

COLECCIÓN  
EDUCACIÓN  
ÉTICAS

*Facundo Giuliano*

# REBELIONES ÉTICAS, PALABRAS COMUNES

CONVERSACIONES  
(FILOSÓFICAS, POLÍTICAS, EDUCATIVAS)

CON

JUDITH BUTLER

RAÚL FORNET-BETANCOURT

WALTER MIGNOLO

JACQUES RANCIÈRE

SLAVOJ ŽIŽEK

**Edición:** Primera, Febrero de 2017

**ISBN:** 978-84-16467-75-4

**Tirada:** 700 ejemplares.

**Ilustraciones:** Violeta Downar (en págs. 129, 159, 188, 209 y 228)  
Lepix . db (en portadilla)

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Eduardo Rosende

© 2017, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES

**dirección postal:** Tacuarí 540 (C1071AAL)

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

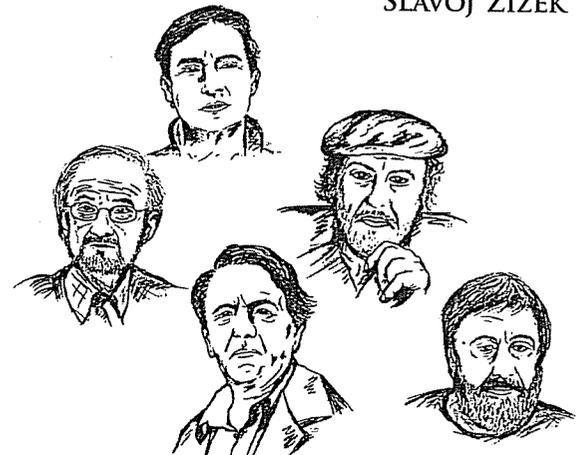
**tel-fax:** (54 11) 4331-1565

**e-mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)

**e-mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)

**web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

**redes sociales:** @MyDeditores, [www.facebook.com/MinoyDavila](http://www.facebook.com/MinoyDavila)



**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES

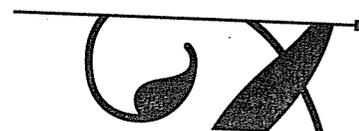
## ÍNDICE

✧ PRELUDIO: SOBRE LA TIERRA PROMETIDA Y POCAS VECES HALLADA.....	11
✧ Agradecer-es: gratitudes .....	14
✧ PRÓLOGO. DIEZ CARTAS PARA UNA CONVERSACIÓN, <i>por Walter Kohan y Fernando Bárcena</i> .....	19
✧ PARA ALGUNA INTRODUCCIÓN EN MEDIO DE LA INVITACIÓN: AFECTOS DE ENCUENTRO Y OTROS GESTOS.....	45
<i>Señorita no hay preguntas tontas, si se sienten (y se piensan):</i> sobre la importancia ético- pedagógica de (hospedar, devenir o encontrarse) los interrogantes del otro .....	49
Ética de la conversación, ética de la escucha: meditaciones pedagógicas.....	59
Me gustaría conversar contigo .....	69
Lo que implica vivir: entre <i>estares</i> docentes y pensamientos infrecuentes.....	70

✧ PRESENTACIÓN DE CONVERSADORES Y ENTRETRELONES DE CONVERSACIÓN: SINGULARIDADES, CORRESPONDENCIAS, PUNTUACIONES <i>OFF THE RECORD</i> .....	77
Slavoj Žižek.....	80
Walter Mignolo.....	84
Judith Butler.....	89
Raúl Fonet Betancourt.....	93
Jacques Rancière.....	98
✧ LECCIONES DISRUPTIVAS DE UN MAESTRO IRREVERENTE.	
UN ENCUENTRO CON SLAVOJ ŽIŽEK.....	103
Educación y disciplina libertaria: problemas de la democracia y la política.....	104
La filosofía en (y de) la educación como otro modo de acercarse a los problemas sociales.....	114
Educación y transformación social.....	118
Eurocentrismo y (post)colonialidad.....	121
Instantánea de una historia local: la intimidad biográfica de un pensamiento.....	128
✧ EDUCACIÓN Y DECOLONIALIDAD: APRENDER A DESAPRENDER PARA PODER RE-APRENDER.	
UNA CONVERSACIÓN CON WALTER MIGNOLO.....	131
La urgencia del des(a)prendimiento para re-surgir, re-emergir, re-existir.....	132
Instituciones educativas, colonialidad y responsabilidad (pedagógica) decolonial.....	135
Desobediencia epistémica y pensamiento fronterizo.....	143
Orientaciones para una pedagogía y una ética decolonial: la diferencia colonial atravesando un cuerpo enseñante.....	148

