron un talante claramente anti-*gilánico*¹². Y para describir parte de los procesos socioculturales propios del estado de cosas vigente en la antesala de ese gran genocidio, es pertinente remitirse a Horswell (2010), quien contribuye al análisis, reseñando una serie de hitos histórico-lingüísticos, algunos de los cuales-aunque sea sumariamente-bien vale la pena mencionar aquí:

Ciertos períodos de inestabilidad de los discursos ibéricos sobre la masculinidad; momentos de “ansiedad respecto al género y la sexualidad”; la reconquista cristiana de la península ibérica, “[reconquista] parcialmente configurada en la literatura a través de tropos de género y sexualidad” (por ejemplo a través de la “imagen del moro afeminado y lascivo”, tal y como se proyectó en un texto como *La Pasión de San Pelayo*¹³); la posterior estabilización de los discursos sobre el género a expensas del mismo enemigo islámico; la proyección de una imagen de masculinidad (de barba y espada), ya no frágil y amenazada (como en el caso de San Pelayo), sino fortalecida con la “canonización de las categorías de género en la literatura española” (como en el caso de *El poema del mío Cid*¹⁴); etc. En resumen, un conjunto de “desplazamientos retóricos” -agrega Horswell- que serían luego determinantes en el “violento encuentro [que] resultó en la transculturación de las subjetividades andinas”.

Pero además de esta anatomía erótica del lenguaje, que con lo apenas dicho podemos, de ahora en adelante, llamar moderno-colonial, habría que considerar otros importantes accidentes atmosféricos, entre los cuales están las lógicas y las retóricas cromático-coloniales.

En la Escuela de Changó

Changó el gran putas (Zapata, 2010) es, por decir lo menos, un libro abismal e insondable del cual se pueden derivar inmensas lecciones interculturales, entre ellas: la eficacia expresiva y política del “realismo mítico” (o, en mis propias palabras, de la *mito-historia*); la importancia de la denuncia clara y contundente de los poderes opresivos (para el caso, de las “lobas blancas” como “mercaderes de hombres [sic]” y “violadoras de mujeres”); la enorme importancia de la tradición oral, como respiro salvador en medio del naufragio de la libertad; el desarrollo de una mimesis modificadora, adaptativa y recreadora, como respuesta al despojo lingüístico y el estreñimiento a la imitación (“la necesidad de hacerse una nueva cultura y expresar con ella lo que tenían de la suya propia, constituyó el sentido de su lucha”); los aportes de los negros al castellano hispanoamericano, partiendo de su potente sustrato psicoafectivo y recreador; la invaluable importancia de mantener vivos los lazos emocionales y psicológicos con los orígenes, para resistir y para seguir haciéndose un mundo en el mundo; y, en fin, la ejemplar e invencible espiritualidad del pueblo afrodescendiente: “Los hemos encerrado aparte, pero esos negros se comunican todo con la mirada. El silencio, los ojos son su mejor lengua, no importa de qué tribus vengan” (p. 83).

Pero además de las sorprendentes enseñanzas interculturales, los relatos de Zapata también permiten una renovada inmersión en la virulenta y lacerante economía cromática que inaugura la modernidad-colonial. Economía de taxonomías humanas en apariencia sólo epidérmicas, pero con efectos de encarnación y laceración de cuerpos. Una inverosímil guerra de colores que, dados sus efectos y costes humanos, ameritaría toda una historia sociocultural (colonial) de las oposiciones blanco/no-blanco.

Una historia que no pretendo desarrollar aquí, pero que -me permito insinuar- debería seguir (porque ya está en marcha desde hace tiempo) ahondando en los procesos moderno-coloniales de racialización y racismo y -tal vez- más atrás, si tuviera razón Nietzsche (2009) al afirmar (como lo hace en *Genealogía de la moral*¹⁵, con ese ambiguo tono racista que le es característico): “Con el latín malus [malo] (a su lado yo pongo μέλας [negro])¹⁶ acaso se caracterizaba al hombre vulgar en cuanto hombre de piel oscura, y sobre todo en cuanto hombre de cabellos negros [...]” (p. 42)... en contraposición -dirá el mismo autor- a palabras que designaban simultáneamente las cabezas rubias y por ende “lo bueno”, “lo noble” y “lo puro”.

Ahora bien, he dicho “blanco/no-blanco”, pero éstos no son términos simples. Veamos algunos aportes, histórico reflexivos, de autores como Las Casas, Poma de Ayala y Said, quienes nos muestran otras facetas de la mencionada guerra cromática, que ha tenido patentes y funestos efectos en las almas de tanta humanidad café, roja y amarilla:

Para el caso de Las Casas, habrá que dejar de lado -en esta ocasión- algunos de los debates sobre el autor mismo y su obra: ¿incurrió este hombre -primero encomendero y luego indigenista- en incoherencias políticas y en contradicciones retóricas?, ¿a pesar de su coraje en la denuncia de los abusos conquistadores, la postura de Las Casas estuvo colonialmente sesgada?, ¿fue débil su estrategia retórica contra la sanguinaria invasión hispánica?, ¿exageró -como dicen algunos- en las descripciones que hizo de la violencia conquistadora?, ¿Qué tendríamos que decir sobre lo que O’Gorman (1993) llama el cristianismo nacionalista, el humanitarismo deísta y el indigenismo político de Las Casas (p. XVI)?, o ¿qué podría comentarse con relación a la siguiente aseveración de Dussel (1992)?: “Bartolomé destruye por anticipado el mito [sic] de la Modernidad, porque muestra que la violencia no se justifica por ninguna ‘culpa’ (la inmadurez culpable de Kant) del indígena” (p. 115).

De modo provisional me permitiría indicar que los esfuerzos de recopilación histórica, realizados por Las Casas: *Brevísima relación de la destrucción de las indias* (1977)¹⁷; *Brevísima relación de la destrucción de África* (2000)¹⁸ y *Los indios de México y Nueva España* (1993), entre otros, tienen la ventaja de estar sustentados documentalmente y reforzados etnográficamente y testimonialmente. Y es por esto que los cuadros lascasianos (a veces coloridos y a veces también dantescos) tienen -además de credibilidad- caudal reflexivo y potencial profético: llama a sus compatriotas “demonios” y los acusa de asolar, destruir y despoblar comarcas armoniosas, naciones “grandes y diversas”. Los hace responsables de desplazar, asesinar y silenciar. Señalamientos sin duda valientes, que superan -en mucho- la pusilanimidad imperante hoy.

Para Guamán (1998)¹⁹, por su parte, no se trataba sólo de poner al descubierto a esos diablos destructores o de demostrar cuan civilizados eran los pueblos arrasados, sino de confeccionar toda una *mitohistoria*: un relato político-religioso que buscaba mostrar el lugar de América en la historia universal y que denunciaba el terrible séquito o bestiario de corregidores, padres doctrineros, escribanos y “españoles pasajeros”, comparables a sierpes, leones, zorras, gatos cazadores y tigres... terribles por sus

actitudes predatoras, explotadoras, iracundas, ladronas, saqueadoras y mañosas (p. 140).

También Said (2004), contemporáneo nuestro, hace un aporte certero para la comprensión de las cuestiones que vengo tratando. Su estudio del *orientalismo moderno*-configurado, según él mismo, desde finales del siglo XVIII y principios del XIX -como representación y discurso materializado en textos, prácticas académicas y políticas- es un buen ejemplo de la geopolítica de la colonialidad y su lógica cromático-espacial.

Said define el *orientalismo* de distintos modos: como un saber emparentado con el humanismo liberal y configurado en interrelación con disciplinas tales como la antropología, la filología, la lingüística y hasta con la teoría darwiniana, etc.; como la “idea europea de oriente”; como la pretensión occidental de representar a oriente, pero distanciándose del mismo; y como un oriente orientalizado, etc.

Pero además lo concibe como una práctica política: nacionalista, imperial, racista y de “ciencia incompleta”, con características epistemológicas tales como: un débil aparato intelectual, sin empatía por el mundo árabe y sin compromiso vital y orgánico con su objeto; una erudición sólo comprometida con la búsqueda del reconocimiento en el campo del conocimiento; un saber con ínfulas de: superioridad con respecto a cualquier otro punto de vista (incluyendo el oriental), universalidad e intemporalidad; un conocimiento con una pretendida licencia ilimitada para la generalización y supuestamente exonerado de autojustificación.

Nuestro autor palestino- desnudando también la imaginería sexual que subyace a todo esto (por ejemplo en la idea de un oriente impenetrable, cual doncella velada y reticente finalmente sometida)- describe la alteridad que el orientalismo ha forjado... El otro: convertido en objeto exótico y visto como esencialmente pasivo; sólo descrito en términos de carencia; reducido a banalidades y a simples vocablos; biologizado, despolitizado y sin reconocimiento de su dimensión sociocultural; visto como sexualmente exacerbado e infatigable; y considerado incapaz de representarse y comprenderse.

Pero, ahora bien vale la pena que -para redondear el argumento de esta sección- pregunte también por los significados de “occidente” y por el occidentalismo: para Dussel (1992), Europa, occidente y oriente, entre otras, son nociones de gran movilidad geo-semántica. Por ejemplo -nos dice- Europa llegó a ser sucesivamente: bárbara con respecto al mundo griego; en otra época políticamente intrascendente;

más tarde latina en oposición al mundo árabe; y más tarde aún, una fusión con lo helénico, en contraposición al mundo otomano, etc. (pp. 241-244) Usando la terminología dusseliana y arriesgando una inferencia argumentativa, diría que “occidente” bien puede identificarse con Europa y el cristianismo, en oposición a un oriente tipificado como árabe y musulmán.

A su vez, Mignolo (2010) hace hincapié en su idea del occidentalismo como un proceso colonial, pero precedente al orientalismo. Según él, por occidentalismo habría que entender: la “construcción de las Indias Occidentales” en el marco del triunfalismo europeo provocado por el supuesto descubrimiento de América y, además, el pensamiento occidental en su conjunto (liberalismo, neoliberalismo, cristianismo, neocristianismo, marxismo y neomarxismo). En resumen: occidentalismo sería para él: no la diferencia sino la “mismidad diferencial con Europa” (74).

A esta altura de mi síntesis, es bueno advertir que la polivalencia geo-semántica del término occidente sigue propiciando muchas preguntas: ¿Podemos seguir hablando de “occidente” como un simple hemisferio?, de ser así, ¿quién definiría su extensión?, ¿las oposiciones correctas que habría que plantearse serían occidente/no-occidente y oriente/no-oriente, antes que occidente/oriente?, ¿al margen de los hemisferios, hay occidentes y no-occidentes a ambos lados del mar océano. Serie de preguntas, ésta, que enuncio básicamente con ánimo programático, ya que su abordaje analítico excede -con mucho- mis expectativas y competencias actuales. Razón que, sin embargo, no me exime de precisar -un poco más- un tema que está en el corazón mismo de estas y otras preguntas arriba planteadas: esa extraña teoría del color de la colonialidad:

Teoría de los Colores según la Piel de la Mañana y la Piel de la Tarde

Nietzsche (1984)²⁰, con una severidad desbocada, habla de los seres humanos que él llama “superfluos”. Rápidamente señala las primeras personas de su lista de prescindibles: “‘Amarillos’: así se llama a los predicadores de la muerte, o bien ‘negros’. Pero yo quiero presentároslos también bajo otros colores” (pp. 48-51) ¡cómo no sentirme aludido como ser humano “no blanco”!, porque es evidente que la taxonomía cromática de Nietzsche no es una simple tintorería de ideas. Se trata, me parece, de un ejemplo palmario del poder-saber colonial. Esto es: en las asociaciones arbitrarias del autor en cuestión, la mentira sería la forma propia de los conocimientos (no-blancos) de personas que, irremediablemente, “perjudican la vida”. Adicionalmente, de la cita y su contexto se infiere que lo no-blanco incluye también el pensamiento negro o amarillo de las personas blancas, mientras que la gente café,

negra o amarilla -de pensamiento blanco- no podrá nunca hacer parte de la esfera de lo blanco.

A lo anterior se puede oponer otro ejemplo cromático de una fuente bien distinta, para ilustrar -una vez más- la difícil noción de colonialidad del poder: en la canción *Haití*, Caetano Veloso y Gil Gilberto (1995)²¹ mezclan imágenes del pasado colonial y del presente racista de Brasil: filas de soldados casi todos negros, golpeando a ladrones negros y mulatos (y a “algunos blancos tratados como negros”); maltratos contra los negros, los “casi negros” y los “casi blancos” (“pobres como negros”); vejaciones dirigidas a que muchos vean cómo es que los casi blancos y los casi negros, por ser tan pobres, son tratados como negros; una plaza donde siguen resonando los castigos contra los esclavizados; “111 presos indefensos” (casi todos negros) en una cárcel encendida en violencia y represión²². En otras palabras, la canción nos ofrece una serie de cuadros que bien pueden tomarse como ejemplos del funcionamiento de la matriz colonial y su lógica cromática, su simbología de color y sus efectos materiales en los cuerpos negros, cuerpos pobres y cuerpos privados de la libertad.

Por otra parte Spivak (2003)²³, buscando responder a las preguntas: “¿Puede hablar el subalterno?” y “¿puede hablar el subalterno-como mujer?”, construye la frase: “[los] hombres blancos [están] salvando mujeres cafés de hombres cafés”. Con esta frase, la autora en mención quiere mostrar la presunción soteriológica de los ingleses, cuando -durante el período colonial en la India- abolieron la práctica ritual del sacrificio de la viuda (*sati*). Entre las ínfulas de los ingleses (de ser salvadores de las mujeres cafés) y la frase de algunos indios: “Las mujeres realmente deseaban morir”, proferida -según Spivak- en el marco de una “parodia de la nostalgia de los orígenes perdidos”, se desvanece la voz de las mujeres: “Las dos frases hacen un largo trabajo para legitimarse mutuamente. Uno nunca encuentra el testimonio de la voz-conciencia de las mujeres” (344).

En una dirección también cromática (pero opuesta al racismo moderno-colonial), muchas de las luchas de la multitud siguen el camino de la construcción, recuperación y reconocimiento de identidades étnicas y raciales. Son expresiones conspicuas, de lo apenas dicho, términos como: reindigenización (de comunidades campesinas), afrodescendencia, recuperación cultural y pueblos raizales, entre otras. Se trata de luchas amorosas, vitales y vehementes de cuerpos negros, amarillos y cafés, etc., con whipalás y otras banderas coloridas.

De tal suerte que hay que distinguir, como mínimo, dos paletas de colores (la de la colonialidad y la de la interculturalidad-decolonial) con las que les damos coloratura a

los elementos de nuestra atmósfera socio-linguístico-cultural. Elementos que son, al mismo tiempo, sustancia y amarres de nuestros relacionamientos humanos. De manera que voces, susurros, símbolos, palabras, ideas conceptos, tropos, gramáticas, discursos, sintaxis, hipérboles, símbolos, signos, sentidos, significados, figuras, representaciones, analogías, sinécdoques, elisiones, leyendas, juicios, etc., tienen distintas:

Densidades histórico-culturales, ya que el mayor espesor de una cultura puede estar en los mitos, mientras que los discursos pueden ser los puntos de mayor concentración para otra; *topografías y geografías estratégicamente configuradas*, ya que para un pueblo las onomatopeyas y la tradición oral pueden ser los signos sociales más preciados, mientras que otro grupo humano prefiere hacerse promontorios de textos de escritura alfabética para divisar y pensar su entorno; *formas de habitarlo*, ya que el lenguaje puede fungir y ser visto como “nicho propio de lo humano”²⁴, “casa del ser”²⁵ o simple halo; *intensidades alquímicas*, ya que las palabras son materia y energía en interacciones atmosféricas: de modo que mientras para un poeta-por ejemplo-ciertas palabras no pasan de ser un modo de pintar una mariposa que vuela en un texto, para una estudiante que sufre acoso escolar una sola palabra puede significar el desplome de su autoestima extenuada; etc.

Dicho todo esto, quisiera proponer la siguiente hipótesis: la topología epistémica (occidentalismo, orientalismo, norte-sur); el contorno erótico de la palabra (lenguajear-amor-hominización, androcracia, potencial matrístico); y la tintorería del racismo moderno colonial constituyen buena parte de la materia prima de tres de los puntos de mayor espesor del lenguaje de la colonialidad: las metáforas (¡algunas tan lacerantes!), los discursos (¡qué doble filo!) y las representaciones sociales de las ciencias:

Desenvainando Cruces y Venerando Espadas

Keller (1991) -quien un poco antes, en el mismo texto *Reflexiones sobre género y ciencia*, había desarrollado un capítulo titulado: *amor y sexo en la epistemología de Platón*- nos ofrece ahora un examen agudo sobre las metáforas androcéntricas fundantes de la ciencia moderna. Para mayor precisión, la autora se ocupa del “uso frecuente y gráfico de la imaginaria sexual” (androcéntrica) en Bacon. Algunos de los hilos entrelazados en esta desafortunada metáfora baconiana son los siguientes: la ciencia tendría un carácter eminentemente soteriológico: se habla de una naturaleza “salvada” (pero, hay que anotar: paradójicamente también “conquistada”); para realizar su tarea “salvadora”, la ciencia tendría que ejercitar -sobre la naturaleza- sus dos

impulsos cognitivos básicos: control y dominación; esta relación contradictoria -de una ciencia que se presenta a la vez como agresiva y benigna con la naturaleza- tendría el carácter de un maridaje casto, sagrado y leal entre la Mente (principio masculino) y la Naturaleza (novia que no puede ser violada, pero sí dominada, conformada y sometida). Después Keller disertará sobre la derrota de los saberes herméticos bajo las arremetidas de instituciones como la Royal Society (en Inglaterra), la versión mecánica de la ciencia y las polarizaciones androcéntricas de género.

Desde otra perspectiva, distintos autores-as registran también estos terribles acontecimientos. Vignati (1973), por ejemplo, habla de los genocidios cometidos por la empresa criminal de la Inquisición en el mundo entero, a partir de 1484 (durante el papado de Inocencio III) y hasta finales del siglo XVIII. Nos habla de una campaña asesina que buscaba combatir la alquimia, las religiosidades populares y la magia, criminalizando, condenando y silenciando a las personas portadoras de estos saberes demonizados, con la anuencia y participación de sacerdotes, médicos, jurisconsultos, filósofos y otros representantes de los conocimientos que se apuntalaban ya como la ciencia moderna.

Estas condiciones climáticas han cambiado, pero no han mejorado sustancialmente. Por lo menos no para todo el mundo. Y dadas las sucesiones de anegamientos y sequías, es comprensible que sigan vigentes las voces que reclamaban, no hace mucho, una habitación propia (Woolf, 1995), así como las que -de modo más reciente- nos han hecho notar que, si en el mundo musulmán el hombre [*sic*] domina mediante las restricciones del espacio, el *harén en occidente* está hecho de la tiranía de la talla, el pavor al envejecimiento y el miedo a la “fealdad” (Mernissi, 2004).

Pues bien. Ya considerada la pluviosidad metafórica, a seguir quisiera compartir algunas reflexiones sobre el discurso: ese como imán de palabras, esa suerte de alambique de poder, esa especie de catalizador de partículas o destilador de saberes e ignominias:

La Pasión de San²⁶ Foucault²⁷

Es tentador pensar en Foucault como un heredero original de ciertas vetas reflexivas de la filosofía nietzscheana: sería -por decir lo menos- interesante mirar si se le dio continuidad o no al proyecto de radical transvaloración, propuesto en *La genealogía de la moral* o indagar si la *muerte del hombre* haya sido el capítulo adecuado, para seguir la novela policial comenzada con la *muerte de dios*. Pero lastimosamente no podré ocuparme de este tipo de improntas en lo que sigue. Como sea, cierta inquietud sobre

estos asuntos seguirá vigente. Por ejemplo, al considerar la crítica al humanismo, será difícil no pensar -al mismo tiempo- en los dos filósofos.

Pero, ahora quisiera plantear unas preguntas sólo referidas al pensador francés: ¿por qué Foucault toma como unidad de análisis el discurso?, ¿por qué piensa denodadamente en lo discursivo?, ¿por qué no se ocupó de la metáfora, las representaciones o el mito, por ejemplo?

Algunas respuestas a estos interrogantes podrían extraerse o inferirse, sin pretensiones de exhaustividad, de la obra foucaultiana misma: el protagonismo contemporáneo de sociedades que bien podríamos llamar “sociedades de discurso” (marcadas y reguladas por lo efectivamente pronunciado o escrito); las paradójicas restricciones al conocimiento en las mismas sociedades; y la consecuente necesidad de estudiar estos fenómenos socio-lingüísticos como acontecimientos culturales, y no sólo en términos lingüístico-formales; etc., son parte de la respuesta.

Pero hay algo más: si saber y poder son, para Foucault -como parece- ontológicamente consustanciales, entonces la centralidad del discurso tiene sentido por las posibilidades que ofrece para pensar, sin soluciones de continuidad, el lenguaje, el pensamiento y la materialidad de la vida²⁸. Lo que hace obvio el interés de nuestro autor por comprender los modos reales y materiales de emergencia de los discursos; las regulaciones, prohibiciones y controles sobre los mismos; y el deseo social que envuelve lo efectivamente dicho.

Todo esto también hace comprensible el interés del pensador francés por las implicaciones epistemológicas y metodológicas que se derivan de sus presupuestos: no habría que buscar lo que está detrás del discurso, sino el discurso mismo en su materialidad y en su nacimiento azaroso (no teleológico); las sucesiones y relaciones entre los discursos (y sus partes) no se darían en términos de causalidad, continuidad o estructura, sino de series, regularidades, discontinuidades y azares; ontológicamente hablando, los discursos -en su historicidad- presentarían una dinámica caracterizada por: principios de agrupación, límites de posibilidad, regulaciones de producción, conjuntos articulados de proposiciones, etc.

En otras palabras, Foucault considera fundamental, para pensar nuestras vidas, conocer las dinámicas social-contemporáneas, por medio de la comprensión del “orden” de los discursos (su genética y sus redes de funcionamiento). Todo esto sin obliterar la importancia del estudio de lo que yo llamaría las *premisas metadiscursivas*. Es decir: el carácter histórico-relativo de la verdad y de la falsedad; la vocación

violenta y excluyente de los discursos (“violencia de la voluntad de saber”); y el reconocimiento de los controles que desde afuera de los discursos mismos se utilizan para excluir personas y prohibir la palabra, entre otros.

Así las cosas, habría que preguntarle a nuestro filósofo: si los discursos no son “simples representaciones”, ¿qué son, entonces?, ¿y por qué son tan determinantes socioculturalmente? A lo que posiblemente respondería que son “armazones de saber”, que propician “instituciones” y “sistemas de exclusión”. Y al pedirle un ejemplo de uno de estos sistemas, probablemente hablaría de la demencia y la reclusión (voluntaria o no) de los locos. Un ejemplo que -es bueno advertir- no es uno entre muchos, sino el que Foucault considera el modelo inaugural de toda una serie de abyecciones sociales.

Pero... ¿por qué el loco?, ¿es realmente la invención de la locura, en la “época clásica” (léase: antes de lo que él llama “nuestra modernidad” en el siglo XIX), la antipatía prototípica que da forma definitiva al rostro de “occidente”?

Sin duda es muy importante pensar en la demencia²⁹, pero ¿qué lugar ocuparían entonces, en el análisis foucaultiano, sistemas de exclusión tan sanguinarios como el colonialismo y el patriarcado moderno-colonial?, ¿merecen ocupar algún lugar en su “obra”?, ¿acaso la Europa clásica o moderna -de la que se ocupa Foucault- podría ser pensada al margen de las reciprocidades ineludibles del sistema-mundo-moderno-colonial?, ¿o es que acaso Foucault vio, en el tratamiento clásico de la locura, algo de importancia radicalmente englobante?, ¿algo que no alcanzo a vislumbrar?

Claro que, biográficamente hablando, es comprensible que un activista del *movimiento antipsiquiátrico* -tan comprometido como Foucault- actuase consecuentemente y pensase orgánicamente. Pero no creo que esto disculpe su eurocentrismo palmario³⁰.

Como sea, veamos qué dice nuestro autor sobre la *enfermedad mental*: en primer término, nos enseña que en la psiquiatría y en la psicología contemporáneas persisten algunas de las viejas visiones socioculturales sobre la locura: no se ha superado plenamente la demonización religiosa de la demencia; perviven ciertas formas de alienación-exclusión humanista del loco; y, desde el siglo XIX hasta el presente, se sigue viendo como natural la decisión voluntaria del encerramiento (con las dolorosas consecuencias de interdicción y pérdida de derechos).

En segunda instancia, Foucault -tal vez precisando la tesis anterior- de forma contundente señala: que la enfermedad mental sigue siendo pensada -incorrectamente- según los mismos términos de la patología orgánica; que,

consecuentemente con el biologicismo reinante, se ha definido la personalidad como el lugar de aparición y desarrollo de las enfermedades mentales; y que se sigue promoviendo, desde la psicología y la psiquiatría principalmente, la comprensión de la enfermedad mental en los términos reductivos de patología versus normalidad.

En tercer lugar, nuestro autor nos invita a pensar la enfermedad mental con otro aparatage conceptual y metodológico. O sea, con un método crítico-fenomenológico que nos permita la “compresión de la conciencia enferma”, desde la “especificidad de la enfermedad en la vida psicológica de la persona”.

Y, cuarto y último, nos enseña que: la enfermedad mental tiene causas sociales; que dichas causas afectan la conciencia si se acompañan de respuestas individuales llenas de angustia y deseos de huir; que la enfermedad mental-afección de la conciencia-puede conllevar: la pérdida del mundo simbólico y de la capacidad de diálogo; y que aunque la conciencia se afecte, nunca se da -como se piensa frecuentemente- una “disolución de la personalidad”, sino que: la conciencia huye hacia etapas anteriores del desarrollo psíquico, remplazando las estructuras abolidas con estructuras liberadas, que aportan funciones más estables y simples que las que se han suprimido.