✧ (RE)PENSANDO LA EDUCACIÓN CON JUDITH BUTLER.	
UNA CITA NECESARIA ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN... 161	
Relaciones de la educación con la filosofía y la literatura: notaciones y urgencias.....	162
Acto de educar y potencia.....	165
Performatividad, disciplina, cuerpo y crueldad.....	166
La educación y lo político; lxs sujetxs entre violencias, diagnósticos y pronósticos.....	171
Mirada ética y poder, aprendizaje y duelo.....	177
Aplazo y condena del Otro, error y experiencia.....	184
✧ LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE CONVIVIALIDAD.	
UNA CONVERSACIÓN CON RAÚL FORNET-BETANCOURT....	189
La convivialidad como urgencia radical y ética.....	189
Refundación intercultural y responsabilidad educativa....	191
Convivencia y hermenéutica: desaprendimiento, o del paso de investigar y pensar a otros al de investigar y senti-pensar con otros.....	194
Lévinas y Foucault: vigencias y herencias de encuentros.....	200
Caminando por senderos ético-pedagógicos.....	203
✧ LA IGUALDAD EN LA REVUELTA EDUCATIVA.	
UNA CONVERSACIÓN CON JACQUES RANCIÈRE.....	211
Institución, magisterio e igualdad de las inteligencias....	211
Una educación <i>in-disciplinada</i> .....	216
Discontinuidades igualitarias entre enseñar y aprender....	220

## PRELUDIO

SOBRE LA TIERRA PROMETIDA  
Y POCAS VECES HALLADA

La tierra de la conversación, rodeada por un río ancho y borrasco, verdadero espacio-tiempo de la invención, donde algunas nieblas y algunos hielos que se deshacen prontamente producen la traza de nuevas tierras que convocan al viajero ansioso de descubrimientos, llevándolo a aventuras que nunca es capaz de abandonar, pero que tampoco puede concluir jamás. Como una invitación a dejar la Tierra de la Verdad y mutar, o mudar, mudarse de la agostada Casa del Padre rumbo a lo desconocido —bien pudiera ser ésta la única ley, dice Morey—.<sup>1</sup> Porque inventar nuevas posibilidades de vida nos recuerda que somos muchxs, aquellxs para lxs que no puede existir otro empeño que el de hacer más habitable el exilio, que nuestra supervivencia depende de que sepamos poner en común eso que somos aún capaces de con-versar. Y así, desmontar y reconstruir, mejorar o desvirtuar, habitar los desvíos que en definitiva son garantes de que el juego sea vida y el mayor premio sea el de seguir jugando.<sup>2</sup>



✧ BONUS TRACK: LA NO-ESCUELA DE JUDITH BUTLER Y LA REBELDÍA DE UN PENSAMIENTO .....	229
La no-escuela de Judith Butler .....	230
Performatividad e imposiciones, resistencias y (re)apropiaciones impredecibles: lo íntimo es político.....	231
Desafío a las categorías: el devenir inclusivo sin miedo a la errancia.....	235
Problemas del reconocimiento: la violencia de la normalización.....	237
Geo-política del conocimiento, feminismos y pos(t)colonialidad.....	242
Notaciones éticas para no concluir.....	246
✧ OUTRO: AFECTOS DE CONVERSACIÓN. A MODO DE EPÍLOGO, por Daniel Berisso.....	249

1. Morey, M. (2015) *Pequeñas doctrinas de la soledad*. Madrid: Sexto Piso, p. 399.
2. A Walter Kohan y las veces que pensamos juntos con la sensibilidad a flor de piel.

Como una aventura intelectual mayormente improvisada, la conversación es el tiempo donde cada voz aprende a jugar, a comprenderse conversacionalmente y a reconocerse entre otras, en medio de esa atmósfera de infancia donde lo alegre es serio y la seriedad al final es sólo un juego de una travesura poética mayor. Aprendizaje de travesía: imposible salir ilesos de las huellas con forma de herencia que acompañan el pasaje hacia otro sitio presente pero desconocido. La conversación queda abierta como una grieta en la existencia y no se cierra aunque dejemos esta vida que nos queda.<sup>3</sup>



Un encuentro que merezca ese nombre es siempre portador de las huellas de lo imprevisible. Todo lo importante nos llega de modo imprevisto, pero lo imprevisto necesita tiempo. Una orientación es introducida, de algún modo, a partir de distintas escenas: algunos sueños y pesadillas de la infancia alojan un no-saber que, sin reflexión y sin indicación de nadie, concierne a lo más crucial de la vida. Aparecen los primeros síntomas: la extraña nitidez de algunos sueños y el tiempo que le lleva a la vigilia reponerse de ese impacto. Algo no se puede significar y se presenta con una opacidad radical y a la vez, sin saber por qué, nos concierne, exige que intentemos ponerlo en palabras o por escrito o narrarlo a alguien. Así se puede llegar a descubrir que sentir-pensar sin obsesionarse es una especie de felicidad: como la escritura caligráficamente ilegible, que muchas veces hace que el profesor devuelva un examen sin haberlo leído, despierta la atracción por las inscripciones y los diversos puntos de fuga de la gramática; la poética de la experiencia llega a través del inconsciente que *el* habla por sí misma desliza en la lengua sin saberlo. Abrirse a la propia finitud, a las cosas importantes que nos alcanzan de un modo contingente, a los traumas que