Dicho esto, quisiera plantear dos cuestiones que se entrelazan. La primera tiene que ver con una pregunta: ¿el carácter ontológico del discurso debe entenderse en sentido absoluto (omni-abarcante) o la ontología foucaultiana ofrece un horizonte más amplio de la realidad? Y lo segundo se resume en otro interrogante: ¿por qué, si Foucault parece conocer tan bien ciertas formas de exclusión, es tan parco a la hora de proponer formas de superación de las epistemes opresivas?

Sobre lo primero, creo que a este punto es claro que hay, según nuestro autor de referencia, un “afuera” de los discursos”. Un afuera que permitiría tanto su análisis distanciado (¿?), como diversos usos socioculturales de los mismos. En este sentido, sólo habría que agregar que los discursos tendrían entonces una placenta cultural (“órdenes empíricos”) de origen que, entre otras cosas, influiría a priori en los contornos y desarrollos de lo que puede ser-efectivamente-dicho y escrito.

En cuanto a lo segundo, el mensaje de Foucault es paquidérmico y meticuloso como su labor: no es fácil cambiar el orden epistémico. Un ejemplo detallado de esta dificultad lo ofrece el mismo autor, cuando se ocupa de las relaciones entre las palabras y las cosas. Presento el ejemplo del modo más sucinto que me es posible, siguiendo y parafraseando a nuestro pensador:

La cultura rige el lenguaje. Nuestra mirada está, consecuente e insoslayablemente, codificada. Pero, entre nuestra mirada codificada y el conocimiento reflexivo que podamos tener, hay una “región media” que cuenta con una sorprendente independencia operativa y productiva. Dicha zona media es la de los discursos.

Podemos llamar a la relativa independencia entitativa de los discursos: el orden de los mismos. Foucault se ocupa de estudiar las “modalidades de órdenes discursivos” que se han sucedido en Europa, desde el siglo XVI. Esas modalidades podrían describirse como los “pedestales del conocimiento positivo”. O en otras palabras: los “órdenes espaciales constitutivos del saber”, “fondos a priori”, “campos epistemológicos” o “epistemes” en las que se “hundén las posibilidades de los conocimientos”. Estas epistemes no describen criterios de objetividad, sino las “configuraciones” que dan lugar a conocimientos empíricos.

Frente a todo esto, Foucault se comporta como los nuevos historiadores que admira: trata los documentos como monumentos. Por ende, hace arqueología. Su labor arqueológica se centra en el estudio de las discontinuidades de la “episteme occidental”. Las dos discontinuidades reseñadas son: la correspondiente a la época clásica, que inicia a mediados del siglo XVII y la que da inicio a lo que Foucault llama “nuestra modernidad” a principios del siglo XIX.

En buen lenguaje arqueológico, Foucault dice que “bajo las aparentes continuidades” hay “umbrales de distintas positivities”. Para evidenciar esto, tiene que aplicarse a excavar en el “campo general del saber”. Nuestro arqueólogo está interesado en escudriñar, especialmente, los cambios que-entre los siglos XVIII y XIX-se produjeron en el “sistema de positividad”.

Es así como halla una estupenda pieza de alfarería. Se trata del objeto “hombre” [*sic*]. Las pruebas de carbono 14 no son necesarias. Es evidente que los tiestos son más recientes de lo que cualquiera haya podido imaginar: ¿cómo se dio el proceso de su forjamiento y cuál es su naturaleza?

Parece ser que la secuencia de este acontecimiento epistemológico fue el siguiente: la episteme occidental se dispuso de un modo distinto al habitual; entonces, esto permitió el surgimiento de las ciencias humanas; las cuales-a su vez-propiciaron el objeto “hombre”.

Sobre la nueva disposición o redistribución de la episteme habría que decir lo siguiente: se trata de una ampliación del horizonte epistemológico. Un ensanchamiento provocado por factores externos (como las exigencias teóricas y

prácticas de la industria), pero -principalmente- por factores intradiscursivos tales como: el cambio en la mirada médica (esa nueva forma del despliegue de la mirada sobre el cuerpo humano disecado), las nuevas formas occidentales de lidiar con lo “extraño” (la locura) y el privilegio creciente de la escritura, etc.

Con respecto a la emergencia de las ciencias humanas habría que indicar, todavía, lo siguiente: son una completa novedad epistemológica, ya que no pueden concebirse -de ningún modo- como una consecuencia necesaria del estado precedente de la episteme occidental. Por otro lado, su carácter inédito se corrobora cuando se considera su lugar entre las ciencias y los saberes: las ciencias humanas se localizan en los intersticios existentes entre las matemáticas y la física; las ciencias del lenguaje; y las ciencias de la vida. Además, las ciencias humanas no se confunden con la economía, la filología o la biología, porque no se ocupan del estudio del lenguaje, el trabajo o la vida, sino de las representaciones que el ser humano construye, sobre sus semejantes, en el plano comportamental... con relación a la comunicación y la producción.

A todo esto habría que agregar que, aunque las ciencias humanas no busquen ser objetivas y sistemáticas, mantienen relación y coherencia con respecto a su objeto. Lo que hace de ellas una “positividad” no científica, pero plenamente anclada -como especial figuración- en la episteme que nutre los demás saberes.

En cuanto al objeto “hombre”, baste señalar lo que sigue: no se trata de un objeto previsible según el estado precedente de la episteme occidental. En tal sentido, constituye una real novedad, desprendida -como un fruto maduro- del ensanchamiento epistemológico mencionado. Foucault dirá, además, que dicho objeto surgió en el momento en el cual se empezó a considerar el ser humano como algo que debía ser pensado. Por esta y otras razones, el mismo autor afirmará que -más que un objeto de la ciencia- el objeto “hombre” es un dominio de saber y el principio de todas las positivities.

Quisiera preguntarle a nuestro filósofo cómo puede uno convertirse en un buen guaquero o en un excavador certero y delicado. Pero antes deseo compartir las siguientes inquietudes: ¿Pueden comprenderse los desarrollos del psicoanálisis y de la etnología -como parece que hace Foucault- al margen de las contiendas coloniales?, ¿de veras hay una economía interna del discurso más fuerte que la externa influencia colonial?, ¿cuáles son los costes políticos de la distinción radical entre los factores “internos” y “externos” en la producción discursiva?, ¿qué pasa cuando se deja para después el estudio de las influencias externas?, ¿está completo un análisis de las

sociedades “occidentales” del discurso, sin considerar, en primer plano, la voluntad de saber que, por todos lados genera el colonialismo?

En fin. Quiero retomar ahora la pregunta que dejé hace poco en el tintero: ¿cómo hacer buena arqueología? Siguiendo casi literalmente a Foucault, puede decirse que - para vérselas productivamente con los monumentos- hay muchas cosas que evitar y otras tantas que cultivar:

Habría que dejar de lado las preguntas sobre nexos necesarios, continuidades, significaciones de conjunto, totalidades y encadenamientos y, en su lugar, aislar estratos, instaurar series, considerar causalidades circulares, adoptar criterios de periodización para cada serie, crear cuadros de amplia cronología para determinar continuidades, etc. En vez de centrarse en nociones tales como “épocas” y “siglos”, habría que detenerse en los fenómenos de ruptura.

En cuanto a las disciplinas y saberes, Foucault considera de la máxima importancia observar -debajo de las aparentes persistencias- interrupciones y discontinuidades (umbrales epistemológicos, desplazamientos, transformaciones, redistribuciones, etc.). Además, nos sugiere tener muy en cuenta fenómenos de diversa índole, como mutaciones, rupturas, transformaciones y cortes, sin olvidar poner en cuestión unidades analíticas altamente sedimentadas, como: ciencia, teoría, concepto, texto, interpretación, causalidades, análisis estructural, regularidades enunciativas, entre otras.

Con respecto a los documentos, nuestro filósofo nos sugiere dejar de lado su valor expresivo e intentar elaborarlos desde su interior, aplicando una suerte de constructivismo arqueológico, completado con nociones operativas tales como: formaciones, prácticas discursivas, actuaciones verbales y saber, etc.

Todo esto bajo la premisa según la cual: “al lado de los métodos de estructuración lingüística (o de los de la interpretación), [se puede] establecer una descripción específica de los enunciados, de su formación y de las regularidades propias del discurso” (335). Tratamiento analítico más que pertinente, dado que la compleja función enunciativa no sigue las mismas reglas que la lógica y la lingüística.

Ahora bien. Foucault también afirma que la arqueología es un análisis de las reglas comunes a las distintas prácticas discursivas: ¿en cualquier lugar geopolítico? Nuestro autor dice además que no ha querido negar la historia, sino que ha buscado dejar en suspenso la “categoría general y vacía de cambio”: ¿habrá hecho girar demasiado, la intrahistoria europea, sobre su propio eje?

Pero dejando de lado esta severidad, habría que celebrar lo que el mismo autor señala: que al darle densidad al discurso, ha logrado darle espesor a los enunciados, para que no se crea que lo que se dice son cosas que fácilmente se las lleva el viento. Por demás, no puede negarse que nuestro pensador es muy cuidadoso a la hora de plantear el análisis de los problemas y acopiar los documentos suficientes y necesarios para acometer sus tareas.

Tareas tales como el estudio de la racionalidad que subyace a prácticas como el encarcelamiento (en el siglo XVIII); o la comprensión de las regularidades de cualquier otra práctica; o responder al modo cómo se gobiernan los seres humanos a través de la producción de verdad (lo dicho con voluntad de saber).

Desafíos filosóficos en los que Foucault se comprometió -tal y como se transparenta en muchos de sus trabajos- con su frecuente técnica de embudo: espesor analítico (filigrana realista) en la base y cautela con respecto a los espejismos que representan los prospectos facilistas de cambio social.

Ahora bien. A continuación presentaré algunos aportes de Moscovici (1979) quien, desde la psicología social, ofrece importantes contribuciones sobre el tema de las relaciones entre saber y sociedad, a mi parecer, complementarias de las ideas foucaultianas a este respecto:

Remar, Divisar y Anclar

Lo primero que quisiera decir sobre el libro *Representaciones sociales del psicoanálisis* es que desde el mismo título el autor aclara lo que, en rigor, cabe esperar de su tesis doctoral: un análisis sobre los modos como la gente integra, a su vida cotidiana, teorías científicas como el psicoanálisis. Y, de modo más preciso, los modos como los franceses-as, encuestados por el investigador, integran a su bagaje sociocultural los conceptos de la teoría y la terapia psicoanalítica.

Y bien. Las razones de mi interés en estos asuntos se resumen en las siguientes inquietudes: ¿se degradan necesariamente las teorías al ser integradas a la trama social?, ¿son distintos los modos de asimilación de las teorías científicas en contextos hegemónicos y en las zonas de abyección?, ¿puede hacerse extensivo este análisis, sobre las representaciones sociales de las teorías científicas, a otros tipos de saberes como las cosmogonías, las cosmologías y los mitos?, siendo la ciencia un claro producto social: ¿podría decirse que las representaciones son, a su vez, materia prima de las ciencias?, etc.

Avanzando un poco más, quisiera agregar que lo que nuestro autor desarrolla es un juicioso estudio psicológico de procesos de pensamiento que tienen importantes repercusiones cognitivas y sociales. Y lo hace partiendo de varias premisas, entre otras: la unión inextricable del sujeto y el objeto en la experiencia cognitiva humana; y la importancia de la producción cotidiana de saber, como savia de la enredadera social.

Pero, ¿qué entiende Moscovici por actitud representativa y cómo define las representaciones sociales?: para él las representaciones sociales son el ejercicio mismo de la conciencia y además, un poder de orden intelectual. Por otro lado considera que son una suerte de acumulación de imágenes potencialmente generadoras de saber.

La enorme importancia de las representaciones sociales estriba-según el mismo autor-en que permiten: acomodar los objetos nuevos al universo conocido; volver familiar lo extraño; superar la inquietud e incertidumbre que lo nuevo provoca entre la gente; hacer que los conceptos nuevos pasen de ser imágenes estables a ser categorías funcionales del lenguaje; preparar y guiar a las personas y grupos para la acción, reacomodando el marco de nuestras actuaciones.

Y todo esto se logra (agrega nuestro autor) gracias a una especie de vida propia que ostentan las representaciones y que les posibilita implementar una estrategia de transformación y descontextualización de las teorías científicas, para su incorporación social. Esto a través de ciertos filtros y de la puesta en circulación (y posterior reunión) de conceptos, vocabularios y conductas.

Todo el proceso aludido podría resumirse -siguiendo a Moscovici- en dos momentos claves: la *objetivación* y el *anclaje* (enganche). El primero -en palabras del autor- “hace real un esquema conceptual” y “delimita la teoría al dominio del ser”. Mientras que el anclaje: “transforma la ciencia en un saber útil”, “delimita la ciencia al dominio del hacer” y, en resumen, engancha una ciencia en la jerarquía de los valores de una sociedad.

Ni que decir hay -a este punto de mi relato- que aunque las representaciones sociales de las ciencias occidentales son un fenómeno intelectual de gran importancia para la crítica intercultural, no es, ni mucho menos, el único modo como los seres humanos ejercitamos nuestra capacidad representativa. Creo que es por esto que actualmente, en el seno del pensamiento crítico, se habla tanto de “representaciones sociales”, pero asumiendo -a mi juicio- de manera injustificada, que el mecanismo descrito por

Moscovici vale como criterio comprensivo de cualquier otra forma de configuración de imágenes sociales.

Pero quiero a continuación expresar -con un lenguaje de lógica analítica y a modo de síntesis intermedia- algunas de las oposiciones y rupturas ontológicas, antropológicas existenciales, epistemológicas y metodológicas de la colonialidad. Esto con el fin de mostrar los nexos entre términos y entre todas esas deleznable escisiones.

La Interculturalidad con Lógica y la Colonialidad Ilógica

Sería interesante examinar, desde la perspectiva intercultural-decolonial, cuestiones tales como el principio de razón suficiente o el principio de contradicción. Pero no me propongo ahora valorar de modo sistemático este tipo de cuestiones lógico-filosóficas. Más bien deseo expresar -simbólicamente y en el seno del proyecto de decolonización del ser- ciertas relaciones coloniales de abyección y decoloniales de emancipación, partiendo de la premisa general de entender la lógica como: un esfuerzo por buscar las estructuras formales del lenguaje que más favorezcan la vida y la convivencia humana en particular.

Entonces: sea “a” Europa (central y mediterránea) y “b” no-Europa en el marco de la cruenta conquista y colonización de América. Y considerando que dicha colonización no fue un descubrimiento, ni el encuentro entre dos mundos, ni muchos menos una evangelización, sino un “encubrimiento” e “invención” del otro, podrían pensarse algunos de los resultados de esa invasión (de lesa humanidad) en los siguientes términos:

“a” construye su identidad (territorial, histórica, cognitiva, epistemológica, etc.) atribuyéndose una centralidad y una superioridad (cultural, lingüística, espiritual) en relación directamente proporcional con la inferiorización violenta de no-Europa. De tal forma que “a” sobre “b” (a/b) expresaría una inmoral y pobre pretensión colonizadora, que postula (en términos negativos) una endeble identidad de “a” según unas representaciones inhumanas de “b”.

Pero “a”, como se infiere, es la consecuencia especular de un “b” entendido (de forma reductiva) como un “no-a”. Y a su vez, “b” es una pluralidad, una inmensidad y una rebeldía que no podrían reducirse a un “no-a”, pero que, no obstante, ya no podrá nunca más ser indiferente (ontológica e históricamente) a las pretensiones de “a”.

De manera que la pretensión de “a” (a/b) podría expresarse mejor (del lado de “a”) como una mismidad solipsista con dos componentes: “a” y “no-a” (a ⊙ no-a). Mientras

que (del lado de “b”) podría verse mejor como dos mismidades relativas ($b \blacksquare a$) donde “a” no puede cooptar totalmente a “b” (ni siquiera ejerciendo su típica violencia material, simbólica y epistémica). Sea dicho de paso que dicotomías tales como civilizado/salvaje y desarrollado/subdesarrollado siguen -en la actualidad- esa tradición colonial.

Ahora bien, no se debe pasar por alto el paralelismo evidente que hay entre la jerarquía mencionada y otras expresiones gravísimas de la colonialidad del ser: blanco \blacksquare no blanco ($c \blacksquare d$); masculino \blacksquare femenino ($e \blacksquare f$); joven \blacksquare viejo ($g \blacksquare h$); adulto \blacksquare no adulto ($i \blacksquare j$); heterosexual \blacksquare homosexual ($k \blacksquare l$). Badinter (1994) ha mostrado, por ejemplo, la economía básicamente negativa de la configuración de la masculinidad en un entorno androcrático; el hombre seguiría como lemas fundamentales de identidad tres noes, a saber: “no soy mujer”, “no soy niño”, “no soy homosexual”. Por esto es comprensible que en una relación de pareja heterosexual, por ejemplo, donde campean este tipo de imágenes de ser humano, el aumento del tamaño espiritual de una mujer (que alcanza autoestima e independencia) provoque frecuentemente el efecto inmediato del empequeñecimiento espiritual de un hombre con un alma estructurada básicamente con odios, rechazos y noes.

Pero lo que más quisiera destacar de todo esto es que entre las jerarquías apenas sugeridas ($a \odot b$; $c \odot d$; $e \odot f$; etc.) hay semejanzas, tráficos y préstamos de imágenes y otras solidaridades deleznable entre los términos superiores y subordinados ($a \odot b \approx c \odot d \approx e \odot f$, etc.). Por ejemplo, conocemos bien la estrategia -de algunos hombres enfermos de odio machista- de “infantilizar” a las mujeres en cuestiones deportivas, políticas, económicas y de otra índole. También son bien sabidas las maneras de feminizar -con intenciones descalificadoras- gestos de paternidades comprometidas en la crianza de sus hijos-as; elecciones profesionales no androcéntricas; o el compromiso académico de algunos adolescentes en las instituciones educativas.

Adicionalmente, los paralelismos apenas mencionados se vuelven -si cabe- mucho más intrincados, cuando se encuentran con y son reforzados por ciertas escisiones fundantes de “occidente”. Escisiones que Lander (2000) llama “separaciones” o “rupturas ontológicas” entre las que menciona: sagrado/humano/naturaleza (citando a Jan Berting); cuerpo/mente; razón/mundo. A lo que habría que añadir las consideraciones de Sedgwick (1998) sobre los modos como el binarismo homosexual/heterosexual (de procedencia “occidental” y de finales del siglo XIX) inaugura lo que la misma autora denomina la “lógica del armario”. Una lógica que-

además de confirmar el pesado fardo de la *confesión*-obliga a ciertas disidencias sexuales a la mencionada *salida del clóset*, llenado de mayor complejidad relaciones terminológicas y existenciales tales como: conocido-desconocido; explícito-implícito; ignorar-conocer; decir-callar; mayoría-minoría; inocencia-iniciación; activo-pasivo; etc.

La misma Sedgwick nos sugiere que aprovechemos la bidireccionalidad de los términos que se oponen (A y B en la simbología de la autora, donde B sería el término subordinado). Es decir, nos invita a que aprovechemos, política y discursivamente, la dependencia de A con respecto a B (ya que A depende de la inclusión y al mismo tiempo de la exclusión de B) y la relativa independencia del término subordinado (ya que B está construido dentro y fuera de A, simultáneamente).

Pero desde mi punto de vista, son muchos más los problemas lógico-ontológicos que habría que enfrentar aquí. Para empezar, reitero las dudas que antes he perfilado: la preocupación por la alteridad, tal y como la conocemos, ¿es un producto exclusivamente moderno-colonial?, ¿nos conduce a un círculo vicioso en el cual los otros siempre serán los “cuerpos que no importan” de la colonialidad?, ¿es una preocupación interculturalmente inútil?, ¿contraproducente?

Pensemos estos asuntos según el siguiente ejemplo: en un orden androcrático moderno-colonial existe la pretensión patriarcal e/f (masculino sobre femenino). Pero desde un punto de vista crítico-decolonial, quisiéramos desmontar la relación e ⊙ f, empezando por una valoración de la real relación f ■ e. De donde surgirían interrogantes tales como: ¿Bastaría ampliar las posibilidades semánticas de los términos implicados, para lograr salvar la brecha entre lo masculino y lo femenino?, ¿qué significaría para un hombre de nuestro tiempo construir su identidad, renunciado a los noes habituales de la masculinidad androcrática?, ¿con cuáles recursos semánticos llenaría dicho hombre el vacío potencial que tendría que afrontar?, ¿qué podríamos replicarle a los padres y madres de familia que consideran que promover la “ampliación del espectro de lo posible” (en nuestros modos de ser hombres y mujeres) no es una forma velada de “homosexualizar” a nuestros-as estudiantes?... y en un caso distinto: si una persona planteara que la salida del clóset constituye para ella un acto político de resistencia y provocación: ¿cómo deberíamos proceder frente al binarismo heterosexual ⊙ homosexual?, ¿convendría denunciar la relación anterior en términos de heterosexual ■ homosexual?, o ¿sería mejor contribuir a mantener la tensión del binarismo, tal y como lo plantean-estratégicamente-muchos disidentes sexuales?

Hasta aquí con este intento mío de plantear una *lógica analítica intercultural*. Espero que sea claro que mis pretensiones dejan intacto el debate con respecto a la lógica formal y a la interesante lógica trascendental kantiana; no he buscado más que postular términos y relaciones concernientes a la colonialidad del ser y a la descolonización ontológico-existencial. Y esto sólo en consideración a la posible utilidad que tal ejercicio pueda tener para la multitud.

Y a pesar de todas estas delimitaciones, puede verse que he encontrado múltiples dificultades en mi empeño analítico. A estas dificultades atribuyo, en parte, lo incipiente de mis logros. Algunos de estas complicaciones son: la enorme dispersión de referencias que hay -en la literatura crítica- con respecto a las mencionadas escisiones, rupturas, separaciones, dualismos, binarismos y dicotomías moderno-coloniales; la variedad de relaciones posibles entre los términos, de acuerdo a la diversidad de contextos socioculturales e históricos; y la diversidad de planos analíticos que dichas variaciones relacionales exigen.

Así y todo, hay ciertas preguntas que no quisiera dejar de compartir: ¿cuáles tropos, y figuras literarias; cuáles figuraciones; cuáles mitos; cuáles formas retóricas; y cuál intensidad metafórica precisamos cultivar para la interculturalidad?... ¿se ha convertido el erotismo (relaciones de género y problematizaciones morales de diversa índole) en la espina dorsal de nuestro halo lingüístico y de nuestras vidas? y, consecuentemente, ¿las búsquedas decoloniales deben pasar por una confrontación con el *dispositivo moderno de la sexualidad*?... Y ¿cómo se debe afrontar la deleznable teoría moderno-colonial de los colores?, ¿basta oponerse al uso de la categoría de raza?... ¿Qué se puede hacer con la despetalada rosa de los vientos?, ¿qué es oriente?, ¿dónde están los occidentes?, ¿quién desembarca en el centro?... Y sobre los discursos: ¿hay que disolverlos, robándoles densidad?, ¿puede haber licuefacción de lo dicho con voluntad de saber?, ¿es posible y útil generar discursos intercultural-decoloniales?, ¿será mejor probar con metáforas leves?, ¿intentar con mitohistorias espesas?

Fugitivos, Filántropos y ¿Retratos de Familia?: Pasadizos Pedagógicos e Interculturalidad

Deseo a continuación escudriñar -en algunas ideas pedagógicas- elementos potencialmente útiles para el proyecto intercultural. Y en esta dirección quisiera plantear una pregunta (con una respuesta tentativa) y hacer una salvedad: ¿decir “pedagogía occidental” es una redundancia?... O sea: más allá de la consideración de la pedagogía como disciplina y acontecimiento discursivo, ¿es posible considerar que hay, en diversos contextos socioculturales, saberes sobre la enseñanza que palpitan

con ritmos similares a los pedagógicos? A lo que respondería que nada impediría-a mi juicio-una “homonimia epistemológica” de este orden o una “homologación lingüística” de este cariz, diciendo de paso que las concesiones más generosas, para este procedimiento práctico y provisional, provienen de sistemas de conocimiento no occidentales como los Tule y los Embera, por ejemplo.

En otras palabras -y he aquí la salvedad anunciada- si pueblos no occidentales y culturas sabiamente lentas están hablando hoy de pedagogía (intercultural y de la madre tierra), no es porque carezcan de términos propios para nombrar sus reflexiones comunitarias en torno al enseñar y el aprender, sino porque están dando un paso precioso hacia el diálogo intercultural de saberes en educación y pedagogía: no hay, entonces -en lo apenas dicho- ecos de vergonzantes solicitudes de membresías epistémicas; los saberes pedagógicos nasa y guambianos (entre otros) están bien y reverberantes.

Una Escalera al Cielo

Se ha dicho, no sin razón, que históricamente ha sido más fácil corroborar la maternidad que la paternidad. Esta aseveración, en tiempos de confiables pruebas de ADN, ha perdido su fuerza, pero no en un marco de colonialidad del saber donde muchas filiaciones epistémicas (paternas o maternas) suelen ser engañosas. Y es por esto que al tenor de lo dicho en la sección anterior -pero a la vez sin el ánimo de negar parentescos indiscutibles- quisiera asomarme a los pensamientos de algunos fundadores y continuadores-as de la disciplina pedagógica, sin llamarlos apresuradamente padres.

Quiero hacer esto intentando recorrer esta galería de antepasados, recreando unos retratos menos pesados que los que hasta aquí -sobre estos personajes- me he imaginado. O sea, preferiría pensarlos en cuadros con más vida y color, con fondos menos plúmbeos, con posturas menos hieráticas. Pensarlos como hermanos, menos adustos, tal vez.

Para Comenio (1592-1670), quisiera un marco más vibrante. Se trata, en efecto, de un fugitivo: el último obispo de una hermandad evangélica, un exiliado, un clandestino, un desarraigado, un desplazado... acosado por la inquisición. Y aunque no sea muy difícil imaginar esta trama existencial, marcada por una amalgama teológico-filosófica (los antecedentes patrísticos y medievales en general darían una idea al respecto), es un tanto más complicado aceptar que el pedagogo moravo fuese -como afirman algunos- un autor moderno.

De hecho, me parece lícito imaginar que este comprometido hombre de fe seguía compartiendo -a pesar (o precisamente) a causa de sus simpatías cartesianas y empiristas- la fórmula medieval, *philosophia ancilla theologiae* y, por extensión, *pedagogía sierva de la teología...* Nada menos “moderno”, a mi ver. No obstante, puede verse también en Comenio un pastor con un enorme compromiso social-material. Rasgo tal vez más cercano a la caridad cristiana que a algún incipiente compromiso social-liberal.

Para continuar, quisiera advertir que no pretendo que estas reflexiones sobre Comenio sean una exposición exhaustiva de la *Didáctica magna* (2003)³¹; me quiero limitar a algunos puntos de su método que tienen relación con la concepción del lenguaje, las palabras y las cosas:

La escalera metodológica de Comenio se extiende desde la idea de la *tabula rasa* hasta un bien perfilado telos religioso. La solidez de la escalinata radica en un principio general (vitalista tal vez) que será compartido por Pestalozzi y Montessori entre otros: no se debe interferir con la naturaleza; hay que dejar que ésta siga su curso... hay que actuar, al enseñar, como la misma naturaleza se comporta.

Y en consecuencia, el sistema de nuestro obispo moravo propone un método: activo (bajo el lema: comprender, retener, aplicar); realista en cuanto va a las cosas mismas (las investiga) y no se contenta sólo con sus nombres (verbalismo); que evita los dictados; reniega del memorismo; y que busca ofrecer facilidad, solidez y brevedad al enseñar.

En cuanto al telos de este sistema, habría que agregar un par de cosas a lo ya dicho: se basa en una visión del ser humano como ser redimible (a pesar de su maldad de origen); parte de una concepción del cuerpo humano, no como contenedor del alma, sino como su organismo; y sigue una lógica triádica de ascenso al cielo: de una vida vegetativa, pasando por una vida animal, hasta alcanzar una vida espiritual; del útero materno, pasando por la tierra, hasta llegar al cielo; de la erudición, pasando por la virtud, hasta conseguir la piedad; desde las ciencias, pasando por la costumbre, hasta obtener la piedad.

Claro que la obra de este autor no está exenta de paradojas: tiene en mente una escuela popular, tremendamente inclusiva (“escuelas en que se enseñe todo a todos y totalmente” (37)), pero de la que no deben hacer parte los que -en la taxonomía de Comenio- clasifican como obtusos, malvados y torcidos; la violencia contra los alumnos es inadmisibles como recurso de la enseñanza (académica), pero es

bienvenida -con todo su rigor- cuando se trata de corregir la conducta; en la enseñanza son muy importantes los manuales, las gramáticas, los léxicos y los diccionarios, pero todo texto profano debe ser censurado y corregido (adulterado) si fuese preciso; y además, no parece que nuestro autor considerase que su método debiera circunscribirse a cierto contexto temporal y sociocultural, sino que lo ofrece como una doctrina de validez universal.

Estas incongruencias de Comenio no son sólo suyas. Hacen parte, pienso, de las inconsistencias espirituales del cristianismo de su tiempo: Incoherencias de fe no necesariamente peores que las de hoy. Pero pasemos ahora al retrato de Pestalozzi, el filántropo irremediable:

Con Muchas Ganas de Sembrar

Este nuevo cuadro puede tener como fondo un ventanuco y más allá un campo bien labrado y florido. Y en primer plano, la figura buena y algo esquiva de este pedagogo-agricultor.

Como en Comenio, encontramos en las obras de Pestalozzi³² un vehemente llamado a educar, en armonía con el discurrir propio de la naturaleza. Pero en este caso la invitación está explícitamente encardinada en la psicología de las facultades y en la perentoria necesidad de actuar conforme a estas últimas (“principio de naturalidad educativa”).

Por *facultades* Pestalozzi (1746-1827) entiende las “potencias primitivas humanas”. Asumidas no como reservorios de datos e ideas, sino como ámbitos cultivables, de expresividad libre, en contacto funcional con los órganos del cuerpo y actuantes según operaciones espirituales (intelectivas).

Agobiado (¿o entusiasmado?), probablemente más que nosotros hoy, por los andamiajes industriales y el desempleo estructural. Y posiblemente, con el alma tensa por la confluencia de deseos altruistas, anhelos campestres, algarabía obrera, dolor por la miseria social, demandas familiares y compromisos políticos-nuestro autor habrá intentado liderar y promover procesos educativos, capaces de armonizar y equilibrar términos tan variados como: desarrollo moral, desarrollo físico, desarrollo intelectual, lógica, religión, cabeza, mano y corazón.

Y a pesar de la amplitud del reto que se propuso Pestalozzi, el método que plantea es prístino (como los principios generales que lo guían); una enseñanza simplificada: a imitación del modo como las madres educan a sus hijos; con la implementación de

operaciones sencillas y claras; con un aprendizaje consciente y no mecánico; con gradualidad, progresividad y orden en el abordaje de los contenidos (a imitación de la vida misma); y privilegiando el ejercicio de la intuición (creación de imágenes) por encima de los procedimientos sensoriales.

Pestalozzi también nos habla de los medios adecuados para la implementación de su método: objetos armónicos con las distintas facultades; el uso de la lengua como vehículo fundamental; y un uso restringido de manuales, dibujos y cosas.

Todo esto con el fin de lograr una educación: de moral protestante, con vocación social y con clara visión laboral (capitalista); atenta al desarrollo de la lógica y la voluntad; animada por el estudio de las matemáticas, la geometría, el lenguaje, las ciencias y el arte; y comprometida con el desarrollo físico y el logro de habilidades técnicas.

Y ahora que estamos llamados a ser anticapitalistas por supervivencia; que desconfiamos -con sobradas razones- de las morales de cuño cristiano; y que poco tenemos que ver con la llamada psicología de las facultades, me pregunto qué puede decirnos aún esta teoría pestalozziana, tan claramente comprometida con la filogénesis moderno-capitalista.

Bastaría responder -por el momento- que las vicisitudes de la vida son diferentes, inclusive para existencias sincrónicas. Pero, más importante aún, habría que decir que en el sistema de Pestalozzi hay mucha tierra, trabajo y vitalidad. Lo que no es poco.

Una vitalidad semejante a la que transparenta Freinet (1896-1966), quien nos habla (2002), con vehemencia, de la “escuela moderna” como una escuela del pueblo, comprometida con: la “renovación de la vida”; la “superación de la brecha entre las escuelas y las necesidades sociales”; el contacto con la naturaleza; las relaciones de intercambio constante de los chicos-as con sus comunidades; y el desarrollo máximo de la personalidad del niño-a en el seno de su comunidad; etc. En resumen, una “escuela taller” (una escuela en la vida y la comunidad y no entretenida con simulaciones para una vida futura), opuesta a las escuelas que Freinet llama “medieval” y “burguesa”. Pero veamos ahora un autor afín a Freinet, aunque más cercano a nosotros, latinoamericanos, en el espacio y el tiempo.

Freire...con Sau-da-de

La claridad palmaria de la obra de Freire (1921-1997) ha llevado, a algunas personas, a equívocos. Uno de esos errores proviene de una vieja y disparatada crítica, según la

cual el trabajo del autor brasileño carecería de rigor y tendría bases enclenques. El segundo error, tal vez más grosero, lo he conocido recientemente en círculos educativos a mí cercanos y concierne a la supuesta inutilidad de éste y otros autores-as de “socialismo trasnochado” y “pasados de moda”.

A lo que respondería del modo más sucinto de que soy capaz: todo autor-a decide (independientemente de la abundancia de información, sutileza de juicio y profundidad analítica que posea) cómo y cuánto quiere escribir. En el año 2007 tuve la fortuna de visitar el Instituto Paulo Freire de São Paulo y pude conocer una parte de la biblioteca original de nuestro autor; sin duda algo monumental por la variedad temática y disciplinaria que ostenta esta colección de libros leída, subrayada y anota por su original poseedor. De modo que la “simplicidad” de estilo y la “brevedad” escritural no son, en este caso, más que hermosas decisiones político-pedagógicas y éticas³³. Por otro lado, es bueno decir que la actualidad y actualización de Paulo Freire es fácilmente verificable con un mínimo de indagación y lectura³⁴. Y para terminar, agregaría que es sorprendente que quienes sugieren estar tan al tanto de la moda, demuestren ignorar -seguramente adrede- la continuidad de los dolorosos problemas sociales que Freire y tantos otros autores-as de nuestra región han denunciado³⁵.

Dejando de lado esto, deseo indicar el orden de mi síntesis sobre la pedagogía freiriana: presentaré un par de puntos teóricos de partida del autor; luego señalaré algunos de los rasgos que distinguen la antropología pedagógica de su trabajo; más adelante intentaré resumir lo que entiende Freire por conciencia y conscientización; posteriormente intentaré compartir algo de sus concepciones sobre sociedad y cultura; para culminar con algunos apuntes en torno a su método de alfabetización:

Algunos de los presupuestos de nuestro autor son los siguientes: la utopía es, antes que una imposibilidad, la relación dialéctica que se establece entre las acciones proféticas de denunciar y anunciar; los portadores de la libertad son los oprimidos-as y es a su lado donde hay que combatir; cuando las revoluciones dejan de ser permanentes, se convierten en algo peligroso para la gente.

A Freire le interesa el ser humano concreto, con respecto al cual afirma que: no está nunca en el vacío, porque es siempre un ser en situación, en sociedad... en y con el mundo; es un sujeto de la historia: que busca “ser más”: transformar su realidad, comprometerse, superar su original inacabamiento e integrarse (no acomodarse) a su entorno; cuenta con la reflexión, la crítica, la invención, la elección, la decisión, la organización y la acción, para superar la dominación que lo degrada.

En todo esto tienen un papel nodal la conciencia y la conscientización³⁶. Sobre la primera baste decir que para Freire (tal vez por influencias fenomenológicas) hay un direccionamiento (intencionalidad) de principio en la conciencia, que le permitiría a todo ser humano comprender su situación en el mundo. La distinta intensidad que los grupos y personas le imprimimos a este ejercicio comprensivo, determina los siguientes grados (ascendentes) o tipos de conciencia: mágica, semi-intransitiva, ingenua-transitiva y crítica. Con respecto a la conscientización podría decirse que es, básicamente, “el desenvolvimiento crítico de la toma de conciencia” y el desafío que le lanzamos a nuestra conciencia en cuanto conciencia intencional.

Sobre la sociedad en general, Freire dirá que le es consustancial la educación o que “no hay educación fuera de la sociedad”. Sobre las sociedades latinoamericanas (y brasileña en especial) afirmará que son sociedades en transición hacia la democracia y hacia un nivel crítico de conciencia. Sobre las relaciones sociales asegurará que si no son reflexivas, consecuentes, trascendentes, temporales, dialógicas y conflictivas, entonces no serán más que contactos reflejos, inconsecuentes, intrascendentes e intemporales.

El concepto de cultura es, según mis lecturas, la noción nodal menos elaborado por nuestro autor; en el sistema freiriano la cultura no pasa de ser cualquier producto del trabajo humano, contrapuesto-en sentido lato-a lo natural o no intervenido por las personas.

Ahora bien, partiendo de la premisa según la cual el papel de la educación es la conscientización, el pedagogo brasileño afirmará que las bases metodológicas de la pedagogía del oprimido son, entre otras: el diálogo (sin exclusión del conflicto), la crítica y la acción. Principios que aplicados a la alfabetización de adultos, y a otros procesos de lecto-escritura, dan como resultado las siguientes directrices conceptuales y procedimentales:

En un marco democrático, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están íntimamente imbricadas; en el seno de una educación auténtica, no es admisible una alfabetización puramente mecánica, sin lectura de la propia realidad³⁷; para que los procesos de alfabetización, en los *círculos de cultura*, sean auténticos: las palabras generadoras deben proceder del *universo vocabular* de los-las estudiantes y los temas a discutir (o las unidades de análisis) deben corresponder a situaciones existenciales típicas del grupo; en los encuentros realizados en los círculos de cultura son indispensables materiales tales como: representaciones gráficas de los temas

analizados, fichas guías para los coordinadores y fichas sobre las familias fonéticas, etc.³⁸

Pasemos ahora a otro ejemplo en este recorrido que estoy proponiendo por la disciplina pedagógica. Percurso que, considero, bien podría servir como preparación para el *diálogo intercultural de saberes pedagógicos*, al que están siendo convocadas también diversas líneas del pensamiento “occidental”. Sea dicho al pasar, que considero también como surtidores de saber pedagógico: los distintos procesos comunitarios de enseñanza (el aprendizaje de la cestería por parte de las niñas emberas, por ejemplo), así como el saber que maestros y maestras aportamos en el acto mismo de enseñar. Pero dejemos que sea Zuluaga (1999) quien, con mayor propiedad, nos ilustre sobre este último punto:

Saber que Sabemos

Según nuestra autora, se han cometido errores importantes en nuestro país, a la hora de querer hacer historia de la pedagogía: se ha pretendido, por ejemplo, construir dicha historia por fuera de la disciplina misma; y por otro lado, se ha confundido la historia de la educación con algo muy diferente como es la historia de la pedagogía y su práctica. Y es por esto que Zuluaga y otros miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica-GHPP se han propuesto realizar lo que ella denomina un “corte radical con las historiografías existentes hasta [ahora] sobre la educación en Colombia”, asumiendo la pedagogía como saber y disciplina, antes que como ciencia o disciplina reducida a didáctica.

Hacer esto implica afrontar -sugiere la misma autora- el rastreo de conceptos básicos y a veces vagos, como lo es la misma noción de pedagogía, intentado vislumbrar también los campos en los cuales dichos términos se aplican. Y es así como al tenor de estas y otras consideraciones de Zuluaga, entiendo que hacer pedagogía en nuestro contexto significa “rescatar la historia de la pedagogía”, o sea, “historiar la práctica pedagógica” o “reconstruir” la historia de la misma práctica. Y haciendo todo esto, adicionalmente se conseguiría recuperar la “identidad cultural del maestro”, rescatar su saber y propiciar un claro espacio de lucha cultural, epistémica, política para nosotros los enseñantes.

Sumando todos estos argumentos, obtengo una respuesta -viva y en acto- a algunas de las preguntas que yo había formulado antes, sobre la transformación decolonial de los discursos: si bien es difícil -como dice Foucault- cambiar estructural y funcionalmente los discursos imperantes, se perfila un prometedor camino

(¿emancipatorio?) con en el fortalecimiento de los saberes “locales”, “sometidos”, “anticientíficos” y “liberados”; y con el “redescubrimiento de las luchas”, la “insurrección de los saberes locales” y el surgimiento de los “saberes históricos sepultados”.

Mas, no quisiera dejar escapar algunas preguntas conectadas con lo apenas reseñado: ¿cómo estructuramos los maestros-as los saberes pedagógicos que desplegamos al momento de enseñar? y, ya que no hay mero pensamiento formal sin contenido: ¿cuáles son las representaciones sociales, las metáforas, las coloraciones y los materiales antropológicos determinantes en la conformación de nuestros saberes de praxis pedagógica? En otros términos: ¿Bastaría con que un saber -al margen de sus posibles sesgos racistas y coloniales, por ejemplo- sea vilipendiado por la ortodoxia científica, para que sea considerado, *ipso facto*, como uno de esos saberes “liberados”, insurrectos y alternativos?

Pensemos, por un instante, en la gran cantidad de influencias que seguramente recibimos de las representaciones sociales del psicoanálisis y otras ciencias. De manera puntual, quisiera reflexionar sobre los potenciales influjos que, en nuestra práctica pedagógica, pudiesen tener las posturas de Bettelheim (1981) -y otras semejantes- con respecto a los cuentos de hadas.

Según el autor, los objetivos de dichos cuentos, con respecto a los niños-as, serían, entre otros: liberar su consciente y su inconsciente para que tengan un “desarrollo humano normal”; contribuir al logro de su madurez psicológica; ayudarles al desarrollo de su personalidad; colaborarles en la difícil tarea de encontrarle sentido a la vida; promover en ellos sentimientos positivos y esperanzadores; estimular su imaginación para que les sirva de ayuda en su desarrollo intelectual y emocional; guiarlos para que enfrenten, debidamente, los conflictos humanos básicos; y proporcionarles herramientas para que reconozcan sus necesidades y superen sus dificultades.

Pero todo esto sólo es posible -subraya Bettelheim- si los cuentos son capaces de transmitir lo que, según él, debería ser su mensaje central: que no hay que rehuirle a las dificultades, porque son parte de la vida y porque, muy seguramente, saldremos airoso de cualquier impase.

Sin embargo, la efectividad de los cuentos depende también del mantenimiento-agrega nuestro autor-de otros requisitos de orden estructural: los personajes deben estar bien definidos; los detalles de poca monta deben ser, en lo posible, omitidos; y las situaciones existenciales que se narran deben presentarse de modo simplificado.

De donde se colige que las versiones adulteradas de los cuentos tradicionales no serían aptas para responder a las ansiedades, aspiraciones y aprensiones de los chicos-as, ya que -antes que ofrecer seguridad- se enfocan en dar enseñanzas morales, entretener o informar.

Pero, estas sugestivas ideas me dejan también muchas inquietudes: ¿los maestros-as debemos seguir recurriendo a los cuentos de hadas -modificados o no- para ratificar la estructura psíquica (occidental) que Freud describió?, ¿o sería mejor hacerle eco a las posturas antiedípicas?, ¿o acaso debemos aceptar -siguiendo diversos aportes críticos- que en el cuadro del capitalismo actual estamos más cerca del modelo del “hermano exitoso” que de la ley del padre?, ¿nuestra tarea pedagógica, entonces, es la de ratificar la vida psíquica vigente o contribuir con nuevas psicogénesis? y, por otro lado: ¿qué objetivos persiguen nuestros cuentos amerindios y afrocolombianos?, ¿qué estructuras psíquicas, tal vez más apacibles, nos interpelan desde los mundos emberas, tules, pastos, ingas y palenqueros, entre otros?

Pues bien. Retomando el argumento que dio origen a esta última parte de la sección, me parece pertinente preguntar también por los efectos que, en la práctica pedagógica, podrían tener las distintas concepciones sobre *pensamiento y lenguaje*. Valga decir que es por esta vía que he llegado al libro homónimo de Vigotsky (1995):

¿Qué es lo que estudia Vigotsky en su libro *Pensamiento y lenguaje*?: la génesis -tal y como puede apreciarse en el desarrollo infantil- de los “dos aspectos fundamentales de la vida psíquica humana”: pensamiento y lenguaje, con particular énfasis en la unidad y la diversidad simultáneas que los implican.

Y, ¿de cuáles posturas toma distancia nuestro autor?: de las que defienden una independencia radical de las dos facultades, porque esto llevaría a pensar en relaciones no orgánicas (mecánicas) entre los dos elementos; y de las que propenden por la idea de la fusión absoluta (en donde pensamiento y lenguaje serían “lo mismo”), porque en este caso no habría relación factorial que analizar.

¿Qué es lo que nuestro autor, partiendo del análisis de su sólida base empírica, descubre?: que en términos ontogenéticos, pensamiento y lenguaje proceden de dos raíces distintas; que en el desarrollo del lenguaje de los niños-as hay una etapa preintelectual y una etapa prelingüística en su desarrollo intelectual; que después de un tiempo de desarrollo relativamente independiente, los dos factores se encuentran, haciendo que el pensamiento se torne verbal y el lenguaje se vuelva racional [*sic*].

Algunas de las conclusiones de Vigotsky son las siguientes: la palabra es la unión entre el sonido y el significado; estas unidades lingüísticas (así como las conexiones moleculares de los compuestos) se desintegran si separamos los inextricables componentes que las forman; el significado de las palabras es pensamiento y habla a la vez y -por tal razón- el significado es la unidad de análisis que mejor permite estudiar, sin escindirla, la relación pensamiento-lenguaje; dicha unidad (pensamiento-lenguaje) está en movimiento constante: el entrecruzamiento y la destrabazón de los elementos son permanentes.

Con esto deseo concluir esta sección, no sin antes preguntar: aceptadas, en principio, las ideas vigotskianas, ¿cuál análisis semántico sería conveniente para nuestro universo escolar?, ¿cuáles formas de abordar los significados estarían más acordes con nuestros ideales interculturales?, ¿cómo puede ayudarnos en todo esto la semántica nietzscheana de la transvaloración?, ¿o será mejor buscar nuestra propia semántica en las suturas silábicas, donde se resguardan los tímidos y profundos significados ancestrales?

A continuación me propongo presentar tres formas de apostarle a la interculturalidad con palabras. Como se trata de búsquedas eólicas, he decidido caminar sobre “seguro” y no fiarme de la cartografía elástica del pelaje de mi gato, ni de la geometría inteligente que traza -en el pasto- el hocico sabueso de mi Canela. Me serviría, eso sí, el pato de Nils Holgersson, pero para volar por el cielo de Nasca.

Apuestas Lingüísticas Interculturales

O

Ebulliciones Decoloniales

A continuación hablaré de la metáfora, sus usos y abusos. Posteriormente buscaré explicar por qué me parece tan importante el mito vivo y qué entiendo por mitohistoria. Finalmente, haré referencia a la “semántica profunda” y los “significados de vida”.

Los Tropos Frugales

Si bien los distintos accidentes topográficos del lenguaje (tales como las figuras, las hipérbolos, los símbolos y las homonimias, por nombrar sólo algunos) ameritan una caudalosa atención, creo que los tropos en general (analogías, metonimias, parábolas

y sinécdoques, etc.) -y las metáforas en particular- tienen una especial relevancia crítico-decolonial.

Las razones de tal importancia son varias: una tiene que ver con el poder que ostentaría la metáfora para sacar a flote elementos de nuestro inconsciente (como ejemplo, las conexiones que Bachelard (1966) descubre entre algunas teorías occidentales sobre el fuego y las experiencias hogareñas de los respectivos científicos y autores de esas teorías); otra razón -que enuncio básicamente con tono propositivo- es la adecuación que tendrían las estructuras metafóricas para comunicar nuestros conocimientos fenomenológicos; un motivo más, radicaría en el evidente uso de las metáforas, y otros tropos, en nuestra vida cultural diaria (sobre este tema, la *etnopoética* -como enfoque de análisis en investigación social cualitativa- tiene un buen camino recorrido); una razón más se desgrana de la anterior: hay que preguntarse con seriedad si es posible expresarnos, hablar, escribir, pensar, sentir y amar con un lenguaje que no sea metafórico; por otro lado, no debe ignorarse que las metáforas funcionan de “vehículos” (en su forma y contenido), tanto de figuraciones emancipatorias, como de imágenes de abyección; etc.

De tal suerte que una *lingüística intercultural*-además de temas ineludibles como los sociolectos, las iteraciones y la retórica de la colonialidad, etc.-debería-a mi juicio-ocuparse de la metáfora: sus estructuras, ritmos, intensidades y afinidades con la producción poética. Y en esta dirección, paso a hacer un par de observaciones sobre la eficacia intercultural de la producción metafórica:

Hay que empezar advirtiendo que es cuando menos torpe pretender que pueda haber un lenguaje científico o cotidiano sin metáforas y otros tropos. Dicho esto, quisiera compartir algunas ideas de Paz (2011) sobre la poesía, el mito, el lenguaje y la metáfora: la poesía -dice- se caracteriza por tener sentido (historicidad); la poesía no es -agrega- un simple producto del lenguaje, sino que es el lenguaje que busca trascenderse a sí mismo; “el habla” -afirma- tiene un carácter decididamente simbolizante; toda palabra -subraya nuestro autor- está preñada metafóricamente; la simbolización -nos dice- también es profundamente metafórica; Paz llega a aseverar que el mito y el lenguaje pueden considerarse como “vastos metáforas de la realidad” (p. 34).

Ahora bien, si tiene razón Paz cuando sugiere que la poesía no es producida, sino que se autorevela; que no es creada, sino que es encontrada. Entonces la autenticidad de la metáfora depende -en buena medida- de que quien la encuentre o sea por ella interpelado, no exceda -por ningún motivo- los contornos expresivos fijados por el

mismo hallazgo. Porque, de otro modo la estructura metafórica terminará expresando - por sentimentalismo, excesos expresivos o por simple mal gusto- algo poco terrenal.

Es por esto que yo hablo de la metáfora contenida. O sea, hablo de saber parar en el punto justo en el cual hemos encontrado la imagen, las palabras y el palpitar que se requieren para decir, metafóricamente, algo que no exceda la geografía de la realidad. Ahora pasemos a la segunda apuesta lingüística intercultural: el mito vivo y su trascendencia político-cultural:

Ciencia Occidental: Nunca Ha Sido Tuya la Última Palabra

La obra de Eliade sobre el mito es-sobra decirlo-meticulosa y sugerente. En *Mito y realidad* (1991)³⁹ se ocupa del estudio de la estructura y el funcionamiento de lo que él denomina el “mito vivo”. O sea, del mito articulador de la vida en sociedades “tradicionales” que, actualmente, caminan manteniendo los rasgos primordiales de sus relatos fundacionales.

Y, una vez enunciado el tema, nuestro autor da a conocer dos de sus más relevantes puntos de partida: por un lado, su concepción del mito como un importante “hecho histórico-cultural”, nada comparable con “patologías”, “monstruosidades”, “salvajismo”, juegos pueriles, “aberraciones” e “instintos”, como tantas veces se ha sugerido. Y por el otro, su rechazo a las definiciones del mito como fábula, ficción, invención, mentira, ilusión, etc., adhiriéndose más bien a la definición del mito como historia “ejemplar” y “verdadera”.

Eliade, además, realiza su tarea analítica con el auxilio de los recursos etnológicos a su alcance, pero especialmente con el firme objetivo de comprender los relatos míticos, a partir de los contextos socio-religiosos de procedencia. Y esto último le permite mostrar que los distintos requerimientos contextuales forjan una diversidad de “sistemas mítico-rituales” y de planos de aparición de las narraciones que, no obstante su pluralidad, tienen “estructuras equiparables”.