3. A Fernando Bárcena y los fragmentos comunes de los que estamos hechos y des-hechos al mismo tiempo.

se repiten, a los dilemas que sólo se resuelven con una elección sin garantías; en suma, a todo aquello que sólo uno ignora si es incapaz de soportar o no. Esta aporía, esta tensión inaugural entre la intimidad de un devenir histórico y la interpelación ética del propio deseo, de distintas maneras aún insiste y persiste. Y así, un aprendizaje de la pérdida o un aprender del saber-perder es siempre entregarse durante toda una vida a un afán imposible: aceptar lo impensado de lo propio como ajeno y de lo ajeno como propio, una verdad que nunca puede ser dominada por el saber, el gesto de des-idealizar cualquier infatuación identificatoria, sin coartadas estar abierto a la impotencia y a la imposibilidad que toda auténtica trans-formación pone en juego sin remedio.<sup>4</sup>

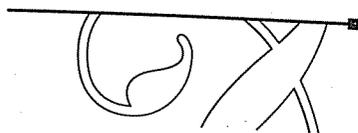


Conversar a penas. Convidar las penas. Conmoverse hasta las venas. La conversación imposible no tiene rectas sino curvaturas, tampoco veleidad aunque sí tal vez quizás. Pedagógica en rebelión, asoma como niña destinada a sorprenderse: no con las voces, sino con sus ecos que saltan en el horizonte. Y se recuesta en su juego, aún atónita, incomprensible de sí, para más conversar aún.<sup>5</sup>

4. A Jorge Alemán, nuestra aventura común y su narración del aprendizaje de saber perder.

5. A Carlos Skliar, nuestro encuentro infinito y las conversaciones curvas que pueblan la vida como escenario del afecto ético.

## AGRADECER-ES: GRATITUDES



**E**ste espacio está dedicado a enseñar (como mostrar) ese sentir que sólo puede expresarse a otros en la forma del don, es decir, del dar como donación no-caritativa o entrega sin condición: pues no hay la medida de la reciprocidad. Quisiera regalar o conceder este fragmento de vida compartida no sólo a sus lectores (con quienes quedaré siempre a la espera de una conversación), sino también y fundamentalmente a quienes me acompañaron en esta gran travesía educativa y ético-política que comenzó incluso mucho antes de lo que este *libro-conversación* puede dar cuenta.

Se dice que gratitud deriva del latín "*gratitudo*" y a su vez proviene de "*gratus*" cuyo significado es "agradable". Conciérne a un sentir, una emoción o una actitud afectiva y a una necesidad de correspondencia hacia otro. Se la considera también una virtud indispensable de la que se desprende cualquier relación de cooperación y solidaridad. Por lo tanto, está relacionada íntimamente a la amistad sin condición. Según Cicerón, la gratitud no es sólo la más grande de las virtudes, sino la madre de todas las demás.

Habría que atender y cuidar de su fórmula más habitualmente presente —o ausente—: gracias. Simplemente para que no quede en el olvido o no se gaste por el automatismo insensible o de buena costumbre.

En la mitología griega, se cuenta que las Gracias eran tres diosas, hijas de Venus, caracterizadas cada una respectivamente por el encanto, la belleza y la alegría. Podríamos decir aquí entonces, siguiendo esa narración, que cada vez que decimos *Gracias* concedemos a cualquiera tales dones sin concesiones a cambio. Y quisiera aquí—ahora pronunciar dicha palabra intentando no olvidar los nombres de las voces que me han acompañado singularmente a lo largo y a la ancho de estas aventuras que, insisto, han comenzado mucho antes de lo que un relato consciente quisiera o pudiera dar cuenta. Porque sin estas personas, seguramente no habría el encanto, la belleza y la alegría de este trozo de vida compartida que aquí dejo en sus manos. Si su reverso es la des-gracia y su cara oculta el desencanto, la fealdad y la tristeza, no negaremos su presencia ineludible en la vida misma que, además de un gran malentendido, es un accidente, un ejercicio de gozo y dolor, como canta—escribe Luis Aute, porque sólo morir permanece como la más inmutable razón, es que el pensamiento no puede tomar asiento, el pensamiento es *estar* siempre de paso.

Entonces, en desorden de in-importancia, agradezco a...

Judith Butler, Raúl Fonet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière y Slavoj Žižek: porque sus enseñanzas no quedan en sus libros o clases sino que acompañan hasta sus más pequeñas gestualidades (las mismas que han posibilitado nuestras conversaciones); por entregarse en tiempo, texto, pensamiento y sentimiento, sin condición, a estos encuentros y todo lo que ellos alojaron con sus afectos y efectos...

Jorge Larrosa, Carlos Skliar y Gerardo Miño que alojan este "libro-conversación" en *Educación: Otros Lenguajes*, con todo el sentido ético-político que esta colección tiene, hace y abre al dar lugar a esta obra.

Daiana Neil, Daniel Berisso, María Natalia Cantarelli, Vanina Lucila Pozzo, Nicolás Buchbinder, Daniela Godoy: que me han acompañado incondicionalmente en cada travesía respectivamente, haciéndome repensar mis interrogantes de partida o sumando algunos esenciales e implicándose comprometida-

mente en la imposible tarea de la traducción que ha hecho posible estas bonitas versiones en nuestra lengua. En este último sentido, quisiera recordar también a Leticia Cernuda Pereira y Annika Prättsch que se animaron a realizar una primera traducción del encuentro con Žižek.

Carlos Skliar, Walter Kohan, Fernando Bárcena, Daniel Berisso, Alejandro Cerletti, Maximiliano Valerio López: porque cada letra o palabra compartida da cuenta de que la amistad no surge de la filosofía sino que la filosofía surge de la amistad.

Julieta Folgueiras, Juan Bautista Eyharchet, Carla Lucila Capriotti, Natalia Daniela López Bogado, Inés Roitman, Daniela Gonzalez Tagliani, Ornella Sordelli, Eleonora Bozzini, Nicolás Buchbinder, Pablo Trangone: que habernos encontrado en ese lugar público donde nada está a salvo de ser cuestionado permitió aprender(nos) de otro modo, conversar en medio de la desnudez de la amistad y hacer de aquella travesía educativa un recuerdo a visitar en cada abrazo pedagógico.

Pablo Cosentino, Alejandra Alarcón, Marta Inés Basile, Camila Downar, Marta Montiel, Martín Medina, Anabella Abduch, Rodrigo Peralta: que en nuestro equipo compartimos la pregunta ética por el lugar del Otro en la educación y nuestras conversaciones de investigación —o aficción— profundizan las tensiones en torno de otras formas de sentir y pensar lo educativo que se alejan de toda racionalidad técnica.

Jorge Eduardo Catelli, Jorge Canteros, Sara Szeinman, Pablo Machuca, Adriana Gogolino, Mariano Arditti, Cecilia Durantini, Isaac Dayan: por las miradas, escuchas y debates en torno al vínculo entre dos imposibles como son el psicoanálisis y la educación, en el marco de la cátedra de Psicología General y Psicoanalítica de la carrera Ciencias de la Educación —Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires—. También quisiera recordar aquí a Fernando Rey, Pablo Trangone y María Luisa Iribarren, con quienes iniciamos especialmente en este espacio algunas conversaciones que resuenan hasta el día de hoy...

Deborah Schachter, Daniel Berisso, María Natalia Cantarelli, Bárbara Briscioli, María Virginia Bruno, Nora Graziano, Pablo Cifelli: con quienes compartimos bonitos intercambios y discusiones en el marco de la cátedra de Filosofía de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Graciela Morgade, Gabriel Brener, Florencia Tola, Miguel Andrés Brenner, Pablo Ríos Flores, Bárbara Aguer: por la amistad nacida de un educar e investigar con compromiso social e intelectual, y esos instantes pedagógicos plenos que tornan borrosas las fronteras entre enseñantes y aprendientes.

Étienne Balibar, Silvia Rivera Cusicanqui, Bernd Stiegler, Joan-Carles Mèlich, Jorge Alemán: provocadores del pensamiento que han alojado algunas de las tantas inquietudes que movilizaron esta obra y quizá, algún día, podamos mostrar al mundo el fruto de nuestros encuentros.

Andrea Alejandra Antonello, Juan César Giuliano, Novarina Vigilanti, Dionisio Ospital, Gilbert Antonello, Mary Ospital, Angel(ú) Giuliano, Asención Brunelli, Silvia Antonello, Ernesto Fabián Giuliano y Adriana Soria, Valentina Giuliano: testigos en sus tiempos de mis primeras conversaciones con el mundo, narradores y hacedores de tantas historias comunes, enseñantes de escuchas y miradas tan diferentes.

Nevel Diego, Matías Cerutti, Fabricio Gómez Maffei, Juan Francisco Olsen, Sergio Vasallo, Xaviar Michael Jones, Malvina Argumedo, Walter Robledo, Guadalupe Álvarez, Eugenio Troisi, Leandro Sabatini, Damián Cots, Diego Tolini, Claudio Germain, Thomas Pages, compañerxs de la coop. Sersano, Daniel Caleffi, Noemí Aiazzi: por elegirnos para transitar las travesías y travesuras de la vida misma en medio de esa amistad que torna difusos los límites de la familiaridad, por nuestras conversaciones imprescindibles y también las inútiles pero maravillosamente ineludibles.

Aquí algunas de las voces que me hicieron o des-hicieron en medio de las palabras que se vuelven carne en el suelo del afecto experiencial. Sus huellas habitan mi existencia y las llevo conmigo en esta obra y las que vendrán, gracias.

“...no he estado con los presos  
de su propia cabeza acomodada,  
no he estado en los que ríen con sólo media risa,  
los delimitadores de las primaveras.

(...)

Yo he preferido hablar de cosas imposibles  
porque de lo posible se sabe demasiado.

(...)

Agradezco la participación de todos  
los que colaboraron con esta melodía.

Se debe subrayar la importante tarea  
de los perseguidores de cualquier nacimiento.

Si alguien que me escucha se viera retratado,  
sébase que se hace con ese destino.