Y partiendo de la verificación empírica de esta semejanza estructural, el autor en cuestión dirá que los temas básicos divulgados en los mitos son: las historias de creación; las gestas de los héroes y heroínas; el origen de ciertos fenómenos naturales, seres sobrenaturales y animales maravillosos; y toda una serie de argumentos que bien podrían definirse-según el mismo Eliade-como esotéricos, iniciáticos, mágicos, secretos y profundamente religiosos.

Con todo esto, nuestro autor también podrá decir que son tres las formas más sobresalientes de comparecencia del mito: mitos cosmogónicos; mitos de origen; y mitos de curaciones. Sobre los primeros agregará que versan sobre la renovación (ritual y cíclica) del cosmos y sobre la reiteración de la creación, en consonancia con la concepción de un mundo que se desgasta y que tiene que ser periódicamente renovado. De los segundos, pondrá como ejemplos las genealogías y los relatos de instalación territorial. Y sobre los terceros, dirá que los poderes curativos de plantas y objetos deben estar anclados, y por tanto justificados, en los ya mencionados mitos cosmogónicos.

Pero, según el señor Eliade, la importancia del mito también radica en: ser modelo y ejemplo a partir del cual se establecen las costumbres, tradiciones, actividades y ritos más importantes de una sociedad; su poder para darle sentido al mundo; su carácter de fuerza cultural creativa; su significado renovador, asociado a cosas tan importantes como la producción agrícola; el hecho de ser la *Paideia* misma de las sociedades en que tiene sede; etc.

La seriedad del texto de Eliade no se discute, pero urge plantear una serie de interrogantes sobre puntos que me parecen contradicciones de argumentación: nuestro autor, a pesar de todas las palabras de alabanza pronunciadas con respecto al “mito vivo”, usa -como sinónimos- términos tales como: tradicional, primitivo y arcaico, llegando a afirmar que el mito es la “codificación de la religión primitiva y la sabiduría práctica”; más grave aún, Eliade considera que el “mito vivo” es propio de pueblos dominados colonialmente, y en tal sentido considera necesario y previsible que superando la situación de dominación política y lo que él considera atraso cultural se pase del mito a otro tipo de relación más avanzada con la palabra; dice inclusive que mientras la vida del hombre [*sic*] moderno está marcada por hechos históricos (irreversibles), la del hombre [*sic*] primitivo [*sic*] está marcada por hechos míticos (reversibles).

De estos interrogantes se desprenden, naturalmente, otras preocupaciones y preguntas: si el “mito vivo” tiene tanta importancia para Eliade, ¿Por qué exagera su tono celebratorio con respecto a lo que él llama la desmitificación en “occidente”? ¿a qué se refiere cuando habla de pueblos superiores y culturas avanzadas?, ¿tiene razones suficientes para decir que los “milenarios” son básicamente antioccidentales y antiblancos, comunistas, sectarios y fascistas?, ¿es que acaso ha sido antiblanco el fascismo?

El mismo autor reconoce que hay mucha influencia mítica (oriental) en el cristianismo occidental. No dice lo mismo sobre la ciencia, pero creo que aun así cabe preguntar: siguiendo los mismos principios científico ortodoxos ¿el “occidente” cristiano es arcaico, atrasado y primitivo por su vinculación con los mitos? o ¿los criterios para determinar si el uso de los mitos es o no atraso cultural, son distintos (amañados) según la procedencia blanca o no-blanca de las respectivas sociedades?

De inmediato voy a pasar a reflexionar acerca de lo que significa el mito para una comunidad indígena que, a pesar de su entorno colonial agreste, ha logrado-en gran medida gracias a su placenta ancestral-pervivir.

Dame Jagua, para Que Esos Diablos No Me Veán

Cáisamo (2012) nos relata -de forma prístina y desenfadada- el estado de asedio colonial (hoy también neoliberal capitalista) al que se ha visto sometido su conspicuo pueblo embera⁴⁰. Un asedio (primero español y, desde hace más de doscientos años, blanco-mestizo) que ha puesto bajo amenaza -advierte el líder embera- la permanencia, sobre la faz de la tierra, de toda una cultura con su imponderable sentir, pensar y actuar.

El mismo Cáisamo da cuenta de algunas de las formas que adquieren dichos ataques y amenazas: la interferencia de otros sistemas en el propio sistema de producción; la desmedida ambición de empresarios, colonos, gobiernos nacionales y corporaciones transnacionales; la codicia capitalista de grupos armados ilegales; los efectos retroactivos de una mal llamada educación y de una peor catalogada evangelización; etc. Todo un inventario de ignominias multicentenarias que difícilmente cualquier colectivo humano podría tolerar y cuyos efectos nocivos -sin embargo- el pueblo embera y otros pueblos buscan -sin rencores, pero con vehemencia- revertir.

La crisis de valores, que según nuestro autor ha sido producida por el estado de cosas apenas esbozado, no ha socavado todas las fortalezas de un pueblo que, empero, ha descuidado la enseñanza comunitaria de la propia cultura. Enseñanza que-según nuestro autor-pasa no sólo por el aprendizaje, sino por el desaprender. Desaprendizaje que debe entenderse, no como simple olvido, sino como el reacoplamiento con la cultura de origen y una valoración muy distinta (hasta la hace poco predominante) de los “saberes apropiados”.

De lo que se colige que para líderes, organizaciones y comunidades como las emberas, la educación propia y pertinente es un punto clave para: la revitalización, fortalecimiento y desarrollo de la cultura; lograr educar personas de buen corazón; y

educar desde la propia epistemología (desde el estado actual del pensamiento propio o memoria ancestral). Todo esto, buscando responder a los retos que la vida le presenta a los emberas hoy (como la interculturalidad y el diálogo intergeneracional) y aprovechando prácticas educativas milenarias y diversos escenarios propios de aprendizaje.

La preciosa propuesta metodológica, de la que por origen y liderazgo se hace portador Cáisamo, podría resumirse según los siguientes gestos: recurrir-indefectiblemente-a los portadores-as de los conocimientos ancestrales, lo que significa seguir las huellas de los mayores-as, las parteras, los botánicos, los jaibanás, los historiadores, los líderes y lideresas comunitarios; practicar el enfoque de “investigación” puesto en acto en el pensamiento mismo de los mayores: escuchar a los sabios y a la naturaleza, lo que significa proseguir siempre según la “forma ancestral de rastrear información” para la vida; y buscar que los maestros-as de las escuelas que hay en los resguardos y comunidades estén plenamente sintonizados con el proyecto de una educación propia.

En todo lo dicho juega un papel central el gran repertorio de mitos que ostenta dicho pueblo: Madre de agua, Aribada y la Madre vieja de la tierra, por nombrar sólo algunos. Centralidad que, siguiendo a Cáisamo, podría resumirse según las siguientes características, atributos y efectos de los mitos en la vida social: son historia que hablan del origen y enseñan la resistencia del pueblo; se trata de relatos profundamente espirituales, que guían -según preceptos- la relación con la tierra; son historias de transmisión oral que constituyen las fuentes del pensamiento del pueblo vivo; son relatos de gran valor para la formación política y académica de toda la comunidad, en plena sintonía con la cosmovisión y la cosmogonía emberas; son textos portadores de la lógica local; son mitos en marcha, determinantes en el ordenamiento de la vida cultural, social y política del colectivo; los mitos son, en fin: la voz propia con la que esta cultura le habla al mundo, ofreciendo -entre otras cosas- propuestas (por lo general ignoradas) para la solución de diversos problemas de orden planetario: ¡nada más ni nada menos!

Lo dicho hasta acá me permite explicar un poco más la noción de mitohistoria: ni que decir hay que son múltiples las evidencias de la relación estrecha entre los dos componentes de la palabra. Por ejemplo: para muchas culturas el mito fue o ha sido simple y llanamente su historia. Otros colectivos humanos insisten en distinguir, jerárquicamente, entre mito e historia, negándose -insensatamente- a admitir cuánto dependen sus sistemas de pensamiento (en distintos niveles) de los relatos míticos y otras metáforas. Por otro lado, y siguiendo en parte a Anderson (1993), hay que tener

en cuenta la notoria similitud funcional y estructural que hay entre lo que se ha llamado “mito vivo” y las retóricas fundantes de comunidades nacionales (los héroes fundadores, por ejemplo). Adicionalmente hay que decir que la jerarquización entre religión y mito tiene bases, cuando menos, pobres: ¿qué razones de peso habría para pensar que el cristianismo-católico occidental, por ejemplo (con su versión creacionista sobre el origen humano o con su concepción *ex nihilo* sobre el origen del mundo) pueda llamarse religión por antonomasia, mientras que otros relatos semejantes se consideren mitos, en el sentido folclórico, fantasioso, mentiroso y hasta herético de la palabra?, ¿o, acaso podría ignorarse cuánta religión -y por tanto cuánto mito- hay en la filosofía occidental?... Y en fin, ya he mencionado antes el intrincamiento lingüístico-ontológico entre mito, lenguaje, metáfora y realidad, al que Bateson (1998) hace alusión parcialmente cuando afirma que los mitos “se derivan de la experiencia”. Lo que para mí significa que los relatos míticos no son -como se piensa a menudo- estructuras puestas de espaldas a la realidad.

Creo que es por estas y otras razones: que el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC (2004) habla de la historia, no como un recuento, sino como “un espejo para mirarse” (espejo al que debería recurrirse asiduamente para no perder, entre otras cosas, las memorias de las luchas); o que Zapata Olivella (2010) haya escrito una novela histórica o una historia novelada llena de reviviscencias (algo muy distinto del realismo mágico); o que Poma de Ayala (1998) haya escrito la que podría ser la primera historia realmente mundial, entrelazando la mitohistorias de los dos lados de la medalla del mundo moderno-colonial; o que Lame (1971) haya conseguido una síntesis, tan bella y políticamente arrojada, de saberes y sistemas de pensamiento diversos y contrapuestos.

Y tal vez porque yo mismo me siento una combinación dinámica de creencias, confesiones religiosas, cosmovisiones y cosmogonías. Y también porque, a mi ver, la ciencia occidental es otro ejemplo -más contundente... claro está- de una combinación semejante de recursos cognitivos. Y además porque parece que muchos colectivos humanos y personas tenemos la tentación constante de construir historias, mitos (y hasta definiciones de las estructuras míticas) para difamar a otros.

Considero importante que quienes queramos participar del diálogo intercultural de saberes (¡ojalá todos-as!) pensemos si las distinciones entre mito e historia-que las hay-son sustanciales o contingentes; y si, dado el estado-aun precario-de la discusión sobre los términos en cuestión, debemos admitir que, si bien no puede hablarse de

sinonimia perfecta, las distinciones eurocéntricas y neocoloniales, hasta ahora planteadas, no son satisfactorias.

De ahí que -alejándome de la definición de mitohistoria dada por Eliade, quien la identifica con una especie de teodicea o mito cosmogónico centrado en las contiendas de los dioses, antes que en la creación- yo quisiera plantear que la mitohistoria es una forma objetivamente dura de construir nuestros espejos de memoria, haciendo uso de muy variados recursos cognoscitivos y culturales.

Cambiando ahora de tema, paso a tratar el argumento de la “etimología profunda”, propuesta por Green (2011):

A las Escondidas

Según los aportes de Green, los tule⁴¹ -de modo semejante a los embera- han tenido que afrontar múltiples agresiones que han puesto en peligro su pervivencia: combates muy sangrientos con los invasores españoles, fuertes enfrentamientos con franceses e ingleses y hasta alianzas estratégicas con los holandeses; división de la nación tule por causa de la construcción del Canal de Panamá; influencias perniciosas del cristianismo católico y protestante; intentos de abolición de los resguardos; educación oficial suplantando la socialización ancestral; amenazas a la integridad del territorio; presiones de empresas extractivas; etc.

Según nuestro líder tule, a este crónico estado de cosas su pueblo ha venido respondiendo de diversas formas: reafirmando el principio de “protección [de] la vida en todas sus formas”; comprometiéndose con la “salud de la tierra”; implementando la recuperación lingüística y cultural del pueblo Ganadule; recreando su historia milenaria; y apoyando los “sistemas educativos propios”; etc.

A propósito de la educación propia, la contribución de nuestro autor se resume en el lema de la transmisión de los *significados de vida* del pueblo Dule. Fórmula que involucra los conocimientos ancestrales, la historia de origen, la tradición oral, la esencia cultural y el amor por la madre tierra. Tierra que es descrita, por Green, como madre maravillosa, amorosa y proveedora de alimentos, vida, música, arte, ritos, alegrías y hasta tristeza.

Pero, detallando el camino pedagógico de los “significados de vida”, podría decirse -siguiendo al autor- que se trata de: conocer la historia de origen (en los términos en que lo permitan las raíces de los significados); remontarse al origen de las palabras (los nombres dados a la madre tierra, los términos usados en la toponimia, las

denominaciones que se le dan a los árboles, la numeración, etc.); lograr la “significación verdadera de los nombres”; redescubrir los conocimientos milenarios consignados en los términos; investigar las raíces; hacer que la escritura tenga en cuenta las raíces de la oralidad; y cultivar la lengua dule desde sus fundamentos.

Tareas regidas por presupuestos culturales entre los cuales tenemos: la vigencia de la tradición oral en las autoridades, sabios y sabias de la comunidad; la lengua como medio de comunicación, pero también como oportunidad de indagar, aprender y conocer la herencia legada por los creadores (Nana y Baba) y los antepasados (primeras generaciones, Olowagli y sus siete hermanos): la sabiduría para clasificar el mundo y nombrar la tierra.

Ahora bien, en términos lingüísticos la herramienta pedagógica de los “significados de vida” toma como punto de arranque varios presupuestos: la lengua entendida como principio de “identidad y orgullo de los pueblos”; la mayor importancia de lo identitario y semántico, sobre lo gramatical, en el estudio de la lengua; el reconocimiento de las palabras como cisternas de la historia; la comprensión de la lengua como el principal medio de comunicación entre el presente y el pasado, en proyección al futuro.

De manera tal vez más técnica, Green afirma que detrás de las vocales, las consonantes y las sílabas también se encuentra la historia de los ancestros. Pero dado que la lengua dule no tiene precedentes de lenguas madres para buscar las etimologías (como sí se puede hacer en castellano, con el latín, el árabe, el griego y algunas lenguas vernáculas), entonces hay que hacer los análisis de significados dule a través del estudio de fenómenos lingüísticos muy específicos: la elisión (supresión de vocales, consonantes o sílabas al interior de las palabras), la segmentación de las palabras (buscando las palabras originarias en las compuestas) y enfocándose en cada fonema, dejando de lado, por ende, el “sintagma nominal”.

Para concluir quiero arriesgarme con la siguiente hipótesis: no sólo para la lengua dule interesa y es posible la “etimología profunda”; precisamente porque el estudio de los significados, en lenguas como el castellano, ha contado con el recurso de las lenguas de origen (etimologías griegas o latinas), no se ha explorado suficientemente la vía del estudio de otros fenómenos, como los aquí reseñados, que bien podrían depararnos importantes hallazgos.

Notas

¹ Es una frase de un poema de Anise Koltz (poetisa luxemburguesa) a quien tuve la suerte de escuchar en una lectura realizada en el marco del V Festival Internacional de Poesía de Medellín-Colombia (organizado por Prometeo y realizado del 7 al 14 de junio de 1995). El poema completo puede encontrarse en: <http://akantilado.wordpress.com/2010/08/22/5-poemas/>. Otros poemas de la autora, traducidos al castellano, pueden encontrarse en: Koltz, Anise. (1997). *Cantos de rechazo*. Medellín, Colombia: Corporación de Arte y Poesía Prometeo.

² La frase es de Toni Morrison (*Life in his language*) y aparece en un epígrafe mayor contenido en: Prince-Spratlen, Townsend. (2005). Imágenes que acogen, paredes que susurran: empoderamiento e intersecciones de la identidad en el despacho de la universidad. En Talburt, Susan y Steinberg, Shirley R. (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (p. 215). Barcelona, España: Editorial Graó.

³ El poema de referencia se titula *Biografía imaginaria de Seymour*. Jaramillo Agudelo, Darío. (1999). *127 poemas*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia (p. 9)

⁴ La frase proviene de la canción, titulada *De la ausencia y de ti* del cantautor cubano Silvio Rodríguez: Rodríguez, Silvio. (1977). *Cuando digo futuro*. Fonomusic.

⁵ La frase es un hermoso llamado de atención de Foucault a las personas presentes en su conferencia del 8 de marzo de 1975 en el Collège de France: Foucault, Michel. (2001 b). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (p. 19).

⁶ Esta idea hace parte de las consideraciones de Octavio Paz sobre la naturaleza del lenguaje: Paz, Octavio. (2011). *El arco y la lira. El poema, la revelación poética, poesía e historia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (p. 29). La primera edición de esta obra es de 1956.

⁷ Esta idea está tomada de: Sloterdijk, Peter. (2005). *Sobre la mejora de la Buena Nueva. El quinto "Evangelio" según Nietzsche*. Madrid, España: Ediciones Siruela. Este texto corresponde al discurso pronunciado por el autor el 25 de agosto de 2000 en Weimar, en conmemoración del centenario de la muerte de Friedrich Nietzsche.

⁸ Debo esta hermosa expresión al Doctor Ernell Villa, líder del Movimiento Afrocolombiano.

⁹ Es una importante novela del siglo XI de nuestra era.

¹⁰ El relato hace parte de *Cuentos Orientales*, libro publicado originalmente por Éditions Gallimard, en 1938, bajo el título: *Nouvelles orientales*.

¹¹ Prefiero el término naturaleza al de *condición humana*, porque considero que todo lo que somos como humanos tiene el carácter de expresión de la naturaleza. No veo la necesidad de usar una palabra que nos distancie tanto de aquello en lo que estamos-siendo.

¹² Es una expresión acuñada por Eisler (1999 a). Según ella, el término recoge dos partículas griegas, con las que busca crear un neologismo que exprese el ideal de un vínculo solidario entre lo masculino y lo femenino: “gy” (de gyne [*sic*]: mujer); “an” (de andros [*sic*]: hombre) “l” (de lyos [*sic*]: liberar, resolver y por extensión, en inglés: ligar) (p. 184).

¹³ Remito al interesante artículo (*La pasión de S. Pelayo*) del latinista Juan Gil, quien nos ofrece-además del texto “original” en latín y la respectiva traducción anotada-una serie de comentarios históricos muy ilustrativos y de gran ponderación sobre el relato en cuestión: Gil Fernández, Juan Gil. (1972). *Pasión de S. Pelayo. Habis*, 3, 161-200.

¹⁴ He leído esta obra con el ánimo de comprender mejor los comentarios de Horswell sobre algunos de los desplazamientos lingüísticos constitutivos de la masculinidad en España, en el período previo a la invasión ibérica de América. Debo decir que coincido, sustancialmente, con el análisis del autor. Pero creo que hay muchos más gestos, palabras, símbolos y acontecimientos (además de la barba y la espada) que pudiéramos rescatar del Cid, para ampliar la reflexión sobre los nexos poderosos entre la masculinidad y el colonialismo. La primera edición de la obra-basada en un manuscrito de 1307-es de 1779.

¹⁵ La primera edición data de 1887.

¹⁶ Para mayor información sobre la declinación, significados (nublado, oscuro, sombrío, crepuscular, triste, deprimente, etc.) y antónimos de este término, los lectores-as pueden remitirse a:

<http://es.wiktionary.org/wiki/%CE%BC%CE%AD%CE%BB%CE%B1%CF%82>.

¹⁷ Editada por primera vez en 1552.

¹⁸ Opúsculo elaborado entre 1540 y 1554.

¹⁹ La antología que cito se deriva, claro está, del libro homónimo que el autor terminó de redactar en 1615.

²⁰ Este libro, *Así hablaba Zaratustra*, fue publicado, por partes, entre 1883 y 1884.

²¹ *Haití* se encuentra en el disco: Veloso, Caetano. (1995). *Grandes éxitos*. Polygram do Brasil.

²² La alusión corresponde a la dolorosa Masacre de Carandiru, producida el 2 de octubre de 1992 en la Penitenciaría de São Paulo (Pabellón 6). La policía militar de São Paulo habría disparado contra 102 presos en situación de indefensión. La gente en Brasil recuerda, con horror, este gravísimo hecho de violación de los derechos humanos.

²³ Este artículo fue publicado originalmente en Cary Nelson y Larry Grossberg (Eds.). (1988). *Marxism and the interpretation of culture*. University of Illinois Press: Chicago.

²⁴ Le debo esta sugestiva expresión a la Dra. Beatriz Vélez.

²⁵ Es una expresión de Heidegger (1970), en: *Cartas sobre el humanismo* (carta a Jean Beaufret, Paris): “La palabra -el habla- es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensantes y poetas son los vigilantes de la morada” (p. 65).

²⁶ Sobre el proceso de “canonización” de nuestro filósofo, véase el “prefacio a la edición francesa” (pp. 11-20) y el primer capítulo (pp. 21-33) del libro *San Foucault*, del beato David Halperin: Halperin, David. (2004). *San Foucault. Para una hagiografía gay*. Córdoba, Argentina: Ediciones Literales. Textos en los cuales Halperin le responde-con vehemencia-a quienes pretenden enlodar el estupendo legado de

Foucault, acusando a quienes se inspiran en dicha obra, de rendirle un culto excesivo al filósofo y -en ciertos casos- de ser gays “militantes’, ‘radicales’ o ‘extremistas’” (p. 25). El libro también es un llamado de atención-agrega el autor-a una izquierda estadounidense que, al tiempo que rechazaba el reaganismo, se mostraba hostil frente a la nueva política de reivindicaciones de raza, género, etnia y sexualidad (giro queer de la política lesbi-gay en los Estados Unidos de América).

²⁷ Para esta síntesis y lectura crítico-intercultural de Foucault, he recurrido a los siguientes textos del autor: Foucault, Michel. (1961). *Enfermedad mental y personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós; Foucault, Michel. (1982). *El Polvo y la nube*. En Foucault, Michel, Léonard, Jacques, et al., *La imposible prisión: debate con Michel Foucault (37-53)*, Barcelona, España: Editorial Anagrama; Foucault, Michel. (2001 a). *La arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores; Foucault, Michel. (1999). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, D. F.: Siglo xxi Editores; Foucault, Michel. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores; Foucault, Michel. (2008). *El orden del discurso. Lección inaugural pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970*. Barcelona, España: Tusquets Editores.

²⁸ Espero poder desarrollar mejor, en próximas secciones de este mismo documento, el tema del materialismo foucaultiano y sus posibles nexos con la filosofía kantiana, contraponiéndole-al mismo tiempo-una suerte de *materialismo intercultural* que no desconozca la economía de los discursos, pero que no se pierda en el espesor del orden discursivo, hasta el punto de descuidar las luchas de vida o muerte que debemos librar sin dilaciones.

²⁹ El tópico de las horribles formas de reclusión, abandono y violencia contra las personas afectadas por enfermedades mentales, en Colombia, sigue siendo -en muchos casos- desgarrador. Sobre la situación de la psiquiatría y la reclusión manicomial en Medellín (Colombia) a mediados del siglo XX, es ilustrador el bello testimonio de la doctora Luzmila Acosta de Ochoa, contenido en el capítulo dedicado a las primeras mujeres universitarias en Antioquia (*Luzmila Acosta de Ochoa y las primeras mujeres universitarias en Antioquia* (pp. 133-148)) del libro de Pala Andrea Giraldo Restrepo (2007), *Mujeres antioqueñas en la memoria de la ciudad*. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín-Secretaría de Cultura Ciudadana.

³⁰ Rodríguez Magda, Rosa María. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona, España: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Es un texto que ofrece una crítica muy productiva a la obra foucaultiana. Considero que la sagacidad y bondad que se reflejan en la búsqueda de esta autora, son -sin duda- interculturalmente inspiradoras: Rodríguez afronta, como feminista, una lectura crítica de una porción importante de la obra del pensador francés. Sabe que Foucault incurrió en omisiones injustificables con respecto a las mujeres. Pero también sabe que siguiendo la vía del solo reproche no podrá obtener las respuestas que busca. Es así como Rodríguez se forja unos caminos analíticos muy creativos, que le permiten preguntarse por los efectos que tienen, en la identidad de las mujeres, nociones tales como poder, tecnologías del yo y verdad. Y seguramente con ironía, se pregunta luego por la posición de la mujer frente a la “muerte del hombre”, interrogándose después sobre el potencial que tienen los “logros de las investigaciones de género”, para mejorar la teoría foucaultiana.

³¹ Obra escrita de 1627 a 1630 y publicada por primera vez, en latín, en 1657.

³² Para la realización de la síntesis de esta sección, he tomado ideas de los siguientes textos del autor: Pestalozzi, Juan Enrique. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México, D. F.: Editorial Porrúa. Nota: la obra fue publicada por primera vez en 1801; Pestalozzi, Juan Enrique. (2003). *Cartas sobre la educación de los niños*. México, D. F.: Editorial Porrúa; Pestalozzi, Juan Enrique. (2003). *Libros de educación elemental (prólogos)*. México, D. F.: Editorial Porrúa; Pestalozzi, Juan Enrique. (2004). *Canto del cisne*. México, D. F.: Editorial Porrúa. Nota: la obra fue publicada por primera vez en 1826.

³³ Para quien tenga interés en conocer un trabajo seminal de Paulo Freire, sugiero: Freire, Paulo. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire. Un serio trabajo de análisis de coyuntura brasileña; un texto con mucha información académica, de gran originalidad y pletórico de experiencias y motivos para la acción.

³⁴ He sido testigo de la vitalidad del legado de Freire en Brasil (en Florianópolis y São Paulo, por ejemplo). Sé que en otras partes del mundo sus libros y ejemplos movilizan la savia más vital y cariñosa... Freire es multitud. Pero, claro, su trabajo no puede responder a todo. Él tampoco pretendió tal cosa. Su propio hijo Lutgardes me advertiría con gran gentileza y transparencia -cuando fui al Instituto Paulo Freire hace

ya seis años- que sobre multiculturalidad e interculturalidad su padre había trabajado poco. No obstante-en un par de días que estuve allí-logré grandes enseñanzas sobre ese y otros temas. Para quien desee conocer más sobre el potencial de la obra freiriana con respecto a temas tales como cultura, diversidad cultural y multiculturalidad, recomiendo: Souza, João Francisco de. (2002). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo-SP, Brasil: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire. Advierto que queda todavía pendiente el debate sobre el potencial decolonizador del sistema freiriano.

³⁵ Anunciar/denunciar son conceptos gemelos en la visión de mundo freiriana. Hay, en este tipo de conceptos, evidentes rasgos teológicos que son parte integral del sistema. En este caso en particular se trata de una suerte de proceder profético que, antropológica y políticamente, pudiera ilustrarse con la siguiente frase: “Não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem sem ação” (p. 46): Freire citado en: Streck, Danilo R., Redin, Euclides y Zitkosky, José (Organizadores). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte (MG-Brasil): Autêntica Editora.

³⁶ Sobre estos temas recomiendo dos textos que por su belleza, elevación de espíritu y profunda claridad merecen tenerse muy en cuenta: Freire, Paulo. (2006). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro Editora. Un libro que describe de principio a fin el entrelazamiento poderoso entre el método de alfabetización y el proceso de conscientización. Y, por otro lado: Freire, Paulo. (2007). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Texto donde hay una exposición tal vez más psicológica e histórica del proceso de conscientización, pero abordando al final, de modo descriptivo, el método de lectura del mundo y lectura de la palabra.

³⁷ Aunque no sea un proceso inspirado directamente en la pedagogía freiriana, quisiera destacar una preciosa iniciativa de educación entre pares, que constituye un ejemplo superlativo de *pedagogía del oprimido*: “mujeres populares” de la ciudad de Medellín-Colombia se apoyaron recíprocamente para mejorar sus niveles de lecto-escritura, como una manera de sanar “las secuelas del conflicto armado en el cuerpo y la salud de las mujeres”. De este modo la escritura se vivió, desde entonces, como: bálsamo, ejercicio de memoria (historias de vida), proyectos de futuro, placer, gozo, antídoto contra el olvido, terapia espiritual y física, ejercitación de la mente y derecho. Puede verse al respecto: Asociación Ecocultural Corporal LUNA LLENA. (2005). *Volar sin miedo. Efectos del conflicto armado y la violencia familiar en la vida, el cuerpo y la*

salud de las mujeres adultas de sectores populares urbanos en la ciudad de Medellín, 2003. Medellín: Corporación Vamos Mujer; Por una Vida Digna & Asociación Ecocultural Corporal Luna Llena.

³⁸ Una buena síntesis del método freiriano de alfabetización es: Rodrigues Brandão, Carlos. (2006). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo-SP: Editora Brasiliense. Además de la detallada descripción de los procedimientos, Rodrigues hace una breve historia del que llama método de “alfabetización-conscientización” o “alfabetización política”: método iniciado, por el mismo Freire, en 1961 en Angicos (Rio Grande do Norte) con resultados sorprendentes: trescientos trabajadores alfabetizados en 45 días. Al parecer todo esto se rompe con el golpe militar de 1964.

³⁹ Editada originalmente en 1963.

⁴⁰ Los embera son un pueblo de gran presencia en el territorio nacional colombiano. Viven a lo largo del litoral pacífico y en otros departamentos del llamado eje cafetero. En Antioquia hay tres grupos: los embera chamí, los embera dobida y los embera eyabida.

⁴¹ Dule (tule) o kuna: nación milenaria ubicada entre Colombia y Panamá. En Colombia se encuentran en los municipios de Unghía (Chocó), Necoclí y Turbo (Antioquia).

Referencias

Anderson, Benedict. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Anónimo. (2009). *Cantar de Mío Cid*. Madrid, España: Santillana Ediciones Generales. Recuperado de <http://www.puntodelectura.com>

Asociación Ecocultural Corporal LUNA LLENA. (2005). *Volar sin miedo. Efectos del conflicto armado y la violencia familiar en la vida, el cuerpo y la salud de las mujeres adultas de sectores populares urbanos en la ciudad de Medellín, 2003*. Medellín, Colombia: Corporación Vamos Mujer; Por una Vida Digna & Asociación Ecocultural Corporal Luna Llena.

Bachelard, Gaston. (1966). *Psicoanálisis del fuego*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Bachofen Johann Jakob. (1988). Derecho materno: una investigación sobre la ginecocracia del mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica. En Bachofen Johann Jakob, *Mitología arcaica y derecho materno* (pp. 52-115), Barcelona, España: Editorial Anthropos (Edición de Andrés Ortiz-Osés).

Badinter, Elisabeth. (1994). *XY, la identidad masculina*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Bateson, Gregory. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lohlé-Lumen.

Bettelheim, Bruno. (1981). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas. La extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños*. Barcelona, España: Editorial Crítica-Grupo Editorial Grijalbo.

Cáisamo Isaramá, Guzmán. (2012). *Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría. Una forma de volver a recorrer el camino del pensamiento y la sabiduría ancestral en diálogo con los mayores a la luz del contexto de hoy, como estrategia de reinterpretación y resignificación para recrear y crear nuevos pensamiento requeridos para la pervivencia del pueblo Embera Eyábida y Dóbida de Antioquia y Chocó*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Comenio, Juan Amós. (2003). *Didáctica magna*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Colombia: CRIC (Programa Educación Bilingüe Intercultural-PEBI-Bogotá D.C. y Popayán).

Dussel, Enrique. (1992). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". Conferencias de Frankfurt, octubre 1992*. Santafé de Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.

Eisler, Riane. (1995). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Eisler, Riane. (1999 a). *Placer Sagrado. Volumen 1. Sexo, mitos y la política del cuerpo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Eisler, Riane. (1999 b). *Placer Sagrado. Volumen 2. Nuevos caminos hacia el empoderamiento y el amor*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.

- Eliade, Mircea. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Foucault, Michel. (1961). *Enfermedad mental y personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Foucault, Michel. (1982). El Polvo y la nube. En Foucault, Michel, y Léonard, Jacques, et al., *La imposible prisión: debate con Michel Foucault* (37-53), Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Foucault, Michel. (1999). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, D. F.: Siglo xxi Editores.
- Foucault, Michel. (2001 a). *La arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores
- Foucault, Michel. (2001 b). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (2008). *El orden del discurso. Lección inaugural pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Freinet, Célestine. (2002). *Por una escuela del pueblo*. México, D.F.: Distribuciones Fontanamara.
- Freire, Paulo. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.
- Freire, Paulo. (2006). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Centauro Editora.
- Freire, Paulo. (2007). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gil Fernández, Juan Gil. (1972). Pasión de S. Pelayo. *Habis*, 3, 161-200.
- Giraldo Restrepo, Paula Andrea. (2007). *Mujeres antioqueñas en la memoria de la ciudad*. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín-Secretaría de Cultura Ciudadana.

Green Stócel, Abadio (Manibinidginy). (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Guamán Poma de Ayala, Felipe. (1998). *Nueva crónica y buen gobierno (antología)*. Lima, Perú: Editorial Horizonte.

Halperin, David. (2004). *San Foucault. Para una hagiografía gay*. Córdoba, Argentina: Ediciones Literales.

Heidegger, Martin. (1970). *Carta sobre el humanismo*. España: Taurus.

Horswell, Michael J. (2010). *La descolonización del "sodomita" en los Andes coloniales*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Jaramillo Agudelo, Darío. (1999). *127 poemas*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Keller, Evelyn Fox. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, España: Edicions Alfons El Magnanim, Institució Valenciana D' Estudis I Investigació-IVEI.

Koltz, Anise. (1997). *Cantos de rechazo*. Medellín, Colombia: Corporación de Arte y Poesía Prometeo.

Las Casas, Bartolomé de. (1977). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid, España: Fundación Universitaria Española.

Las Casas, Bartolomé de. (1993). *Los indios de México y Nueva España (Antología)*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Las Casas, Bartolomé de Las. (2000). *Brevísima relación de la destrucción de África*. Ediciones elaleph: <http://www.elaleph.com> Recuperado de <http://www.educ.ar>

Lame, Manuel Quintín. (1971). *En defensa de mi raza*. Bogotá, Colombia: Comité de Defensa del Indio, Rosca de Investigación y Acción Social.

Lander, Edgardo. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, Edgardo. (Compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; UNESCO-Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.

Maturana Romesín, Humberto. (1995). Prefacio. En Eisler, Riane, *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro* (pp. xi-xviii). Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Maturana Romesín, Humberto. (1999). Prefacio. En Eisler, Riane, *Placer Sagrado. Volumen 1. Sexo, mitos y la política del cuerpo* (pp. xi-xxii). Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Mernissi, Fatema. (2004). *El harén en occidente*. Bogotá, D. C, Colombia: Editorial Planeta.

Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul.

Nietzsche, Friedrich. (1984). *Así hablaba Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Medellín, Colombia: Editorial Bedout.

Nietzsche, Friedrich. (2009). *La genealogía de la moral*. Madrid, España: Alianza Editorial.

O' Gorman, Edmundo. (1993). Prólogo. En Las Casas, Bartolomé de, *Los indios de México y Nueva España (Antología)* (IX-XXIV). México, D. F.: Editorial Porrúa (Edición de Edmundo O' Gorman).

Ortiz-Osés, Andrés. (1988). Presentación. Bachofen y nuestra cultura. En Bachofen Johann Jakob, *Mitología arcaica y derecho materno* (pp. 9-30), Barcelona, España: Editorial Anthropos (Edición de Andrés Ortiz-Osés).

Paz, Octavio. (2011). *El arco y la lira. El poema, la revelación poética, poesía e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pestalozzi, Juan Enrique. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Pestalozzi, Juan Enrique. (2003). *Cartas sobre la educación de los niños*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Pestalozzi, Juan Enrique. (2003). *Libros de educación elemental (prólogos)*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Pestalozzi, Juan Enrique. (2004). *Canto del cisne*. México, DF: Editorial Porrúa.

Prince-Spratlen, Townsend. (2005). Imágenes que acogen, paredes que susurran: empoderamiento e intersecciones de la identidad en el despacho de la universidad. En Talburt, Susan y Steinberg, Shirley R. (Eds.), *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 215-224). Barcelona, España: Editorial Graó.

Roca-Ferrer, Xavier. (2005). Introducción. En Shikibu, Murasaki, *La novela de Genji. Primera época. Esplendor* (pp. 21-51). Barcelona, España: Ediciones Destino.

Rodrigues Brandão, Carlos. (2006). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo-SP, Brasil: Editora Brasiliense.

Rodríguez Magda, Rosa María. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona, España: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Said, Edward E. (2004). *Orientalismo*. Barcelona, España: Random House Mondadori.

Sedgwick, Eve Kosofsky. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona, España: Ediciones de la Tempestad.

Shikibu, Murasaki. (2005). *La novela de Genji. Primera época. Esplendor*. Barcelona, España: Ediciones Destino.

Sloterdijk, Peter. (2005). *Sobre la mejora de la Buena Nueva. El quinto "Evangelio" según Nietzsche*. Madrid, España: Ediciones Siruela.

Souza, João Francisco de. (2002). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo-SP, Brasil: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (2003) ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.

Streck, Danilo R., Redin, Euclides y Zitkosky, José (Organizadores). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte-MG, Brasil: Autêntica Editora.

Vignati, Alejandro. (1973). *Arde bruja, mago arde*. Barcelona, España: A. T. E.

Vigotsky, Lev S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com>

Woolf, Virginia. (1995). *Una habitación propia*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral.

Yourcenar, Marguerite. (1998). El último amor del príncipe Genghi. En: Yourcenar, Marguerite, *Cuentos orientales* (69-85). Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones.

Zapata Olivella, Manuel. (2010). *Changó, el Gran Putas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura de Colombia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Anthropos y Editorial Universidad Antioquia.

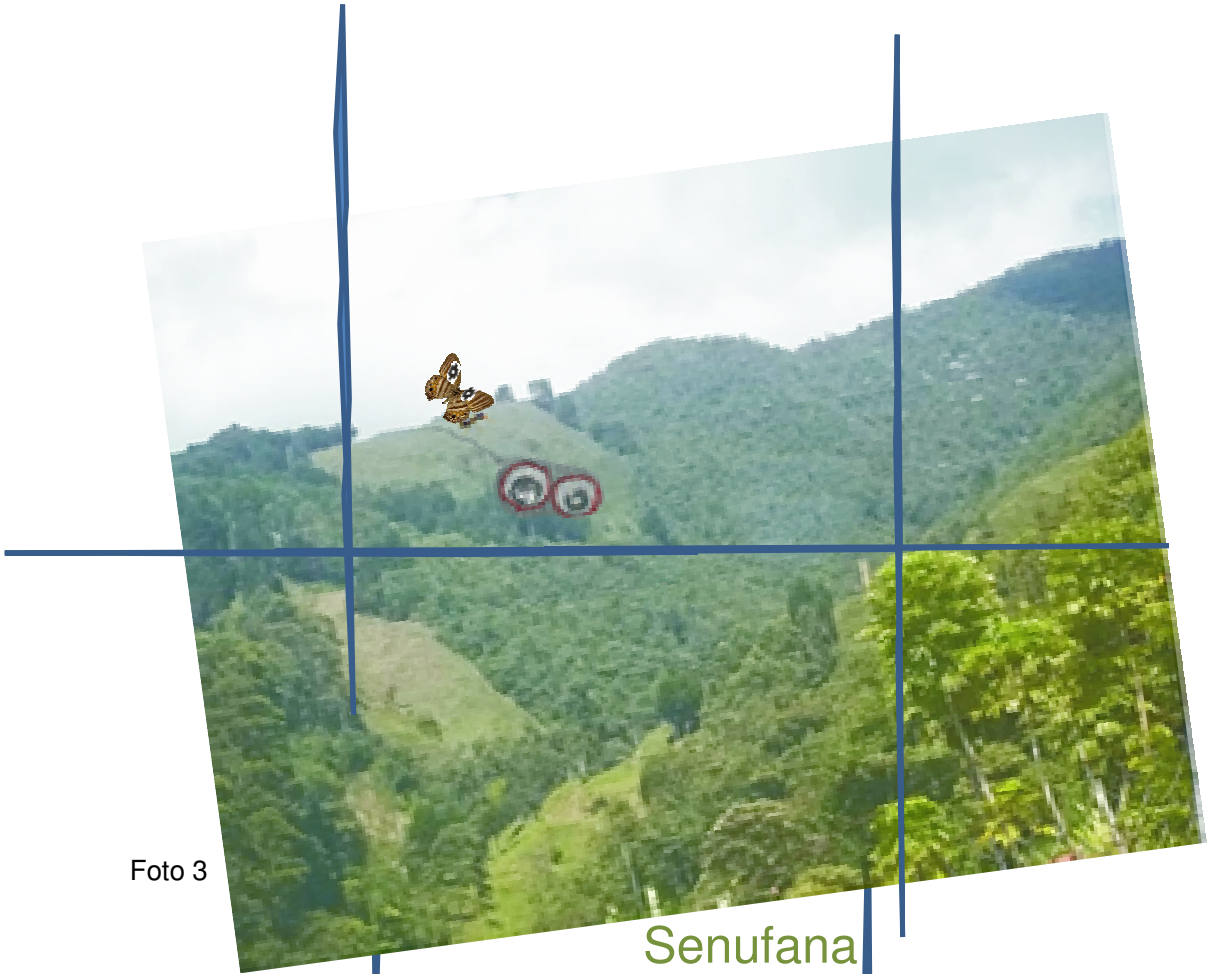
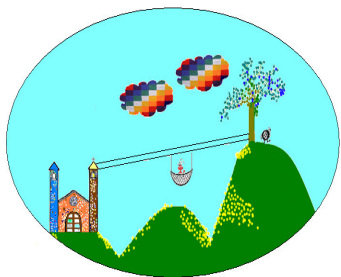


Foto 3

Senufana

Finsenú



Pansenú

Tercera Parte

Burbujas locas

El feliz Antonio decidió ir al parque -de prisa y temprano-
Hoy con su mamá.

Se llevó su carro, palita y rastrillo
Y -con sus amigos- se puso a jugar.

Estando en la arena,
Saludó a una hormiga
Que pasó de afán.

Regresó a su casa, y después de un baño de burbujas locas,
Antonio en pijama se durmió rodeado de muchísimos besos de
papá y mamá.

Soñó que Violeta le contaba algo
Sobre un mastodonte
Tan grande y pesado
Que movía todo con su caminar.

Le dijo Violeta: mi querido Antonio,
Cerca de un gran río
Vivió un mastodonte
Tan grande y pesado
Que agitaba todo con su caminar.

Destruyó las grutas
De unas hormiguitas
Que se fueron lejos,
Buscando la paz.

Esas hormiguitas
Llegaron a un cerro,
Excavaron mucho
Y en una cuevita vieron una olla,
Una linda urna y un bello collar.

Cosas de una gente
Que no existe ya.

Le pregunta Antonio:
¿Cómo se llamaba la gente del cerro? ¿Por qué ya no existen?
¿A dónde se fueron?
Por favor Violeta,
¡Respóndeme ya!

Violeta le dice: se acabó tu sueño,
Cuando te despiertes pregúntale,
Antonio, a papá y mamá.

Se despierta Antonio
Y sin que pregunte,
Sus papás le dicen:

Eran Anaconas,
Indios habitantes de ese Romeral.

Pedagogía Intercultural y Erótica Decolonial

(Preludios)

Tercera Parte

Capítulo V

Los Fuelles de la Naturaleza

O

Pensar no me lo Esperaba

O

El Cerebro de la Eminencia Gris a la Intemperie

Preámbulo: ¿Somos los Más Afortunados?

“El ser a quien llamo yo” (p. 16) es la frase con la que Yourcenar (1984) da inicio al primer volumen (*Recordatorios*) de su trilogía autobiográfica (*El laberinto del mundo*). Con la exquisitez que le era habitual, nuestra autora logra -a partir de fragmentos históricos escasos, minúsculos y borrosos- hacer legibles (sobre las superficies polvorientas de los años) los rostros esquivos, adustos y hasta entrañables de algunos de sus antepasados.

Pero si es difícil darle fisonomía a nuestra ancestralidad más inmediata, cuanto más será intentar comprender las secuencias del azar y de las múltiples casualidades que - filogenéticamente- nos han convertido en las unidades psicosomáticas y sociocognitivas que somos¹: quién sabe con cuáles alambiques y con cuál suerte de escenificaciones, la naturaleza habrá propiciado la eventualidad de nuestras naturalezas cognoscentes, aprendientes y enseñantes, que estamos siendo.

Pero, ya que acceder a todos esos orígenes parece imposible, refrenemos las tremendas ambiciones de nuestra razón y -tomando algo del inmenso legado de Kant- intentemos pensar sobre la *razón* y el *entendimiento*, en relación con la cognición.

Siempre a la Una... en Punto

Se sabe -por el prólogo de la primera edición de la *Crítica de la razón pura* (1781)²- que el riguroso Kant (1724-1804) no sólo intentaba lograr una síntesis entre el

racionalismo y el empirismo de su época, sino que quería mostrar también hasta dónde podría la razón humana en general lograr conocimientos -con valor “científico”- sobre el mundo. Todo esto llevó, al filósofo, a plantear que era posible y necesario que la razón se aplicase, con todo detalle (críticamente), al estudio de sí misma (pp. 5-10).

De este triple salto mortal del pensamiento, se derivan muchas enseñanzas que, me parece, conservan cierta actualidad. A saber: la metafísica -tal y como nuestro autor la conocía- había querido responder a ciertas preguntas que -aunque inevitables- no se podían abordar legítimamente, o sea, no podían asumirse sin transgredir el requisito de la simbiosis reactiva, entre el aparataje a priori del entendimiento y la experiencia; además, “el primer conocimiento puro del entendimiento, aquel sobre el que se funda todo uso posterior, y que es también al mismo tiempo enteramente independiente de todas las condiciones de la intuición sensible, es pues el principio de la unidad sintética originaria de la apercepción” (p. 82): o sea, debe haber una previa unidad de la conciencia para que haya referencia de las representaciones a los objetos; y por último, como dice Chávez (2008): la sensación (una de las funciones de la sensibilidad) entra en contacto directo con el objeto y, al mismo tiempo, “al revestir al objeto con sus formas a priori, lo convierte en fenómeno. Esto último es realmente lo que nosotros percibimos” (p. 178).

No sin diferencias importantes, Schopenhauer (1788-1860) (1998) camina por un sendero semejante al de Kant. En efecto, nos dice: “Se necesita estar muy dejado de la mano de todos los dioses para figurarse que el mundo intuible que está ahí fuera [...] existe ahí fuera totalmente objetivo y real, y sin nuestro concurso y que por la mera sensación de nuestros sentidos llega a nuestro cerebro para existir otra vez en él tal y como existe fuera” (pp. 90-91).

El Conocimiento Dentro y Fuera de la Masa Gris

Por su parte Latour (1999), ubicado epistemológicamente en los estudios sociales críticos de la ciencia, hará -en un texto sardónico y divertido, pero lanzado a sangre fría- unas denuncias sobre: la grosera interpretación que persiste -entre muchos científicos/as e intelectuales- con respecto al constructivismo; la incapacidad de tantos para comprender que los estudios sociales de la ciencia -antes que quitarle- le han añadido realidad a los conocimientos científicos (p. 15); la pasmosa revitalización de una suerte de realismo radical que “la filosofía de la ciencia ha venido encubriendo” (p.16); lo que el autor llama “la certeza absoluta [como un] tipo de fantasía neurótica

que sólo una mente quirúrgicamente extirpada perseguiría tras haber perdido todo lo demás” (p. 17); la forma kantiana de constructivismo que mantenía la ficción de “la-mente-en-la-cuba” o sea, la idea según la cual habría un “yo trascendental” con un “conocimiento universal”, que sólo podría “descubrirse mediante algún contacto experiencial con la realidad exterior, una realidad reducida a su mínimo estricto pero que no por ello deja de estar ahí” (p. 19); etc.

Ahora bien. Sobre todos estos asuntos quisiera comentar lo siguiente: me parece acertado que Latour (o. c.) celebre que los estudios sociales críticos de la ciencia hayan evidenciado el músculo social y la savia cultural de las prácticas científicas. Pero lo que me parece controvertible es que se llegue a sugerir que las estructuras y las regularidades funcionales del conocimiento científico descansen, exclusivamente, en factores no somáticos o “externos”.

Tal vez se equivoque Kant, es cierto, en poner tanto esfuerzo universalista y lapidario en su descripción de la mecánica del pensar científico y en demostrar tan poco interés en la comprensión de la cara sociocultural de la ciencia occidental. Pero no hay que olvidar que -errado o no- el dominio analítico del estudio kantiano estuvo claramente demarcado en función de lo que hoy -con mis propios términos- llamaría una restringida zona somático-espiritual del pensamiento. Trabajo que no es poco, dado el rigor de su ejecución. Y que no niega, por demás, el debate más amplio -claramente no menos pretencioso- sobre todos los otros lugares alquímicos (somáticos y no) en los que se asientan y sustentan las estructuras funcionales -culturalmente diversas- de nuestro pensar.

Lejos de lo que tal vez pudiera pensarse, reconozco también el valor superlativo de los conocimientos conseguidos a través de las premisas epistémicas de los estudios sociales críticos de la ciencia. Por ejemplo Nieto (2000), en *Remedios para el imperio*, revela -con su habitual aplicación rigurosa de herramientas teóricas a los análisis históricos detallados (presentados además con su exquisito gusto editorial)- cómo, en los despliegues socioculturales de la modernidad occidental, las fronteras entre colonización, imperialismo, expansionismo, intereses comerciales y ciencia son tan tenues y porosas que podría afirmarse -según mi inferencia- que cada uno de estos elementos es directamente proporcional y absolutamente recíproco y tributario (materia prima) de los demás. De ahí que el mismo Nieto (o. c.) afirme que: “La historia natural, como la cartografía, la minería y la producción de floras y herbarios, fueron la expresión del compromiso europeo por extender y mantener control sobre el

mundo con el apoyo directo no sólo del Rey, sino también del Papa y del mismo Dios” (p. 16).

Ahora me parece prudente formular algunos interrogantes sobre las pedagogías del conocimiento, la psicología cognitiva y las teorías sobre el juego y la creatividad, en relación con algunos de los puntos anteriores. Preguntas que no podré responder en su totalidad y en su integridad aquí, pero a las cuales me aproximaré haciendo acopio de una mínima, pero -a mi juicio- sugestiva bibliografía:

¿Hay, en estas distintas corrientes de pensamiento y perspectivas (teorías cognitivas), una sólida filosofía del conocimiento?, ¿los gestores-as de las mencionadas teorías, descuidan -en función de la centralidad que le dan a los procesos- los aspectos estructurales del entendimiento?, ¿cabe, según los aportes mencionados, algún tipo de diferencia sustancial entre las palabras entendimiento (o razón) e inteligencia?, ¿la teoría kantiana ha tenido alguna vez influencia en los dominios de dichas disciplinas cognitivas?, ¿o fue rápidamente desechada o, simplemente, desde muy temprano ignorada?, los estudios sociales críticos de la ciencia ¿están influyendo, de algún modo, en las concepciones sobre el pensamiento divergente y creativo?... y además: ¿Cuáles serían los planos de relación epistémica entre las nociones de entendimiento y cognición?, ¿se podría hablar, en relación con lo anterior, de un giro cognitivo en la teoría del conocimiento o epistemología?, ¿podría decirse que el término razón contiene el concepto entendimiento y éste -a su vez- contiene las nociones de inteligencia, creatividad y juego?, ¿se podría admitir la afirmación de que hay un nexo inextricable y secuencial entre entendimiento-cognición-investigación-aprendizaje-y enseñanza?, o más bien, ¿podría decirse que investigar es la forma propia del relacionamiento constante entre el aprender y el enseñar?, ¿podría el juego ser, entonces, la forma más dinámica que la investigación pudiera tener?, consecuentemente ¿podría decirse que la creatividad es el resultado de la investigación en su forma lúdica?... ¿Cuál es la pertinencia de todos estos tópicos para la interculturalidad y la decolonialidad?...