Cualquier reclamación que sea sin membrete.

Buenas noches, amigos y enemigos.”

Silvio Rodriguez, *Resumen de noticias*, 1970.

## PRÓLOGO

### DIEZ CARTAS PARA UNA CONVERSACIÓN



Walter O. Kohan  
Fernando Bárcena

#### Primera carta

**L**o primero que me gustaría decirte, Fernando, es de mi alegría por esta oportunidad de encontrarnos, y entonces de mi agradecimiento a Facundo por habernos invitado a presentar su libro. Es una invitación a una invitación, doble invitación por lo tanto... invitación que se abre en esa duplicación... hace rato que le tengo ganas a esta escritura entre nosotros... la celebro, la agradezco, la festejo... es muy fecunda la invitación de Facundo... muy atrevida, llena de vida y aliento... da una buena sensación leerlo, se respira mucho aire entre sus palabras... tal vez por el tono abierto... o por los interlocutores... por esa manera de diferenciar el educador y el pedagogo... por esa forma de traer a la conversación a gente como Timoteo Francia y su corazón abierto, sabio, desatendido... por su insistencia en seguir preguntando... creo que la invitación de Facundo es una invitación a conversar y a escuchar, y creo que en ello radica su fuerza y sus dificultades, su desafío y sus riesgos... porque, entre otras cosas, se trata de ejercicios, de prácticas de vida... entonces, estamos ante una invitación a una cierta *vida* de las palabras, y con ellas de nosotros mismos... ¿qué te parece Fernando este inicio? ¿Qué te provoca? Podemos, si querés, empezar a conversar con alguna de las conversaciones del libro

de Facundo... O a partir de algo que quieres decirme que estas palabras iniciales te están provocando... ¿a qué te invitan estas primeras palabras?

## Segunda carta

Querido Walter; también es para mí un verdadero placer iniciar esta escritura conversacional, atreverme al inicio mismo de una forma de escribir que es, al mismo tiempo, una forma de hablar (me pregunto si podríamos acuñar un extraño verbo, *escriblar*, para dar cuenta de esto que estamos recién iniciando ahora).

Me gustaría comenzar refiriéndome al gesto mismo de acompañar, con la escritura y la palabra, el libro de un *amigo*. Me resulta inevitable, aquí, recordar las palabras, tantas veces citadas, del poeta Jean-Paul, y que Peter Sloterdijk recoge en *Normas para el parque humano*; seguro que las recuerdas: “Los libros son voluminosas cartas a los amigos”.<sup>1</sup> ¿No consistió en eso mismo lo que los humanistas hacían cada vez que escribían: dirigirse a los amigos? Es un arte que se ha perdido, como el arte de la conversación (en las universidades se debate, se hacen seminarios y congresos, pero no sé si eso significa lo mismo que conversar o incluso, simplemente, dialogar). No podemos olvidar que este libro de Facundo es una conversación con pensadores, filósofos y filósofas, y que los asuntos que aquí se tratan tienen que ver, de algún modo, con lo que hacen los *philosophos*, gente extraña que tiene un trato frecuente, cotidiano, íntimo diría yo, con algo que se les hace presente, que les interroga, les provoca y, por así decirlo, les duele, y al dolerles, les hace pensar. Por eso mismo todo esto tiene que ver también con la educación. ¿No es la educación una conversación en la que se inicia a los recién llegados al mundo para que aprendan los modos, los hábitos, los gestos y las virtudes necesarias para

1. Sloterdijk, P. (2000) *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela, p. 7.

poder experimentarla tratando, al mismo tiempo, que sus voces sean conversables?

Se trata de la amistad. Esto que hacemos tiene que ver con la figura del amigo y con la experiencia y el ejercicio de la amistad. La amistad como algo real, pero también un poco —digámoslo con Deleuze y Guattari<sup>2</sup>— como una presencia inherente al pensamiento, la condición de posibilidad misma del pensar. Todos recordamos a ese amigo, a esa amiga, con cuyo trato amoroso fue posible pensar más, mejor, de otra manera. Cuando nos falta, entonces nuestro duelo es temible, implacable.

Se trata de la mistad y del pensamiento. Por supuesto, es cierto que uno siempre piensa a solas y, con suerte, por sí mismo. Pero no es lo mismo pensar en la soledad de una alcoba, de una pieza, que hacerlo, como decía Nietzsche en *Ecce homo*, con los dedos de los pies: “Estar sentado el menor tiempo posible; no dar crédito a ningún pensamiento que no haya nacido al aire libre y pudiendo nosotros movernos con libertad, a ningún pensamiento en el cual no celebren una fiesta también los músculos. Todos los prejuicios proceden de los intestinos. La carne sedentaria —ya lo he dicho en otra ocasión— es el auténtico pecado contra el espíritu”.<sup>3</sup>

Pero tú y yo estamos ahora sentados, y nos escribimos. Adoptamos una posición sedentaria, la misma que adoptaron los discípulos de las antiguas escuelas griegas, mientras escuchaban, a los pies de sus maestros, lo que les decían, recogiendo cada palabra que caía de sus bocas.

En este sentido, me ha resultado particularmente interesante lo que observan tanto Judith Butler, en el capítulo del libro titulado *(Re) pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación*, como Jacques Rancière, en el capítulo *La igualdad en la revuelta educativa. Una conver-*

2. Deleuze, G. y Guattari, D. (2005) *Qu'est-ce que la philosophie*. París: Les Éditions de Minuit.

3. Nietzsche, F. (2011) *Ecce homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Madrid: Alianza, pp. 51-52.

sación con Jacques Rancière, a propósito de las relaciones entre la "filosofía de la educación" y la "educación filosófica". Butler señala que la universidad "debe ser el lugar donde tengamos el debate crítico abierto y definitivamente no podemos tener debate crítico abierto a menos que sepamos qué es 'crítico' y lo que es 'crítica'", pues con frecuencia damos por sentado lo que ser crítico significa. Es esta una cuestión que a mí me interesa de modo especial desde hace mucho. Por su parte, Rancière dice que "desearía evitar definir la relación entre filosofía y educación como relaciones entre dos entidades estables y unívocas", que hay muchas maneras de pensar la actividad filosófica, así como diferentes modos de comprender eso que nombramos con la palabra "educación". Me parece de lo más oportuna su declaración de que, cada vez que hablamos de la importancia de la filosofía, y de su enseñanza, la respuesta más inmediata, pero que no deja de ser sino un lugar común, es que la filosofía desarrolla el pensamiento o el sentido crítico; siendo el mencionado "sentido crítico" una fórmula frecuentemente vacía de contenido; basta con nombrar la palabra "crítica" y parece que ya no hay nada más que decir; como cuando el inspector de la escuela, tras su visita al centro, señala: "He encontrado a este grupo de alumnos muy motivados". Pronunciamos la palabra mágica y ya no preguntamos más. Por eso me parece de lo más pertinente que recordemos lo que el propio Rancière nos recuerda, a saber, la necesidad de pensar "la filosofía como el lugar donde se encuentra problematizada la separación entre el acto de enseñar y el acto de aprender; separación que abre una distancia que todo sistema educativo busca ocultar tras la evidencia de la "transmisión" del saber. Todo esto introduce una disociación en el interior de la práctica de la filosofía: por un lado, ocupamos un lugar definido en un sistema, pero por otro lado, realizamos un trabajo de pensamiento que pone en cuestión la distribución de los lugares de ese sistema. Enseñamos filosofía y, sin embargo, mantenemos su carácter in-enseñable. Este carácter no debe considerarse como un privilegio disciplinar, sino más bien como un ejercicio de pensamiento común

que, desafiando las fronteras mediante las cuales las disciplinas aseguran su transmisión y su reproducción, pone en cuestión tales privilegios". No sé Walter; estoy pensando en voz alta, pero junto a ti. Te imagino a mi lado conversando, quizá tomando una buena copa de vino de Ribera del Duero, y conversando; con el amigo.

### Tercera carta

Mi querido Fernando, ¡qué lindo inicio! Así dan muchas ganas de hablar, de *escriblar* como has dicho tan bonitamente, o de *converblar*, *escriisar*, *hablavisir*... caramba, no paran de venirme palabras que combinan lo que estamos haciendo... es cierto, lo has dicho tan claramente: se trata de *converblar* entre amigos, por amigos, con amigos, para amigos... ¡¡¡¡¡casi se trata de converamiblar!!!!!! Pero voy a parar de inventar palabras para que no me tome esta manía *genephónica* y hagamos un texto demasiado tortuoso de ser leído... recuerdo lo que dice un amigo común, Giuseppe Ferraro, que no me canso de repetir: se traduce *filosofía* como "amistad por el saber" pero mejor se la traduciría por "saber de la amistad"<sup>4</sup>... esto es, no es que somos amigos porque filosofamos sino que filosofamos porque somos amigos, porque sabemos el saber y el sabor de la amistad... y, claro, no se trata de que somos amiguitos porque nos contamos secretitos y esas cosas sino que compartimos una cierta afectividad atravesada por el pensamiento, por el mundo que compartimos... somos igualmente afectados en el pensamiento, algo común nos hace habitar el mundo del modo que lo habitamos... sí, también me suena muy bien lo que afirma Rancière en ese capítulo; me hace recordar otro texto suyo que tiene el título irónico de "Nosotros que somos tan críticos..."<sup>5</sup>; creo que hay allí una tensión interesante entre Butler y Ran-

4. Ferraro, G. (2010) *La scuola dei sentimenti*. Napoli: Filema.

5. Rancière, J. (1986) "Nous qui sommes si critiques". En: Derrida, J. et al. *La grève des philosophes: école et philosophie*. Paris: Osiris, pp. 110-121.

cière alrededor de la palabra crítica y los usos de la crítica en filosofía... por mi parte, pienso, por un lado, que esa idea de que la filosofía es la patrona del espíritu crítico ya no convence a nadie; por otro, creo que refuerza cierto aislamiento y posición jerárquica que algunos ingenuamente pretenden para la filosofía: nada menos interesante.