El Círculo en Movimiento: Aprender, Enseñar, Investigar y Crear en el Patio de Juegos de la Cognición

Como dije poco antes, Kant (o. c.) nos llama a la prudente definición del dominio de lo que podemos, con nuestro entendimiento, “científicamente” conocer. Por otro lado -y de modo parcial- expliqué la postura constructivista radical de Latour (o. c.) en la que

se nos invita a la comprensión de la ciencia como proceso que se gesta y confecciona con los hilos vivos de las relaciones socioculturales.

Creo que un paso más podría darse si -intentando comprender las relaciones de la razón/entendimiento con la inteligencia/cognición- planteáramos ciertas preguntas políticas y socio-críticas interculturales (antirracistas, por ejemplo) de rigor sobre estos temas: conocer ¿qué?, ¿por qué?, ¿para quién?, ¿con quién?, ¿cómo?, ¿a costa de quién y de qué?, ¿a favor de quiénes y de qué?, ¿contra qué?, ¿con cuáles medios?, ¿con los recursos de quién?, ¿desde cuál marco axiológico?, ¿desde cuáles imágenes de ser humano?, ¿desde cuál ubicación epistemológica?, ¿a partir cuáles intereses y compromisos?, etc.

La Plastilina y el Niño en la Cuna

Para sustentar -en parte- la pertinencia de estos últimos interrogantes, quisiera citar y anotar algunos ejemplos tomados de muy distintas fuentes: Brun (1995), doxográficamente, llama nuestra atención sobre las cosas que inquietaron los corazones de los llamados presocráticos: ¿hay acaso un material primordial plástico que asume formas y formas sin parar? Y de ser así, ¿qué propicia la extraordinaria variedad y belleza... lacerante de las formas adquiridas por esa plastilina?, ¿en manos de qué niño decidido estaría esa materia primordial?, ¿descansa, por lo menos de vez en cuando, ese *logos*, ese niño, ese dios, ese principio... en la cuna?... García (1963), anotando apasionadamente un poema de Jenófanes, nos habla de la distinción “helena” entre ojear, ver y saber de vista: “Ver era, para el heleno, ver perfiles, límites, contornos típicos...Se ojea un objeto rastreándolo, siguiéndole el rastro concreto [...] Saber de vista es saber por haber visto, y por estar viendo lo visible, las ideas de las cosas” (p. 45). A lo que agrega, pensando también -de algún modo- en nuestro niño en la cuna: ... “si desde el principio supiesen los mortales todo, lo sabrían por habérselo enseñado bajo mano, con trampa, a escondidas de su naturaleza [...] Mas si buscan con tiempo, dándose tiempo y aguardando el tiempo o tempero propio para conocer cada cosa, irán encontrando cada vez cosas mejores y hasta lo mejor posible para el mortal” (p. 48).

Tambo y Carne

Dejando lo griego-asiático, me gustaría pasar ahora a los portadores de una ancestralidad a mí más cercana: Mecha (2007) cuando nos habla de conocer, hace alusión -entre otras cosas- al reconocimiento y, principalmente, a la aceptación de la

cultura, la ideología, la economía, la política y la espiritualidad de los demás (p. 104). Agrega nuestro autor que “un embera no adquiere conocimiento individualmente o por sí sólo; lo adquiere colectivamente, mediante charla, minga, bebata, juego, observación e imitación, y de allí su aplicación”... (p. 111). Aplicación que -presumose hace de modo especial en lo que este aleccionador pueblo llama la “vivienda verdadera”³ que representa, hermosamente, los distintos mundos del cosmos embera: “mundo de los sin ano” (insectos, reptiles, caracoles, entre otros), “mundo de la espiritualidad”, “mundo de los animales”, “mundo de la gente”, “mundo de las aves”, “mundo de la energía del espíritu (padre y madre)”. Por su parte Delgado (2004) me sorprende con un dato que da cuenta de la poderosa espiritualidad yanomami (en la Orinoquía venezolana); según este pueblo -informa la autora- cada persona ostenta tres almas: una mortal (con un *alter ego*, que es un animal selvático); otra que constituye el “centro” o “principio vital” (tipo de alma que también tienen otros organismos); y una más: el alma inmortal que se separa totalmente del cuerpo al momento de la incineración funeraria (p. 75).

Con Ella, por Ella y en Ella, Pero sin Ellos

Por otra parte, Arboleda (1993) -tratando el caso de la élite criolla neogranadina- hablará de muchos de los ilustrados precursores de la independencia y la república, como de agentes sociales cuya concepción de la “ciencia” (y su modo de relacionarse con ella o de estar en ella) estuvo fuertemente marcada por ideales de ascenso social, por una actitud de servicio a los saberes metropolitanos y -en ciertos momentos- por un interés con respecto al desarrollo económico y social del país. Un interesante cuadro que -me parece- completa muy bien Nieto (2003) cuando, al hablarnos del siglo XVIII y los viajes de exploración realizados con frecuencia por las élites europeas en el nuevo mundo, señala: “La historia natural constituiría una forma de apropiación y jugaría un papel central en las políticas de Estado; el trabajo del naturalista clasificando y nombrando objetos naturales facilitaría el control no sólo de la naturaleza sino de otras culturas” (p. 418).

¿“Ciencia Popular” o Simplemente Ciencia?

Pero, buscando de algún modo contraponer -a las mencionadas visiones criollas (hoy blanco-mestizas)- otras miradas acerca del conocimiento, me gustaría reseñar varios ejemplos de procesos de cognición intercultural en acción: para el caso de los pueblos indígenas bolivianos, Zurita (2006) nos dice: “La EIB [Educación Intercultural Bilingüe]

debe concebirse como un proceso socio-político y educativo que busca contribuir al afianzamiento de la democracia en el país, a la vez que a la gestión de una democracia diferente inclusiva e intercultural”... (p. 114). Cuestiones que se conectan muy bien con lo que la OIA y el INDEI-Instituto Departamental para la Educación Indígena (2001) divulgan acerca del destacado proceso de “reconstrucción étnica” de los senúes⁴. Comunidad que, en el mismo texto, declara: “Por tanto asumimos el reto de seguir conservando nuestras tradiciones, el conocimiento fundamentalmente y lo más importante el pensamiento del hombre y la mujer Senú” (p. 70)⁵. A lo que viene, finalmente, muy bien anexar la siguiente cita de Fals Borda (1986), derivada de un texto en el cual el autor busca sintetizar experiencias latinoamericanas de Investigación Acción Participativa-IAP sobre “ciencia popular”, generación de procesos de “contrapeso político”, promoción del poder para las bases y búsqueda del cambio social: “Nosotros, en cambio, nos propusimos ensayar, de manera crítica y comparada, la idea de que se puede culminar un trabajo analítico y serio con base en conocimientos prácticos sobre la realidad, tanto de la gente del común, como de los cuadros activistas”... (p. 19).

“Una Herida Abierta”

Pasando al estupendo terreno de la epistemología feminista, quisiera empezar con un fragmento de la gran filósofa de la ciencia, Sandra Harding (citada por Sierra y Runge, 2003): ... “El objetivo de la búsqueda feminista del saber consiste en elaborar teorías que representen con precisión las actividades de las mujeres como actividades sociales, y las relaciones sociales entre los géneros como un componente real-importante, desde el punto de vista explicativo-de la historia humana”. Frase que describe un horizonte reflexivo muy claro y que quedaría -creo- muy bien matizada si hago ahora mismo una breve alusión a la sorprendente Gloria Anzaldúa (2007), quien a caballo entre dos mundos discordantes-nos revela de modo sobrecogedor que: “The U. S.-Mexican border es una herida abierta”... (p. 25).

Y también feminista (de la diferencia) y pedagoga (antes de, yendo a, y estando en el Carmelo) era la filósofa Edith Stein (1998), quien nos lega reflexiones importantes sobre: “el arte de la educación materna” (pp. 101-118), la “vocación del hombre y la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia” (pp. 119-153) y “la mujer como miembro del cuerpo místico de Cristo” (pp. 155-173)⁶... Y feministas o no, los testimonios de mujeres transexuales en España (recogidos por Hernaiz, 2007) son una descripción -en muchos sentidos dolorosa- de los complicados e inesperados

procesos educativos que la inteligencia humana se procura para ser fieles a nosotros mismos y desafiar, de ser necesario, a medio mundo.

Deliciosamente Impelidos

En términos de la disciplina pedagógica, podríamos abordar estas mismas cuestiones cognitivas con esta breve muestra de referencias: Not (2000) parte del reconocimiento de “dos perspectivas pedagógicas fundamentales que se contraponen por lo menos desde el siglo XVIII [en Europa]” a saber: una formativa (modeladora), instructiva, adultocéntrica, directiva, cosificadora, con primacía del objeto sobre el sujeto cognoscente, tradicional (no en el sentido de vieja o superada, sino de seguir los principios apenas enunciados) y generadora de un método que el autor llama de “heteroestructuración”. A ésta se contraponen otra perspectiva (de métodos modernos, actuales, activos), que le da primacía al sujeto cognoscente sobre el objeto, que confía plenamente en las fuerzas personales del alumno-a para su educación moral e intelectual, y que desemboca en métodos que Not llama de “autoestructuración”. Perspectivas que paradójicamente -o contradictoriamente- el autor reconcilia bajo la idea de la “interestructuración”, a pesar de haber alegado antes la incompatibilidad extrema entre las perspectivas tradicionales y modernas.

Montessori clasificaría -según la taxonomía (francesa) de Not (o. c.)- entre quienes trabajan con métodos modernos y de autoestructuración. Efectivamente, Montessori (2009)⁷ nos confronta acusándonos -sin apenas margen de defensa autocomplaciente- de la siguiente manera: “El adulto se volvió egocéntrico con relación al niño: no egoísta, sino egocéntrico. Por lo cual considera todo lo que tiene que ver con el niño psíquico, como referencias a sí mismo, logrando de ese modo una incompreensión siempre más profunda. Es este el punto de vista que le hace considerar al niño como un ser vacío, que el adulto debe llenar con su propio esfuerzo”...⁸ (p. 15).

En otro contexto y circunstancias, Tenorio (2000) recoge los resultados de 20 investigaciones colombianas sobre pautas y prácticas de crianza, para darnos a conocer los lugares que ocupan-según representaciones sociales-los niños/as en nuestras distintas nacionalidades. Todo esto bajo la premisa de generar por igual, se nos dice desde el inicio, saberes populares y científicos (p. 9).

Por otro lado y en otro momento, Freire y Guimarães (1987) sostendrán un interesante diálogo en el que el primero nos brindará un precioso paralelo entre la vida política del

Brasil (desde mediados del siglo XX) y las distintas fases de su trabajo educativo (antes y después del exilio). De este libro destaco, por su suavidad y poder sintético, la siguiente frase: “Propunha que partíssemos das massas populares, de sua compreensão e leitura do mundo, do seu senso comum, da sua sabedoria”... (p. 7).

Y para considerar también ejemplos referidos a la enseñanza, quisiera mencionar el trabajo de Zabalza (2004) sobre los maestros-as y las posibilidades que tenemos -con estrategias como el diario pedagógico- de evidenciar los conocimientos que desplegamos en nuestra práctica; dulcemente retados por los dilemas y otros fenómenos escolares, nos vemos impelidos, afortunadamente, a generar lo que el mismo Zabalza llama: conocimiento en el aula, líneas de pensamiento, pensamiento en acción y pensamiento pedagógico de los profesores-as.

Aprender... Pero en Otro Lugar

Podríamos continuar con muchos otros ejemplos. *Verbi gratia* con el caso del filósofo que desarrolló su sistema, básicamente con poesía (Whitman, 1975)⁹; o con el caso de aquel otro poeta vagabundo que, sin sosiego, siguió pensando en su terruño natal, sin importar ningún punto intermedio, sendero alternativo o el próximo lugar (Obseso, 2005)¹⁰; o con el caso de Zenón (Yourcenar, 2002), moviéndose en esa cuerda floja (y para tantos fatal) que iba del medioevo europeo a su modernidad; o con un ejemplo de lo que es perentorio saber, pero que se aprende en un lugar trágico y equivocado (Wilde, 1994)¹¹: “Viniste a mí para aprender el Placer de la Vida y el Placer del Arte. Tal vez fui escogido para enseñarte algo mucho más espléndido: el significado del dolor y su belleza” (p. 94); o con el caso de *La pasión de GH* (Lispector, 2009) y su diáfano constructivismo vivencial (envidia de los realistas radicales): “No es para nosotros que la leche de la vaca brota, pero nosotros la bebemos. La flor no fue hecha para ser mirada por nosotros ni para que sintamos su olor, pero nosotros la miramos y olemos. La Vía Láctea no existe para que sepamos de su existencia, pero la conocemos”... (p. 150)¹².

Pero basta de ejemplos; doy por contestadas algunas de las caras de las voluminosas preguntas que formulé sobre el conocimiento humano, inevitablemente interesado y comprometido. Y paso a plantear lo siguiente: dado el panorama hasta el momento delineado, me voy a permitir dar una respuesta parcial a la cuestión sobre el dilema entre “estructura o procesos”, en lo referente a las relaciones entre el entendimiento, la inteligencia, el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

Estructura y Des-Estructura

A saber: kantianamente hablando, hablaré de *intelecto* cuando presuma que se ha logrado determinar el dominio sensato y los límites válidos, en cuanto al ejercicio de nuestra *razón*. Determinaciones y delimitaciones que se realizarán no sólo bajo el criterio kantiano-formal de los principios a priori del entendimiento (tiempo, espacio y categorías), sino también bajo los criterios éticos (ética como *filosofía prima*) de la axiología intercultural, basada en los principios anti-racistas, no androcráticos, no coloniales, no clasistas, anti-homofóbicos, de protección de la madre naturaleza y de tierna solidaridad entre los pueblos, sostenidos -en gran medida- gracias a la multitud.

Además, hablaré de *inteligencia* en el sentido de la puesta en marcha de las potencias de nuestra razón (en su acepción de entendimiento), sin perder de vista las siguientes premisas en construcción: hay una inextricable relación entre el *aprender* y el *enseñar*; esta dialéctica interminable constituye la espina dorsal o la lógica básica funcional de nuestra inteligencia; la curiosidad, la *dinámica investigativa* y el *juego* son algunos de los principales energéticos de la dialéctica aprendizaje-enseñanza.

Así las cosas, los procesos analíticos de estos diferentes aspectos de la cognición, deberían, a mi juicio, tener en cuenta: primero, que parece haber en “occidente” una cierta oposición teórica entre lo estructural y lo funcional del intelecto-inteligencia; segundo, que dicha oposición se confunde y relaciona con la oposición entre lo que parece ser un *constructivismo moderado* (a la Kant) y un *constructivismo radical* (a la Latour); en tercera instancia, que -en aras del cultivo adecuado de nuestras potencias cognoscitivas y en vista de los objetivos de ser personas de *buen corazón*, tener una *buena vida* y corregir, creativamente, lo que nos hace daño- sería, como mínimo, prudente superar el impase analítico que separa la unidad entre lo funcional y lo estructural en materia cognitiva; y cuarto, que el problema mencionado podría minimizarse si buscamos contribuciones reflexivas que ya contengan en gestación o en acto las conciliaciones teóricas y prácticas deseadas. Y es en esta línea que, a continuación, presento los siguientes ejemplos (algunos en su fase negativa y otros en un momento más propositivo):

Disponiéndonos a Deportar las Tres Carabelas

Bowers (2002) afirma que la globalización del modelo industrial, y del neoliberalismo, es la nueva versión de la política de colonización de las “potencias” “occidentales”¹³ en el mundo. Advierte que la escuela ha sido el núcleo fundamental de este “proyecto civilizatorio”¹⁴ y que en ella se han promovido, consecuentemente, los valores de la “modernidad ilustrada”, representados hoy en: la definición del ser humano como un individuo esencialmente racional y autónomo; la creencia en el progreso humano constante a través de la tecnología; la valoración del modelo “occidental” de conocimiento como “universal”; y la definición del ser humano como punto absoluto de referencia para darle sentido al mundo (neo-antropocentrismo). Y agrega nuestro autor que, desde este marco axiológico, se ha llegado a interpretar la inteligencia humana como un proceso racional de producción -esencialmente individual/ista- del conocimiento.

Considero que tiene razón Bower al decir que esta representación neoilustrada de la inteligencia ha sido determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela “occidental” y en el diseño e implementación de las pruebas de medición del coeficiente intelectual, la evaluación ordinaria de las tareas escolares y otras pruebas examinadoras de orden estatal. Formas de proceder que, debe también decirse, han merecido diversas críticas que advierten sobre el poder homogenizante y racista de la psicometría, todavía hoy muy influyente en muchos estudios sobre cognición y en la práctica pedagógica.

No sabría comentar ahora, en detalle, los modos de influencia euro-norteamericana en el sistema educativo colombiano. Pero es bueno advertir, dado que estas influencias existen, que autores como Gardner (2001) han venido haciendo -en norteamérica y otros lugares del mundo- una crítica dura e informada contra los modos homogenizantes, tremendamente dispendiosos y de muy pobres resultados, de la educación en esos contextos.

Tres Almas y ¿Muchas Inteligencias?

Y justo quisiera detenerme en algunas de las contribuciones de Gardner (o. c.) sobre lo que él mismo denomina su teoría revisionista acerca de la inteligencia humana.

Nuestro autor hace una crítica a las pruebas habituales de medición de la inteligencia. Y sin desdeñarlas, hace notar que se restringen a verificar conocimientos lingüísticos y matemáticos, con el agravante de tener una dañina presunción de fondo: el ser capaces de medir la inteligencia en su supuesta pureza estructural y en su aparente globalidad de base.

Infiero de mi lectura de nuestro autor, que todas esas concepciones erróneas se deben a razones tales como: la idea según la cual los conocimientos serían un producto de la inteligencia, al margen de los factores de personalidad; la confusión terminológica entre razón, inteligencia, lógica y conocimientos (como si fuesen sinónimos); y la confusión adicional entre racionalidad, inteligencia y despliegue humano de la mente.

Sugiere también Gardner que si queremos valorar adecuadamente nuestras *facultades intelectuales* y cultivar correctamente el *potencial humano*, entonces debemos propiciar otras comprensiones sobre nuestra “competencia intelectual”. Competencia que, según él, está formada por un conjunto de *habilidades*, históricamente desarrolladas, y no manadas de algún tipo de configuración a priori del intelecto.

Y es precisamente a este conjunto de habilidades que nuestro autor denomina *competencias intelectuales, inteligencias o estructuras de la mente*. Competencias que claramente se relacionan con los *estilos de aprendizaje*, pero que no son lo mismo que ellos; y que tendrían su aplicación en los ámbitos socioculturales respectivos (musicales, sociales o matemáticos, por ejemplo), pero en los que tampoco se diluirían.

En suma. Si he comprendido bien a nuestro autor, la *inteligencia* (o la *mente*) bien puede considerarse como un grupo de habilidades o inteligencias¹⁵ socioculturalmente conformadas. Lo que hace que esté lejos de ser una suerte de órgano compacto, productor de actuaciones cognitivas o -en el mejor de los casos- un facultad sectorizada a priori... lista para recibir y generar contenidos.

Creo que Gardner tiene razón al sugerir que sería cuando menos un gesto de candidez no reconocer la historicidad de la razón, el entendimiento, la inteligencia, la mente y el aprendizaje, etc. Pero otra cosa es que a partir de este reconocimiento se pretenda una renuncia inmediata a las consideraciones estructurales en materia cognitiva. En efecto, yo creo que lo que Kant, Piaget, Vigotsky, Montessori y otros han

hecho es mostrar los resultados de procesos filogenéticos que han dado lugar a lo que llamamos pensar y conocer. Procesos que en su historicidad estarían, consecuentemente, en constante transformación. Lo que no los haría tan insustanciales como para ser, estructuralmente, nada.

Creo que por la vía de la descripción de las relaciones entre las *inteligencias* -que Gardner dice, en este texto, aun no haber realizado- podría llegarse a vislumbrar algún tipo de imagen estructural, aunque sea de orden performativo. Como sea, creo que nuestro autor llama nuestra atención sobre la fundamental importancia de los aspectos históricos y de contenido para la comprensión de nuestra inteligencia. Cuestión que bien podría, en mi caso, ayudarme a pensar lo estructural como relacional y lo relacional-funcional de modo decididamente más sociohistórico.

A continuación voy a presentar otras contribuciones que muestran otros ángulos de los efectos nocivos, derivados de ciertas concepciones estrechas sobre el entendimiento.

Más Que una Carcasa, un Disco y un Ratón: una Alquimia

O

Descartes Indignado: ¿Medir la *res cogitans* Como si Fuera la *res extensa*?!

Sternberg (1997) por ejemplo afirma que la medición de la inteligencia -centrada sólo en un rango muy restringido de actividades escolarmente adquiridas- se ha convertido, en especial para los casos de promoción escolar, en una forma de etiquetamiento y exclusión social. El mismo autor propone ampliar la noción tradicional de inteligencia, tomándose en serio las dimensiones “creativa” y “práctica” de nuestro pensar.

Y en una dirección semejante, Marina (2005) lanza una crítica hacia la visión “computacional” de la inteligencia, prefiriendo definir esta última como una potencia natural al servicio de procesos creativos para el desarrollo social. Nuestro autor también habla del uso libre de nuestra inteligencia animal, en dirección a la generación de un pensamiento creativo y solidario.

Por su parte Csikszentmihalyi (1998) avanza hacia una descripción más relacional y menos individualista de los procesos creativos en las ciencias y las artes. Por ejemplo en su estudio sobre personajes creativos contemporáneos (que han transformado sus campos científicos de labor), nuestro autor habla de la creatividad como una “sinergia”

entre los expertos-as del campo, la cultura, las acciones para la transformación de las respectivas disciplinas, el mundo social y la vida personal.

Pero tal vez la crítica más radical en materia de cognición, enseñanza y aprendizaje procede, del debate Piaget-Vigotsky y de los *estudios en cognición y cultura*. Veamos:

¿Se Aprende el Pensamiento? o El Gran Parecido entre Pensar y Compartir

Aunque Castorina (1996) advierte que entre Piaget y Vigotsky hay más coincidencias de lo que normalmente se concede -y que las oposiciones entre ambos obedecen más a diferencias de hipótesis y presupuestos teóricos que a desacuerdos sobre programas investigativos comunes-, también reporta que la noción de inteligencia piagetiana es considerada, por algunos-as de sus críticos, como universalista e individualista¹⁶, en particular si comparada con la teoría histórico-social elaborada por Vigotsky, quien habla -de acuerdo con el mismo Castorina- de un sujeto social no sólo activo, sino interactivo.

Siguiendo la línea vigotskyana, Rogoff (1993) se niega a admitir la existencia de estructuras cognitivas universales¹⁷. Para ella, el desarrollo humano es básicamente un aprendizaje logrado a través de la actividad guiada que realizan los *aprendices* en su medio, con el fin de apropiarse de las habilidades y destrezas que les permitan el cumplimiento de las metas socialmente establecidas.

Es desde aquí que Rogoff y Chavajay (2004) -pasando de los *estudios transculturales en cognición* a los *estudios en cognición y cultura*- han denunciado como los test de coeficiente intelectual y otras pruebas evaluativas no son, ni de lejos, herramientas “universales” ni “objetivas”, sino instrumentos “occidentales” que no pueden dar cuenta de la gran diversidad pedagógica de muchos otros sistemas de saber. Por lo que la extrapolación de este tipo de pruebas a contextos culturales no-occidentales se convierte -infiero- en una clara expresión de la colonialidad pedagógica.

Evidentemente Rogoff (o. c.) se opone a estas jerarquías cognitivas. Y lo hace -según mi apretada síntesis- del siguiente modo: define el desarrollo humano, básicamente, como aprendizaje; alega que no hay ideas previas, sino que el pensamiento es el resultado de la actividad guiada que desarrollan los *aprendices* al apropiarse de su cultura-pensamiento; dicha actividad de apropiación propendería por la adquisición de las habilidades, las destrezas y las herramientas que el propio contexto cultural ofrece;

dichas habilidades y destrezas estarían dirigidas a que las personas cumplan con los ideales sociales que las orientan y a que resuelvan -desde su propio marco axiológico- problemas de diversa índole.

Las reflexiones de Rogoff y Chavajay son -me parece- un llamado a la simetría epistémica y al diálogo intercultural de saberes en materia cognitiva. Sin embargo, es difícil pasar por alto el tono de conformidad con el que se refieren a las culturas no-occidentales. Conformidad que me lleva a pensar en la posibilidad de que nuestros autores creen en la existencia de sistemas socioculturales inobjetables, en los cuales el cultivo del propio pensamiento divergente sería superfluo.

Deseo terminar este capítulo formulando una serie de preguntas que se fueron desprendiendo, naturalmente, de lo dicho hasta aquí: ¿se puede enseñar la interculturalidad-decolonial?, ¿se pueden desaprender las estructuras coloniales?, ¿cómo se enseña a desaprender?¹⁸ Y... ¿sería conveniente y posible lograr formas de pensar menos atropelladas que las que tenemos?, ¿menos afanosas y más lentas, tal vez?... y, ¿qué sería investigar decolonialmente?... ¿lentamente?

Notas

¹ En esto debo reconocer la influencia de unos comentarios de Foucault, en *La verdad y las formas jurídicas* (1999), sobre ciertas afirmaciones de Nietzsche con respecto al conocimiento humano. Según el filósofo francés, su antecesor quiso decir que dicho conocimiento no tiene origen, es antiinstintivo, no sería connatural al ser humano y, en suma, sería un “invento fortuito del animal humano” (p. 70).

² Estoy haciendo uso aquí de la publicación de la obra, realizada por la Editorial Porrúa, en 1966.

³ Partiendo de mi admiración por el estupendo libro *Carne y piedra* de Richard Sennett (1997), me gustaría, en razón de los casos de *arquitectura vernácula* (como la de los embera) que nos competen, hablar de tambo y carne.

⁴ El pueblo Senú es una nacionalidad indígena ubicada en los siguientes departamentos colombianos: Sucre, Córdoba, Chocó, Antioquia y Bolívar.

⁵ Algo semejante ocurre con: *Pensando juntos. Cartilla para el aporte a la construcción de la política de género en las comunidades indígenas del departamento de Antioquia*, también editada por la OIA.