Siento que las relaciones entre filosofía y educación son apasionantes, complejas, nada simples. Creo que es interesante el modo en que Rancière deja abierta la pluralidad de sentidos entre filosofía y educación, usualmente ofuscada bajo una idea rectora que procura, en general, adecuar la segunda a los fines de la primera. Y aunque pueda entender en tensión con esa afirmación por lo que podría ser visto como una pretensión unificadora y estabilizadora de la filosofía, también me agrada verla como ese "lugar donde la evidencia del proceso educativo entendido como transmisión de un saber (de alguien que sabe a alguien que ignora) se confiesa problemática". Creo también que la singular posición de la filosofía en relación con el saber, no ser ella propiamente *sophía* a secas sino *philo-sophía*, la hace particularmente propicia para suspender los juegos de saberes y poderes que circulan normalmente en ese espacio. Aquí redobla su sentido ver a la filosofía como un saber de amistad más que una amistad por el saber porque justamente aquel saber de la *philia*, que tiene como condición política a la igualdad entre los amigos, es quizá el único saber que la filosofía se pueda permitir afirmar. Te confieso que tampoco tengo nada claro esto del papel o el sentido de la filosofía en la escuela, mucho menos de lo que significan enseñar y aprender y de la relación entre ellos pero me gustaría compartirme ciertas ideas sobre la presencia de la filosofía en la escuela.

Creo, como afirma Rancière, que la filosofía ocupa una posición paradójica en la escuela —o antinómica para decirlo con Derrida<sup>6</sup>—: no puede no enseñarse y, al mismo tiempo, el gesto filosófico más propio es inenseñable. En otras palabras, no pue-

6. Derrida, J. (1990) *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée, pp. 511-524.

de haber filosofía de verdad en la escuela pero tampoco puede haber filosofía que valga la pena que no se juegue en su imposibilidad dentro de la escuela. Creo también que la filosofía no se enseña o, lo que es lo mismo, que en filosofía no hay nada que enseñar. O, para volver otra vez al amigo Giuseppe, que la filosofía es un saber sin contenido o, en otras de sus palabras, que si bien la filosofía no se enseña se puede enseñar con filosofía. Me gusta esa idea: que se puede enseñar muchas cosas con filosofía y que se puede enseñar muchas otras, inclusive la propia filosofía, sin filosofía. Esto quiere decir que la filosofía tiene más que ver con el modo que hacemos lo que hacemos en una situación de enseñanza que con un supuesto contenido a transmitir. Y el modo en que hacemos lo que hacemos en una escuela, cuando ocupamos el lugar de profesores de filosofía o educadores filosóficos, pasa por afirmar cierta relación con el pensamiento, por generar condiciones para que se pueda hacer cierto trabajo con otros en el pensamiento. Este ejercicio supone problematizar, suspender, profanar o poner en cuestión el juego de la transmisión pedagógica. También estoy pensando en voz alta, Fernando, con la alegría y la franqueza que sólo nos permitimos entre amigos... creo que ya te toca a vos continuar y no estoy muy seguro cómo seguimos, si cambiamos de interlocutor, si seguimos un poco más dónde estamos... menos dudas me genera tu invitación: me encantaría que hubiera un vino entre nosotros, si no de Ribero del Duero, al menos un Malbec mendocino...

#### Cuarta carta

Vamos a quedarnos un poco más, querido Walter, en esto en lo que estamos. Demorarnos un poco más en esta única cosa que nos ha asaltado, casi sin pretenderlo. Vamos a dejarnos llevar por la cadencia de la escritura y del pensamiento. Ir de lo que pensamos, o nos damos a pensar, a algún libro o cuaderno que tengamos a mano, al libro de

Facundo, para que las ideas, al rozarse, produzcan sus propios *atritos*, sus propias iluminaciones, a ver si es verdad que se puede —yo creo que sí— *penser aux éclats*. Al decir esto estoy pensando en el gesto de Montaigne en su biblioteca escribiendo sus ensayos. Parece que no se mueve, pero nada más cierto: se levanta, toma un libro, lo lee, camina, acaricia a su gata o sale a montar a caballo —que casi lo mata en un accidente—, regresa. Montaigne en *mouvement*, como dice ese bellissimo libro de Jan Starobinski.<sup>7</sup> Es un gesto diferente al de Descartes. La guerra de los treinta años parece algo más tranquila, y él ya no viaja. Ha dejado el mundo del libro, parece haber abandonado también el libro del mundo (es interesante que la metáfora del libro se siga manteniendo, con todo), y al amor de la estufa descubre su famosa frase: “Pienso, luego existo”. Ahora bien, en ambos casos hay, claro, escepticismo —aunque uno duda para quedarse en la duda y el otro lo hace para encontrar una nueva certeza— y una actitud, un cierto hábito, o mejor, un modo de ser, un *éthos*. Me ha gustado que destaques, precisamente, este aspecto de Rancière, o a propósito de él: “Que la filosofía tiene más que ver con el modo que hacemos lo que hacemos en una situación de enseñanza que con un supuesto contenido a transmitir”. Una actitud que supone, como señalas, un *ejercicio*: problematizar, suspender, profanar o poner en cuestión el juego de la transmisión pedagógica. Yo estoy cada vez más convencido que entrar en un aula es enfrentarse, no tanto a la posibilidad de activar una serie de dispositivos —seguramente un aula es un cierto dispositivo—, sino una disposición. El aula como disposición. Y hay una historia de la filosofía, o de lo filosófico, o del filosofar, que está en el trasfondo de muchas de las conversaciones de este libro que prologamos, que nos habla precisamente de ello, de esa disposición. Ahora bien, esta disposición requiere una noción de tiempo que ya no tenemos: un tiempo tranquilo, un tiempo libre, el tiempo de los hombres libres del que habla Sócrates en el *Teeteto*, cuando este último le pregunta a Sócrates