⁶ Aunque a cierta distancia de los temas que estoy tratando aquí, no quisiera dejar de recomendar, de la misma autora, la *Ciencia de la cruz*: obra de hermenéutica aplicada a la lectura de la obra de San Juan de la Cruz. Trabajo abruptamente suspendido debido al encarcelamiento y posterior ejecución de la monja por parte de los nazis.

⁷ Obra publicada originalmente en 1950.

⁸ Traducción libre del italiano, a partir de la edición referenciada.

⁹ Esta es una versión completa de *Hojas de hierba*, derivada de la edición definitiva de 1891-1892.

¹⁰ Entre otras cosas, Candelario Obeso quiso que aprendiéramos sobre los palomos: “Siendo probe alimales lo palomos, / A la gente a sé gente noj enseñan; / E su condúta la mejó cactilla, / Hay en sus moros efectiva ciencia”... (pp. 24-27).

¹¹ Se trata de la carta que desde la prisión de Reading (*Epistola: In Carcere et Vinculis*) le enviara el escritor a su amado amigo Lord Alfred Douglas (prudentemente llamado, en el texto, Bosie). La epístola fue escrita a finales del siglo XIX, pero sólo se tendría su publicación completa en 1962.

¹² Traducción libre del portugués, a partir de la edición referenciada.

¹³ Es claro que el trabajo de Bower tiene bien demarcado su dominio reflexivo en “occidente”. De todos modos, sería bueno que se dijese también que en el mundo “oriental” se promueve, desde muchos lugares y de diversas maneras, el mismo estado de cosas que este agudo autor está describiendo.

¹⁴ Me pregunto si Bower, como tantos otros-as, le está dando a la Escuela una importancia mucho mayor de la que realmente posee como determinante social. En efecto, parece algo muy pequeño la escuela -como instrumento, canal y materia neocolonial- si comparada con los medios masivos de comunicación, las redes transnacionales de producción, la especulación financiera, el narcotráfico y la industria de la guerra, etc. Algo semejante habría que decir sobre las posturas que le dan demasiada importancia al sistema educativo como factor de cambio social. Todo esto

tiende a convertirse -cuando se dice que las cosas no van bien- en un eterno sentimiento de mala consciencia vivido por los maestros-as y otros agentes educativos. Actos de contrición que son aprovechados por quienes tienen el deber de promover cambios sustanciales en los sistemas productivos y políticos, y no lo hacen.

¹⁵ *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*: es otro interesante libro de Gardner (1998), donde aplica su teoría de las inteligencias múltiples en el estudio de los perfiles emocionales e intelectuales de Mozart, Freud, Woolf y Gandhi, describiendo las cuatro variedades de mentes extraordinarias (el maestro, el realizador, la introspectiva y el influenciador) que reconoce en ellos.

¹⁶ La obra piagetiana constituye un aporte epistemológico-pedagógico importante al debate filosófico sobre racionalismo-empirismo en teoría del conocimiento. Piaget (1986) plantea que las “estructuras cognoscitivas no están predeterminadas ni en el sujeto ni en el objeto y es por ello que se ocupa de describir la “embriología de la inteligencia” (las estructuras lógicas), mostrando que la incomunicabilidad inicial entre sujeto y objeto es superada, no por la percepción como afirma el empirismo, sino por la “acción” espontánea del sujeto sobre los objetos. A esta “embriología” de las estructuras cognitivas subyacen procesos psíquicos que el mismo autor busca comprender por medio del estudio de la “psicogénesis de los conocimientos” en los niños. A pesar de su descripción de una inteligencia siempre en construcción y de su ruptura con el dualismo radical sujeto-objeto del positivismo, parece que su enfoque no enfatiza lo suficiente en el carácter sociocultural del pensamiento.

¹⁷ Valga para esta autora, y con respecto a este punto en particular, buena parte de los comentarios que hice alrededor de las propuestas de Gardner.

¹⁸ En esto debo reconocer la grata influencia de la consigna: “Aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a reaprender, aprender a reemprender” (Proyecto Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas: Amawtay Wasi-Casa de la Sabiduría) en Ecuador.

Referencias

Anzaldúa, Gloria. (2007). *Borderlans. La frontera. The new mestiza*. San Francisco, CA. USA: Aunt Lute Books.

Arboleda, Luis Carlos. (1993). La ciencia y el ideal del ascenso social de los criollos en el Virreinato de Nueva Granada. En Restrepo, Olga, Arboleda, Luis Carlos y Bejarano, Jesús Antonio (Eds.). *Historia social de la ciencia en Colombia. Vol. III. (Historia natural y ciencias agropecuarias)* (pp. 331-359). Bogotá, Colombia: Colciencias.

Bowers, C.A. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima, Perú: PRATEC/Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

Brun, Jean. (1995). *Los presocráticos*. México, D. F.: Publicaciones Cruz O. y Consejo Nacional para Cultura y las Artes.

Castorina, José Antonio. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En Castorina, José Antonio, Ferreiro, Emilia, Kohl de Oliveira, Marta y Lerner, Delia, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Chávez Calderón, Pedro. (2008). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Pearson Educación.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.

Delgado, Lelia. (2004). *Vida indígena en el Orinoco*. Caracas, Venezuela: Fundación Cisneros y Editorial Planeta.

Freire, Paulo y Guimarães, Sérgio. (1987). *Sobre educação (Diálogos). Volume I*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra.

Foucault, Michel. (1999). La verdad y las formas jurídicas. En *Obras esenciales Volumen II* (pp. 169-283). Barcelona, España: Paidós Básica.

García Bacca, Juan D. (1963). *Fragmentos filosóficos de los presocráticos*. Caracas, Venezuela: Ediciones del Ministerio de Educación-Dirección de Cultura y Bellas Artes.

Gardner, Howard. (1998). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.

Gardner, Howard. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá, D.C.-Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Hernaiz, Guillermo. (2007). *El tercer sexo. Retratos de mujeres transexuales*. Barcelona, España: Ediciones B.

Kant, Manuel. (1996). *Crítica de la razón pura*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Latour, Bruno. (1999). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona, España: Gedisa.

Lispector, Clarice. (2009). *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro-RJ, Brasil: Editora Rocco.

Marina, José Antonio. (2005). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Mecha Forastero, Baltasar. (2007). Una mirada de embera sobre el conocimiento y la investigación. *Revista Educación y Pedagogía* XIX (49), 103-118.

Montessori, Maria. (2009). *Il segreto dell'infanzia*. Milano, Italia: Garzanti Editore.

Nieto Olarte, Mauricio. (2000). *Remedios para el imperio. Historia natural y la apropiación del nuevo mundo*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Nieto Olarte, Mauricio. (2003). Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo en la ilustración española. *Bull. Inst. Études Andines*, 32 (3), 417-429.

Not, Louis. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Obeso, Candelario. (2005). *Cantos populares de mi tierra*. Bogotá, Colombia: Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

OIA. (2006). *Pensando juntos la familia. Cartilla elaborada para la construcción de la política de género en las comunidades indígenas del departamento de Antioquia*. Medellín, Colombia: Programa de Género, Generación y Bienestar Comunitario de la OIA-Organización Indígena de Antioquia.

Rogoff, Bárbara. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Rogoff, Bárbara y Chavajay, Pablo. (2004). Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación de este campo en Norteamérica. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (39), 121-160.

Schopenhauer, Arturo. (1998). *De la cuádruple raíz del principio de razón suficiente*. Madrid, España: Editorial Gredos.

Sennett, Richard. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Sierra Restrepo, Zayda y Runge Andrés Klaus. (2003). *Un recorrido introductorio por las diversas corrientes y epistemologías feministas*. En *Mesa de trabajo en Género y Ciencia, Simposio Internacional 200 años: "Hacia un nuevo contrato social en Ciencia y Tecnología para un desarrollo equitativo"* (formato CD). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Stein, Edith. (1994). *La ciencia de la cruz. Estudio sobre San Juan de la Cruz*. Burgos, España: Editorial Monte Carmelo.

Stein, Edith. (1998). *Obras selectas*. Burgos, España: Editorial Monte Carmelo.

Tenorio, María Cristina (Elaboración). (2000). *Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional-República de Colombia y Organización de Estados Americanos-O.E.A.

Sternberg, Robert J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Whitman, Walt. (1975). *Hojas de hierba*. Barcelona, España: Organización Editorial Novaro.

Wilde, Oscar. (1994). *De Profundis*. Roma, Italia: Tascabili Economici Newton.

Yourcenar, Marguerite. (1984). *Recordatorios. El laberinto del mundo I*. Madrid, España: Ediciones Alfaguara.

Yourcenar, Marguerite. (2002). *Opus Nigrum*. Madrid, España: Santillana Ediciones Generales.

Zabalza, Miguel Ángel. (2004). *Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Zurita, Julieta. (2006). La educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Bolivia. En *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente-Escritos. Medellín, 30, 31 de Agosto y 1 Septiembre de 2006* (107-129). Medellín: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación



Foto 4

ANKORE
YEMAYÁ

Cuarta Parte



Foto 5

Ojos Perezosos

- M' hijita Sara: cuando te pongo el parche...
En tu ojo izquierdo,
¿Cómo se ve la luna... con el derecho?

- Se ve friolenta...
Como que posa, como que tiembla...
No es como un queso,
Con el contorno blanco
Y ceniza al centro...Y se ve Abya Yala...
Cintura estrecha
En el firmamento.

- Y si te pongo el parche...
En tu ojo derecho
Y te hago avioncito,
¿Qué ves al vuelo?

- El mundo es mola
Y tiene comarcas, tucanes y ranas...
Como retazos,
Muy coloridos
Y en movimiento.

- Ven a mis brazos, te doy un beso.

- Yo quiero ser: tu guerrera tule,
Tu aliada pirata.
Y un ovni grande para tus sueños.

Pedagogía Intercultural y Erótica Decolonial
(Preludios)
Cuarta Parte
Capítulo VI
Por una Historia de la Investigación entre “Nosotros”
Y
Balance y Proyección Isométrica

Preámbulo. Autoindagación y Autoalquimia de la Naturaleza: el Mundo

Cuatro bloques de preguntas me gustaría abordar aquí. El primero: si queremos que nuestra valiosa disposición de indagación mantenga o recupere la frescura que históricamente le ha sido inherente, ¿cómo deberíamos asumir la investigación social cualitativa, en su fase crítica?, ¿a la manera de la etapa, interculturalmente más sensible, de un acontecimiento discursivo “occidental” de mediados del siglo XX?, o ¿como un paso adelante, del mismo evento discursivo al que se le reconocería -empero- una prehistoria disciplinar?, o ¿a la manera de un conjunto de prácticas cognitivas multacentenarias, y hasta milenarias, propio de distintos sistemas de conocimiento en variados pueblos y culturas?

En segundo lugar: independientemente de las respuestas que se les den a los interrogantes del bloque anterior, la disposición dialógica que se presupone en la investigación-cualitativa-crítica permitiría, sin más, preguntar: ¿quiénes y cómo vienen nutriendo, desde distintas perspectivas, la investigación cualitativa-crítica?, ¿quiénes le estarían aportando, y cómo, al dialogo intercultural de saberes en investigación?, ¿cuáles son, y a qué ámbitos de la investigación corresponden, dichas contribuciones?

Y el tercer bloque: dado que el ya comentado *paradigma crítico-intercultural* tiene, como uno de sus componentes, la investigación cualitativa-crítica: ¿nos sería lícito insinuar o comportarnos como si dicho tipo de investigación debiese constituirse, por derecho lógico, en la rama metodológico-investigativa de ese paradigma en consolidación?, o ¿no habría ninguna razón de peso que nos lleve a pensar que este tipo de indagación tenga que ser, necesariamente, algo más que uno de los tantos

componentes paradigmáticos, con su particular enfoque investigativo? (¿como el feminismo y la fenomenología, por ejemplo?)... o más bien ¿cabría la posibilidad de que, sin ser (la investigación cualitativa-crítica) el método crítico-decolonial por antonomasia, fuese -eso sí- un eficaz catalizador (o ideal centro de gravitación) de los distintos enfoques que los diversos elementos del mencionado paradigma portan consigo?

Y cuarto y último: ¿qué insinuaciones puntuales se derivan de todo lo anterior para la realización de procesos de investigación comprometidos con la interculturización?, ¿cómo investigar sin lastimar colonialmente a otros?, ¿qué debería hacer un blanco-mestizo en transición decolonial (como yo) para seguir gestando algo de conocimiento, pero en armonía con la preciosa sinfonía intercultural decolonial?... O sea, ¿cómo encontrar -para mi movimiento (ojalá *allegro*)- un motivo con sus variaciones rítmicas y tonales... y las pertinentes pausas -inquietantes o discretas- que insinúen o recuperen una y otra vez dicho motivo, propiciando, de vez en cuando, alguna cima (o sima) melódica en partes inesperadas del relieve?

Los Métodos Cualitativos como Bien Común de la Humanidad

Ahora bien. Intentaré darle respuestas tentativas al primer grupo de interrogantes: Martínez (2000), por ejemplo, relaciona directamente la emergencia de la investigación cualitativa (en “occidente”) con la denominada “revolución de la física” y el consecuente fortalecimiento del “pospositivismo”. Todo esto, según nuestro autor, se dio principalmente a lo largo de la primera mitad del siglo pasado, con efectos que erosionaron principios básicos de la ciencia “empírico-experimental” más ortodoxa, tales como: verificación, causalidad, verdad, objetividad, neutralidad y matematización del conocimiento, entre otros.

Infiero que la intención del autor al destacar este proceso reformista -supuestamente generador de la investigación cualitativa en educación (el área que a Martínez le interesa)- es congraciarse con cierta superación del poder tiránico que ostentaba la estadística, como estrategia básica (predictiva por demás) del conocimiento sobre la realidad social. Y si bien todos estos asuntos son importantes, creo que vale la pena formular, al respecto, un par de preguntas críticas: ¿todos estos efectos reflexivos, condensados en el llamado pospositivismo, deberían considerarse como mérito exclusivo de la física y otras ciencias “naturales”?, ¿nada tuvieron que ver -en estas mutaciones- las interpelaciones éticas y epistemológicas que al positivismo y a la

ciencias “occidentales” en general les han hecho, por largo tiempo, sabios-as de diferentes pueblos del mundo?, y por otro lado, ¿cabría suponer que la investigación cualitativa es el fruto directo de “nuevas” formas de investigación educativa, producidas sólo hasta mediados del siglo anterior?

Es claro que no podría -en virtud de mis presupuestos teóricos- adjetivar como críticas estas ideas de Martínez. Sin embargo, la primera parte de su texto me permite ilustrar bien la postura, ya mencionada, que asume la investigación cualitativa como un discurso con una colocación genealógica precisa.

Ahora bien. Podría decirse que algo semejante ocurre con posturas como la de Uribe (2004), pero en este caso ya con pretensiones de criticidad. De hecho, la autora -comentando el libro que prologa- habla del “giro de la mirada”, entendiendo por esto el “retorno del sujeto”. No del sujeto que Foucault asesinó -supongo- sino de las personas concretas en sus realidades específicas y locales, que los “universalismos” habrían, según ella, olvidado (pp. 11-17).

Y si bien no cabe hacerle reproches a Uribe -quien no tenía, a mi parecer, ni la tarea ni la intención de hacer la historia de los “métodos cualitativos”- habría que decir que Denzin y Lincoln (1994) -por la vía del recuento histórico- sí desarrollan lo que yo llamaría la prehistoria disciplinar del campo (¿en Norteamérica?). Y lo hacen, como mínimo, de dos maneras: por un lado, reseñan lo que, a mi modo de ver, son algunos de los desplazamientos semánticos que en la antropología, la sociología y el trabajo social, entre otras, tuvieron algunas de las técnicas cualitativas de indagación hoy más usadas (p. 1).

Y por el otro, describiendo las cinco fases o momentos por los que-aseguran-ha pasado la investigación social cualitativa (¿europeanamericana?), a saber: el “período tradicional” (correspondiente a la primera parte del siglo XX y decididamente comprometido con el colonialismo y el positivismo); la “fase moderna” (que va de la segunda posguerra hasta la década de los años 70); el período de “géneros difusos”¹ (que va de 1970-1986): un momento de particular enriquecimiento del campo, en cuanto a enfoques y concurrencia de disciplinas y teorías; la “crisis de la representación” o momento de grandes rupturas a causa de los reclamos reivindicativos de las “epistemologías de color” y las epistemologías feministas, entre otras; el momento de la “doble crisis”, donde se siguió cuestionando la legitimidad de los investigadores-as cualitativos-no sólo en términos de representación, al pretender

hablar por otros-sino también en cuanto a su estatus de exponentes de las ciencias sociales; y el “quinto momento” (el “actual”) volcado hacia la concreción, la praxis y la crítica a los grandes relatos², etc. (pp. 7-11).

Algo distinto es lo que nos presenta una autora como Smith (1999). Ella nos habla de las cosas más apremiantes de la agenda maorí (los procesos de descolonización, la cicatrización de las heridas coloniales, la transformación sociocultural y la movilización). Smith también se refiere a las luchas epistémicas que su pueblo está librando contra la retórica neocolonial. Lenguaje descarado -me parece- que insiste en ideas tales como: “descubrimiento”, “contacto cultural”, “disminución de la población”, “aculturación” y “asimilación”. Retórica que Smith y otros-as están intentando revertir y olvidar -sugiere nuestra autora- mediante retoños histórico-analíticos tales como: “invasión”, “genocidio”, “destrucción”, “resistencia”, “supervivencia” y recuperación identitaria plena. Y sea dicho al pasar que sólo partiendo de este panorama de praxis, Smith se referirá a la importancia de la investigación confeccionada -claro está- con las propias pedagogías y metodologías... para la resistencia.

Reflexiones que combinan bastante bien con lo que puede verse en Sánchez-Portilla (2007), quien hablando de las relaciones potencialmente complementarias entre las medicinas tradicionales (en particular la de los Pastos, su pueblo³) y la occidental, señala: “La mejor manera de buscar la salud es extrayendo lo mejor de cada medicina y brindarlo a quien lo necesita, no perdiendo por ello la esencia de lo que somos”... (p. 97); y en Jacanamijoy y Bastidas (2007), quienes a partir de su investigación sobre los simbolismos en el arte visual de los Ingas⁴ nos dicen: “La investigación llevó al diálogo con nuestras raíces, permitió nutrir nuestro conocimiento propio y manifestar inquietudes frente a las concepciones de arte que tiene la sociedad” (p. 174).

Creo entonces verosímil lo siguiente: las formas cualitativas de generación de conocimiento e indagación parecen tener hondas raíces (tal vez filogenéticas) que-para el caso “occidental”- han tenido, después de ciertos excesos aritméticos, una productiva revitalización (he ahí, si cabe, el “acontecimiento discursivo”). Se trataría entonces de un potencial surtidor de vieja-savia-nueva que, en el marco de un diálogo intercultural de saberes, armonizaría con muchas otras formas de modelar y remodelar la arcilla del saber.

Sólo por Empatía

Intentando, de modo bastante sumario, dar respuesta a parte de los interrogantes planteados en el segundo bloque, me permitiría señalar lo siguiente: en un plano epistemológico, quisiera destacar -puntualmente- un precioso aporte de Bachelard (1966)⁵: el autor francés -después de hablar sobre la “antipatía”, la “distancia”, la “ironía” y la “vigilancia malévola” que los científicos de las ciencias naturales, según él, debieran tener con respecto a sus objetos de estudio (argumento que bien valdría la pena ser discutido en otro momento)- nos advierte: “Cuando se trata de estudiar a los seres humanos -hermanos, semejantes nuestros- la simpatía es la base del método” (p. 8)...Nada que yo quiera objetar aquí.

Ahora bien, continuando en el plano epistemológico me gustaría reportar, de Sandelowski (2003), un par de ideas y por lo menos una cita textual: empeñada como está nuestra autora en mostrar los “parentescos” entre la ciencia y el arte (fuerte concomitancia que ella considera clave para entender lo que se hace en investigación cualitativa), nos dice: primero, que la investigación cualitativa se encuentra en lo que ella considera una rica “encrucijada” entre la ciencia y el arte (p. 66); en segunda instancia, que la ciencia y el arte tienen importantes metas comunes, entre las que se cuentan la representación del mundo y la búsqueda de la verdad (p. 62); en tercer lugar, que si bien las destrezas imaginativas y críticas parecen estar más del lado de los artistas que de los científicos-as, bien harían éstos en enriquecer su labor, practicando las habilidades propias de las pericias artísticas (p. 73); y cuarto, que la verdad, el rigor y la explicación de las cosas no son prerrogativa exclusiva de los científicos-as, como tampoco la “licencia poética” sería propiedad exclusiva de los artistas (p. 65). Todo esto creo que queda bien condensado así: ...“Sin embargo, cuando observamos el arte y la ciencia con miras a discernir las similitudes y no las diferencias, éstas parecen no tanto diferencias sino variaciones sobre temas comunes”... (p. 58).

Siguiendo en el plano epistemológico, pero ahora más cerca de las discusiones paradigmáticas y de enfoques, Coffey y Atkinson (2003) nos sugieren que evitemos pensar la pluralidad de métodos cualitativos como una suerte de menú o “caja de herramientas” a la que se acudiría para seleccionar algo (p. 228). Lo que se confirma con la invitación de los autores a que experimentemos, en su esencia creativa, la flexibilidad metodológico-cualitativa, eligiendo estrategias de indagación de acuerdo a

lo que ellos llaman “decisiones informadas”. Decisiones que -insisten nuestros metodólogos- deben ser siempre documentadas (p. 229). En fin, Coffey y Atkinson también se detienen -con el fin de darnos pistas sobre cómo analizar los datos- a mostrarnos algunas de las cosas más bellas del lenguaje humano: las metáforas y los significados que se usan en la interacción verbal (pp. 99-106) y las narrativas presentes en las conversaciones y otras prácticas orales de la cotidianidad (p. 65-73)... todo esto hermosamente resumido en el delicioso término de “etnopoética” (p. 90).

Pasando al tema de las técnicas de recolección de la información, vienen muy al caso los interesantes análisis de sociología crítica de Bourdieu (1999) sobre la investigación social. El autor francés nos advierte: primero, que el debate central, en temas metodológicos, no es cualitativo versus cuantitativo, sino la tensión entre los métodos que reconocen sus sesgos de poder y los que no ejercen vigilancia reflexiva sobre los mismos; en segundo lugar, que la investigación cualitativa, en sí misma, no libera de la violencia simbólica que los investigadores-as ejercen sobre los participantes; y en tercera instancia, que siempre que se hace una entrevista, por ejemplo, se activan mecanismos sociales asimétricos que están presentes en la estructura misma de las técnicas: en efecto, es el entrevistador quien determina las preguntas, escoge los temas y establece los objetivos del diálogo.

Pero para minimizar este tipo de situaciones asimétricas, el mismo Bourdieu nos sugiere: primero, el control reflexivo y práctico de los métodos por parte de los investigadores-as; segundo, en el caso de las entrevistas: una relación de escucha “activa y metódica”, entendida como una actitud que mezcla “una sumisión a la particularidad de la historia del otro” con “un conocimiento de las condiciones objetivas en las que se enmarca esa narración”; y tercero, la práctica de la “objetivación participante”, que consiste en propiciar un nivel de proximidad y familiaridad social (entre el entrevistador y los participantes), que evite las causas de la comunicación violenta (pp. 527-543).

Por lo que tiene que ver con los procesos analíticos, Strauss y Corbin (2002) -desde el seno de su estupenda propuesta de la *teoría fundada* o de raíz- describen de modo exhaustivo los procesos de análisis que tienen por coherentes según su perspectiva: nos piden, en su explicación de la llamada *codificación abierta*, que -desplegando los datos- denominemos (rotulemos) con conceptos los distintos objetos, acciones e interacciones que encontremos en las entrevistas y otras fuentes de información. Nos

indican que luego de la codificación, y por medio de la reunión de los *códigos* según distintos tipos de afinidad, derivemos las *categorías* que son las que nos permitirán reconocer y nombrar los *fenómenos*. Y es precisamente con este último paso que se da inicio a lo que nuestros metodólogos llaman la *codificación axial*. Momento en el cual se busca hacer más densas las categorías, a través de estrategias tales como: preguntar cuándo, dónde, por qué, quién, cómo, con cuáles resultados se produce cada uno de los fenómenos abordados; identificando lo que es exclusivo de cada categoría (sus propiedades); reconociendo, en los mismos fenómenos, relaciones (no leyes) de causalidad; describiendo las relaciones ineluctables entre los procesos y las estructuras en el palpitar de los fenómenos mismos; y cultivando nuestras hipótesis o intuiciones. Todo para llegar -al fin- a la *codificación selectiva* que nos permitirá generar teorías, mediante la elaboración de relatos que den cuenta de las relaciones que -de diferentes modos- se dan entre categorías-subcategorías y categorías-categorías (pp. 110-177).

Pues bien. En íntima relación con el tema del análisis cualitativo, habría que pensar -sistemáticamente- sobre los procesos cognitivos que nos permiten derivar teorías de los datos. Es precisamente lo que nos pide May (2003): que nos tomemos en serio la reflexión acerca de lo que ella llama los procesos “internos” de generación de conocimiento. Asunto que no tiene que ver solamente con estrategias de inducción, deducción, síntesis o análisis, sino que roza con lo que la autora, juguetonamente, llama los “saltos intelectivos”. Brincos que, según ella, tienen que ver con los sentimientos y las corazonadas, por ejemplo (p. 17). En otras palabras, y haciendo uso de una sentenciosa frase de May, tendríamos que decir que “el método no basta” (p. 20).

Esto se conecta con la cuestión de la representación de los saberes que se han logrado por medio de los proyectos de indagación. Bagley y Cancienne (2002), por ejemplo, nos presentan un caso estadounidense en el cual los datos fueron danzados, recitados, cantados, tocados y actuados. Formas contestatarias y diversas de presentación de los hallazgos que, sin embargo, no implican -en todos los casos- un rechazo diametral a la escritura alfabética, sobre cuya complejidad nos alerta Wolcott (2003).

¡Y claro que todas estas cosas pueden llegar a tener una enorme incidencia social! Un ejemplo de esto son las repercusiones del inolvidable trabajo de Fals Borda (1998) -un generoso intelectual orgánico de grata recordación en Colombia- quien ha sido

reconocido como uno de los gestores de la IAP-Investigación Acción Participativa en América Latina. Pero a pesar de la descomunal importancia de este autor y de esta perspectiva teórico-investigativa, sólo haré aquí un breve comentario, específicamente referido a la crítica que nuestro autor le hace al “paradigma de la conscientización”, a sus gestores y, puntualmente, a Paulo Freire.

Y es que según nuestro autor, la cooptación sufrida por la propuesta de la conscientización-liberación condujo, a sus promotores, a un “utopismo pedagógico” al que la IAP y otras perspectivas opusieron la idea de la *praxis*. Una idea que el mismo Fals Borda describe parcialmente, diciendo que “el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia”... (p. 12)⁶.

Creo que la articulación recíproca de algunos de los aportes considerados en esta sección, y su aplicación en distintas prácticas de indagación, podrían tomarse como aspectos de una buena propedéutica blanco-mestiza, para el diálogo de saberes que nos aguarda. Pero aún falta responder a las cuestiones acerca del estatus de la investigación cualitativa-crítica en el marco del paradigma crítico-decolonial, asunto del que me ocuparé en la siguiente sección.

Kuensak, Pokua, Pakua⁷...

Debo advertir que sólo lograré responder al tercer bloque de preguntas, en los siguientes términos: primero, indicaré lo que para mí son los rasgos esenciales de la perspectiva decolonial (PD), la perspectiva de género (PG) y la perspectiva queer (PQ), que son los tres ejemplos de los que me quiero valer aquí; en un segundo momento hablaré de las relaciones (metodológicas) posibles entre las tres perspectivas enunciadas; y finalmente pensaré en las relaciones metodológicas potenciales entre la investigación cualitativa crítica (ICC) y la PD, la PG y la PQ fusionadas o no.

Por lo que respecta a la PD, da la impresión de que autores-as como Walsh (2001) no están conformes con lo que les ofrece la investigación cualitativa, ni siquiera cuando ésta se presenta con su cara más crítica. Esto se debe, probablemente, al hecho de que -en el contexto ecuatoriano por ejemplo- las nacionalidades, los pueblos indígenas y la diáspora afroandina se han percatado de la riqueza metodológica que tienen en sus propios sistemas de conocimiento y de la ardua tarea que implican los ejercicios

de descolonización de las metodologías blanco-mestizas, aunque éstas estén en transición intercultural.

A mi modo de ver, más que un rechazo, lo que tenemos en frente es una puesta entre paréntesis de los conocimientos -respetados sin duda- de los “otros”. Lo que no está impidiendo, para nada, el trabajo “casa afuera”... y hasta *en la casa de los otros*. Pero que sí ha generado variaciones terminológicas de importancia general. Por ejemplo: se habla de *actos de conocimiento*, para nombrar las actividades y proyectos de indagación comprometidos, sustancialmente, con el llamado *conocimiento en marcha* de los pueblos y las organizaciones indígenas y afroandinas.

Otros asuntos que también se desgranán de este tipo de posturas tienen que ver con cuestiones operativas tales como: de quién debería partir la iniciativa para la realización de un proyecto; con cuáles ritmos y formatos llevarlo a cabo; y en el marco de cuáles compromisos políticos implementarlo. Cuestiones todas que tienen validez no sólo para las investigaciones compartidas por distintos grupos culturales, sino también para cualquier indagación intracultural.

Debo agregar que a estos últimos interrogantes sólo puedo responder de una forma incompleta y a modo de inferencia, así: más que de construir metodologías, se trataría de la identificación de los momentos de la vida social en los cuales -intentando no molestar a las personas en el flujo de su vida cotidiana- se pueda recoger la información que la misma gente, según sus necesidades, haya solicitado.

Todo esto, claro está, suena a cosas muy distintas a las que -por lo menos yo- estoy acostumbrado, pero con respecto a las cuales, definitivamente, habría que reflexionar. Reflexionar, tal vez, haciéndonos preguntas como: ¿investigar sólo si somos invitados, interpelados, exhortados por otros?, ¿no definir a priori los tiempos de duración de las investigaciones?, ¿tener que aprender las formas de investigación propias de cada contexto urbano, rural, joven o adulto cada vez que se quiera indagar?, etc.

Por otro lado, Penagos (2006) nos ofrece una muy buena síntesis sobre lo que en diversos círculos académicos y feministas se entiende por PG en la investigación cualitativa (IAP, etnografía, entre otros enfoques). Lo primero que la autora nos dice es que se trata de una *categoría de análisis* por medio de la cual se busca que cuando se aborden y estudien distintos asuntos y problemas sociales, los efectos de dichos

fenómenos sean sopesados -con respecto a los hombres y a las mujeres- con una mirada no androcéntrica.

Consideración programática que parece muy sencilla, pero que -según nuestra autora- debe permear el horizonte total de una investigación axiológicamente así marcada. Es decir, la PG debería estar presente en la formulación, evaluación y acompañamiento de los proyectos, aun tiempo después de su ejecución. Igualmente -agrega Penagos- dicha perspectiva debería ser determinante en la formulación de los objetivos, la construcción de la metodología, la recolección de la información y el diseño de los procesos de análisis (pp.78-87).

Huelga decir que dado el carácter crítico de la perspectiva bajo análisis, no sólo debe estar garantizada la participación comunitaria en todos los pasos del proceso de indagación, sino que los logros emancipatorios deben ser, cuando no evidentes, verificables de modo inaplazable.

Ahora bien, con respecto a la PQ creo que lo más conveniente sería, en aras de la brevedad y de lo que aquí concierne, indicar que para mí se trata, entre otras cosas, del modo como la lógica de la *epistemología del armario* podría ser desbaratada. Por ejemplo a través del ejercicio del revote de las preguntas. De tal modo que si la heteronormatividad lleva a la pregunta por el “origen” de la “homosexualidad”, se replique de inmediato, preguntando por el “origen” de la “heterosexualidad”. Creo acertar cuando digo que la PQ es un modo de poner en evidencia la inocuidad de ciertas preguntas muy raras, derivadas de algunas pretensiones injustificadas de superioridad-normalidad.

Para intentar dar una respuesta a la cuestión de la posible articulación entre las tres perspectivas, debo empezar diciendo que -en mi opinión- no hay ninguna necesidad perentoria de que se realicen estos cruces metodológicos. Lo que no significa que me parezca fútil el reconocimiento que la PG, la PD y la PQ deban hacerse recíprocamente en razón de sus innegables nexos históricos, ontológicos y políticos. No puede olvidarse, además, que la *cuestión queer* precolombina o contemporánea y que la *fuerza matrística* de ayer y de hoy tienen todo que ver con la colonialidad.

A lo que agregaría que se necesitaría mucha fuerza para intentar combinar-proporcionalmente- las tres miradas referidas, y construirse un prisma con el cual pretender leer los espectros de la luz del mundo. Aunque también es bueno decir que

un modo de suavizar esta tarea trinitaria sería tomar como referencia uno de los tres lentes y superponerle -alternativamente y a conveniencia- los otros dos.

Sobre las posibles combinaciones entre la ICC y la PQ, la PG y la PD sólo quiero apuntar lo siguiente: considerando que las técnicas de indagación social no están exentas de sesgos coloniales, me parece que los investigadores cualitativos han hecho muy bien en propiciarle músculo axiológico a su tarea, dejándose permear por el feminismo y otras epistemologías. Pero al mismo tiempo, creo que los otros componentes del paradigma crítico-decolonial pueden seguirse beneficiando de la investigación cualitativa-crítica, por medio de la interlocución axiológica, los desarrollos en materia cognitiva y los refinamientos en técnicas investigativas que la ICC puede brindar.

Insinuaciones Metodológicas

En el primer capítulo de este informe me di a la tarea de pensar el vínculo, que ya preludiaba, entre algunos de mis asuntos más personales y varios de mis recursos teórico-prácticos más entrañables. Sobre esos poemas en prosa sólo agregaré que me dieron la oportunidad de pensarme autobiográficamente sí, pero corpo y geopolíticamente también.

Ahora bien, tengo frente a mí *Cartas a Cristina* y *A la sombra de este árbol*⁸ del admirado Paulo Freire (1996 y 1997 respectivamente), dos libros de gran belleza y detalle histórico que muestran, con meridiana claridad, cómo se vive una intelectualidad orgánica. Sin embargo, como mi propósito aquí es insinuar, no podría dejar de señalar que quien se apreste a llevar a cabo un acto de conocimiento intercultural y quiera “empezar por sí mismo”, tendría -entre muchas otras- dos estrategias reflexivas más: la “evocación conmemorativa” que Yourcenar (1995) destaca como uno de los rasgos más sobresalientes de la obra poética de Costandinos Cavafis y el “diario intensivo” descrito y practicado por Vásquez (1998).

En los tres capítulos que componen la segunda parte de este informe, mi voluntad estuvo puesta -con obstinación- en sentar ciertas bases filosóficas en las cuales apoyarme para poder formular en un futuro -ojalá cercano- una *educación contrasexual-decolonial*. Pero entre las muchas cosas allí esbozadas, quisiera destacar tres puntos que me siguen aguzando:

El primero tiene que ver con el papel fundamental que tuvo para mí el asunto del estilo. Nada pude escribir hasta que el tono justo para cada cosa se hizo presente: a veces la salida del laberinto sólo se halla cuando se encuentra la propia voz. Esto no debería extrañar a nadie pues se sabe que cuando hay tiempo para rumiar una idea, ésta -al momento de su parto escritural- quiere salir del alambique con el aroma, la viscosidad y la coloratura que le son propios.

El segundo punto se refiere a lo que algunos-as han llamado la descolonización de los autores-as críticos occidentales. En mi caso tal fórmula no se limitó a denunciar los apartados palmariamente racistas de las obras de filósofos y otros pensadores-as. Me ocupé algunas veces en mostrar cómo cambiaría la apariencia general de una teoría o un hallazgo -el dispositivo occidental de la sexualidad descrito por Foucault (2000) por ejemplo- si se mostrara el lado colonial de la medalla: para el caso, la contribución de las metáforas patriarcal-coloniales y otros fenómenos lingüísticos, a la configuración de dicho dispositivo.

El tercer punto lo voy a expresar como una inquietud: ¿Hasta dónde debemos llegar en el trabajo de demolición de la terminología de la colonialidad?, o dicho de otro modo: ¿Cuáles palabras sustituir y por qué?, ¿a cuáles términos de las ciencias sociales renunciar y por qué?, ¿qué hago con nociones como formación, pedagogía, investigación y demás?... Decidí ser cauto, sin pusilanimidad, en estos asuntos. Actitud que me llevó a pensar en cierta herramienta terminológica básica, como una *lengua franca*. Esto, claro está, no ha sido suficiente. Por último debo advertir que otros apuntes metodológicos se encontrarán en los respectivos capítulos. A continuación presento el balance y las proyecciones isométricas de mi trabajo:

En la primera figura -que presento a continuación- busco representar los modos como una historia intraeuropea, presentada como historia universal, opaca el rostro histórico de todos, a causa de las medias verdades cuyos efectos nocivos deben ser exorbitantes. La figura, como puede apreciarse, es compacta y tiene una apariencia definida.

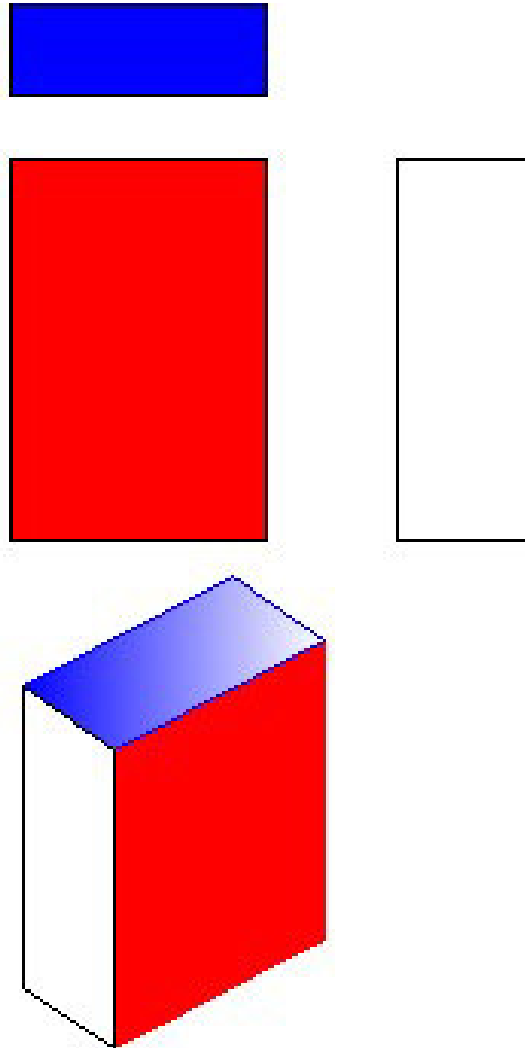


Ilustración 1. Vistas y figura isométrica que representan la Modernidad, sin los cortes y acotaciones de la Colonialidad.

Con la segunda figura me propongo dar una idea esquemática de lo que -gracias al Grupo Modernidad-Colonialidad y otros intelectuales de distintos pueblos del mundo- hemos empezado a comprender sobre nuestras circunstancias y momento histórico:

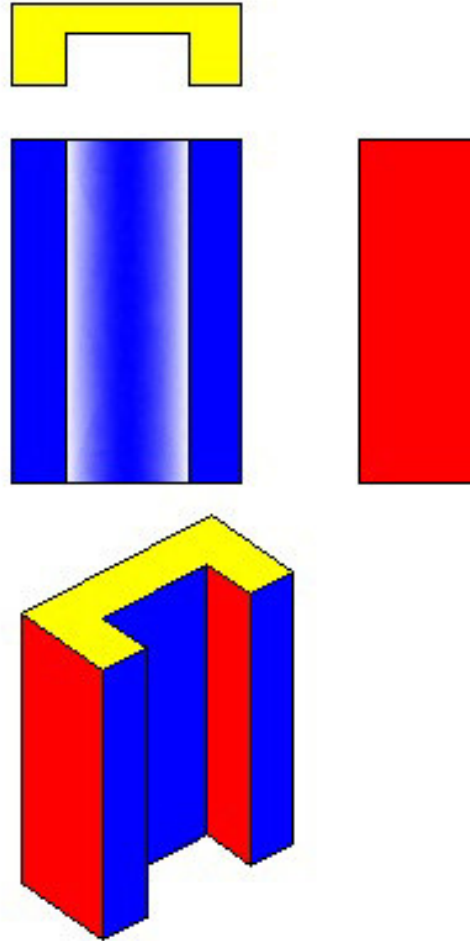


Ilustración 2. Figura representativa de la Modernidad-Colonial.

Convenciones:

-  Colonialidad del Saber.
-  Colonialidad del Poder.
-  Colonialidad del Ser.

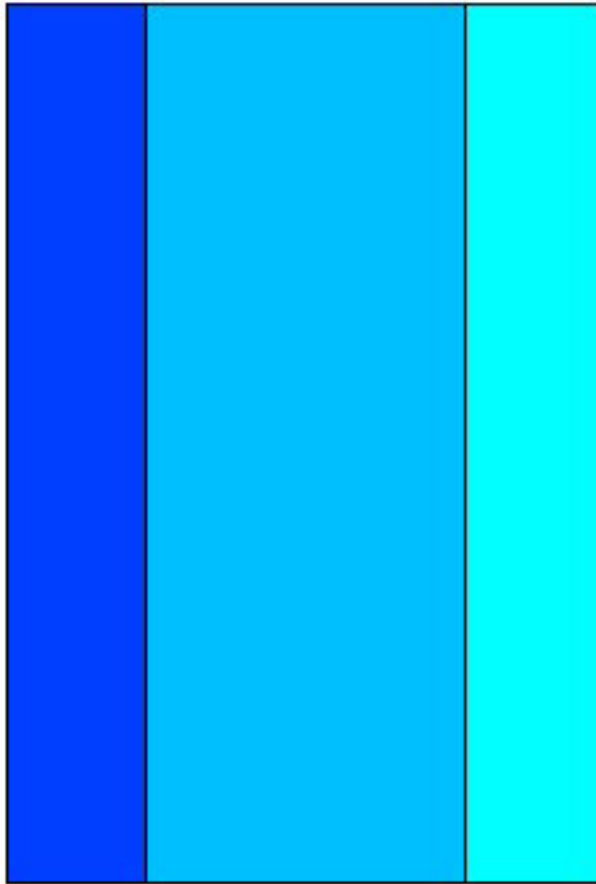


Ilustración 3. Vista frontal de la Modernidad-Colonial: Colonialidad del Ser.

Convenciones:



Faz ontológica de la Colonialidad del Ser.



Faz antropológica de la Colonialidad del Ser.



Representación de la naturaleza en la Colonialidad del Ser.

Con la anterior figura he pretendido representar mi visión particular de la colonialidad del ser y, al mismo tiempo, insistir en el especial interés que he tenido en este trabajo por ampliar y detallar la reflexión en torno a la faz antropológica de la misma colonialidad.

Mientras tanto, con la siguiente figura pretendo pasar de las representaciones sobre lo estructural a las representaciones sobre lo cognitivo. Por ello la referencia a los estereotipos constitutivos de la colonialidad del ser.

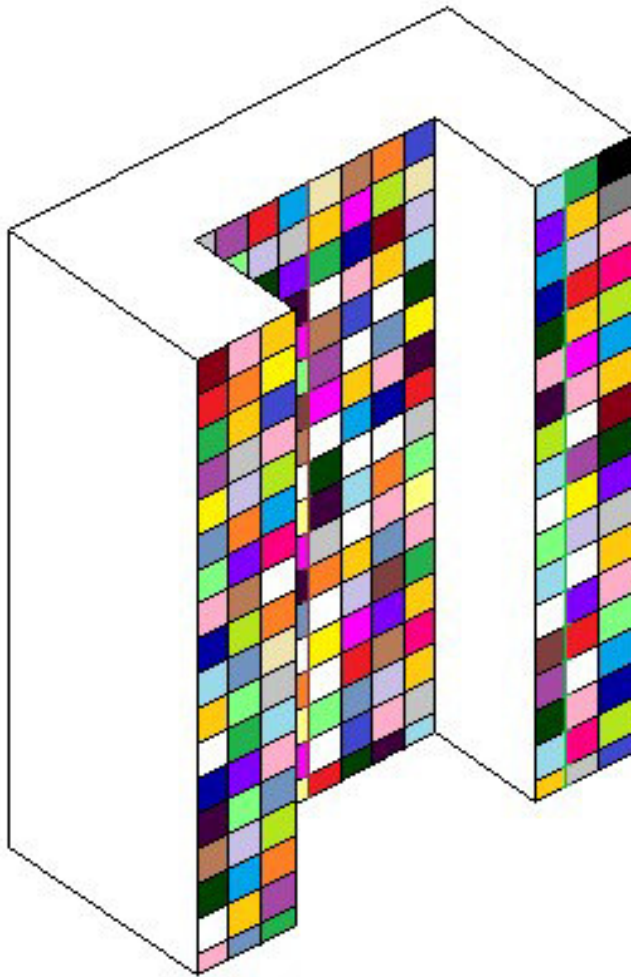


Ilustración 4. Dibujo isométrico de la Modernidad-Colonial, representando en colores los diversos estereotipos que componen, como base cognitiva, una parte considerable de la Colonialidad.

Notas

¹ Según mi traducción libre de la expresión *blurred genres* (p. 9).

² Tal vez sea este el período al que corresponda el acontecimiento que Uribe (2004) en el prólogo y Galeano (2004) en el título llaman el “giro de la mirada” o el “retorno del sujeto”.

³ Pueblo indígena del sur de Colombia, departamento de Nariño, en la frontera con el Ecuador.

⁴ Nación indígena colombiana que habita en los departamentos del Putumayo, Nariño y Cauca, principalmente.

⁵ Publicada originalmente en 1938.

⁶ Por lo que respecta a los “usos pedagógicos de la etnografía” pueden verse de Peter Woods: *La escuela por dentro* (1998 a) e *Investigar el arte de la enseñanza* (1998 b). Obras donde se tratan, sobre dicho enfoque, temas de trascendencia como: la importancia de la preparación mental y psicológica del sujeto investigador; el interaccionismo simbólico; la observación participante; el uso de diversos materiales escritos como fuentes de datos (horarios y tableros de anuncios, por ejemplo), entre otros.

⁷ Números 1, 2 y 3 en lengua tule. Sobre esta numeración y su compleja semántica puede verse: Green (2004).

⁸ Literalmente traducido del portugués diría: a la sombra de este mango o a la sombra de este árbol de mango. Por ende, la traducción escogida le hace perder mucho aroma al título.

Referencias

Bachelard, Gaston. (1966). *Psicoanálisis del fuego*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Bagley, Carl y Cancienne, Mary B. (Eds.). (2002). *Dancing the data*. New York, E. U.: Peter Lang Publishing.

Bourdieu, Pierre. (1999). Comprender. En Bourdieu, Pierre (Comp.). *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Buenos Aires, Argentina: FCE.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.

Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1-17). California, E. U.: Sage Publications.

Fals Borda, Orlando. (1998). La investigación, obra de los trabajadores. *Aportes*, 20, 9-15.

Freire, Paulo. (1996). *Cartas a cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure Editorial.

Galeano Marín, María Eumelia. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. Giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Green Stócel, Abadio. (2004). La lengua como legado de los dioses. En Sierra, Zayda (Ed.), *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 323-340). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Jacanamijoy Chasoy, Edgar y Bastidas Jacanamijoy, Lizbeth. (2007). Estudio sobre los símbolos en las manifestaciones artísticas visuales de la comunidad indígena Inga de Santiago, Putumayo. *Revista Educación y Pedagogía XIX* (49), 173-183.

Martínez M., Miguel. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México, D. F.: Editorial Trillas.

May, Katharyne A. (2003). Conocimiento abstracto: un caso a favor de la magia en el método. En Morse, Janice M. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 14-27). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.

Penagos Velásquez, Gloria Stella. (2006). Género y proyectos de investigación con perspectiva de género. En Romero Contreras, María del Rosario (Comp.), *Diplomado salud sexual y reproductiva con perspectiva de género-SSR con P de G-* (pp. 78-87). Medellín: Universidad de Antioquia-Centro Interdisciplinario de Estudios en Género y Alcaldía de Medellín-Secretaría de Cultura Ciudadana.

Sánchez Portilla, Luis Ernesto. (2007). Salud y enfermedad: conceptos universales que necesitan atención universal. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (49), 95-97.

Sandelowski, Margarete. (2003). La prueba está en la alfarería: hacia una poética de la investigación cualitativa. En Morse, Janice M. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 56-76). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.

Sierra, Zayda (Ed.). (2004). *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Smith, Linda Tuhiwai. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London, UK y New York, USA: Zed Books y Dunedin, New Zeland: University of Otago Press.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.

Uribe de H., María Teresa. (2004). El giro en la mirada. En Galeano Marín, María Eumelia, *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (pp.11-17). Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Vásquez P., María Eugenia. (1998). Diario de una militancia. En Arocha, Jaime y Otros, *Las violencias: inclusión creciente* (pp. 266-285). Bogotá, Colombia: CES.

Walsh, Catherine. (2001) ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano. *Comentario Internacional: Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, 12, 1-11.

Wolcott, Harry. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.

Woods, Peter. (1998 a). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica y Ministerio Educación y Ciencia.

Woods, Peter. (1998 b). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Yourcenar, Marguerite. (1995). *A beneficio de inventario*. Madrid, España: Santillana.

Lista de Fotografías

Fotografía 1. “La Empedrada” (calle histórica, antiguamente denominada Calle de Tarapacá), Municipio de la Estrella (Antioquia-Colombia). Fuente: archivo personal.

Fotografía 2. Reserva Ecológica El Romeral-Laguna Encantada (5.171 hectáreas de reserva compartida por varios municipios), Municipio de la Estrella (Antioquia-Colombia). Fuente: fotografía cedida por César Aristizábal.

Fotografía 3. Cerro El Romeral (2.800 msnm.), Municipio de La Estrella (Antioquia-Colombia). Fuente: fotografía cedida por César Aristizábal.

Fotografía 4. Vista de la isla de la Luna (desde la isla del Sol o isla Titicaca), Lago Titicaca (Bolivia). Fuente: archivo personal.

Fotografía 5. Encuentro de los ríos Negro y Solimões (río Amazonas), a la altura de la ciudad de Manaus (Brasil). Fuente: archivo personal.

Fotografía 6. Cerámica: botella erótica antropomórfica moche, Museo Nacional de Etnografía y Folklore, La Paz-Bolivia. Fuente: archivo personal.

Fotografía 7. Puerta del Sol en la antigua ciudad arqueológica Tiahuanaco-Altiplano boliviano. Fuente: archivo personal.

Diseño de entrepartes: Profesor César Aristizábal y Gustavo López Rozo.

Imagen de la portada: Profesora Sara Vieira y Gustavo López Rozo.

Dibujos isométricos: Profesor Martín Alonso Palacio y Gustavo López Rozo.



Foto 6

EXÚ



MUNTU

Foto 7

BABALÚAYÉ

Que yo sueñe un cuento y que tú sueñes lo mismo

- Te propongo, Valen, que cuando durmamos
Soñemos lo mismo.

- Que seamos bogas por el río ancho.

- Que la luz se vuelva bolitas-chakiras por todo el Atrato.

- Que no me dé miedo el pájaro-carpintero-marimbero.

- Pero también quiero que una mariposa se pose en mi dedo.

- Y que una emberita, desde otra canoa, nos diga:
“*capunías*, aquí están sus ancestros”.

- Y que el caudal que silba...

- La selva que llama...

- Y los frutos que murmuran...Nos despierten del sueño.

- Naty: y si mejor yo sueño todo ¿y tú sueñas que yo sueño?