7. Starobinski, J. (1993) *Montaigne en mouvement*. París: Gallimard.

si acaso ya no tenemos tiempo libre parece que la conversación en la que estaban se ha desviado de su curso. No; no parece que tengamos tiempo que sea libre —un tiempo sin medida, un tiempo sin cálculo, un tiempo sin cronómetro ni plantilla, un tiempo para demorarse largo tiempo en una sola cosa—, como en la carta 52 de Séneca a Lucilio se expone, y que Foucault comenta en *Hermenéutica del sujeto*.<sup>8</sup>

En su libro, Facundo alude a ello en *Para alguna introducción en medio de la invitación: afectos de encuentro y otros gestos*. Escribe que nos habita una urgencia especial:

“La urgencia radical de detener el tiempo, de suspender certezas, de barajar y dar de nuevo, de conversar a-penas, de pensar a corazón abierto, de un gesto abrazador, de la amorosidad con cualquiera, de pensar juntos lo impensado, de quedarnos perplejos ante la invitación de la palabra del otro. Tal vez un sentido ético y anti-pragmático de lo urgente, nos enseña que la invitación es pregunta y la pregunta puede ser conversación. La urgencia del pensamiento, la urgencia que la interpelación del otro me supone, no ya esa urgencia cronológica que unos pocos definen como prioritaria a favor de sí mismos, sino la urgencia imposible e impasible que irrumpe en medio de la normalidad para dar lugar a lo eternamente postergado tal vez en cualquier lugar conocido entre (nos)otros: la igualdad. De esto se trata quizá la invitación aquí presente: escritores y lectores se encuentran, al interior de una conversación infinita, para escucharse sin más; para mirarse sin menos, la diferencia, la igualdad no homogeneizante”.

Esa idea del tiempo inscrita en una configuración de la libertad —el filósofo español José Luis Pardo dice que un hombre libre es el que dispone de un “rato”— es importante para que el

8. Foucault, M. (2005) *Hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Madrid: Akal, pp. 132 y ss.

pensamiento pueda ejercer su función problematizadora, desplazadora, desfamiliarizadora; para poder desaprender, como dice Mignolo, por ejemplo. Es lo más difícil. Tener tiempo para mirarse, y para apreciar las cosas de otro modo. Cada uno de los protagonistas de este libro –Slavoj Žižek, Walter Mignolo, Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Jacques Rancière– a su modo cada uno de ellos, desplaza, problematiza, suspende, deshabitúa, y en todos esos gestos yo lo que veo es una idea de la libertad del tiempo, del propio tiempo vital e intelectual de cada uno de ellos. Una libertad y una especie de ausencia de miedo a tener que justificar la propia posición como pensadores, como gente que se dedica a pensar. Porque, está claro, ¿por qué dedicarse a pensar cuando hay tantas y tantas cosas por hacer, tantas y tantas cosas por cambiar o por transformar o por mejorar? ¿Se trata de un gesto de una burguesía caduca, un gesto elitista, pues es cierto que sólo si no tenemos que trabajar –producir y ganarnos la vida– podemos dedicarnos a pensar, a leer, a escribir, a especular? ¿Es, entonces, la filosofía, un lujo para desocupados? No estoy nada seguro de todo esto, pero es un pensamiento que me seduce considerar con cierto detenimiento. Cuando Jeanne, la chica de la obra de teatro *Incendies*, da la bienvenida a sus alumnos y les introduce en la Teoría de Grafos, les señala que la gente lo que menos les perdonará es que se dediquen a ejercicios teóricos abstractos en vez de dedicarse a curar una enfermedad como el cáncer. Y les dice: “Bienvenidos al país de la soledad. Introducción a la Teoría de Grafos”.<sup>9</sup> ¿Podríamos decir lo mismo nosotros a propósito de la filosofía y nuestro empeño de pensar filosóficamente la educación?

Tal vez necesitemos adoptar una perspectiva amplia, no ya de la historia de la filosofía, sino de la historia del pensamiento, del desarrollo y de la generación o creación de las ideas, y abrir la sala del banquete conversacional, para que más voces entren. Esto es precisamente lo que en este libro se hace, ¿no te

9. Mouawad, W. (2009) *Incendies. Les sang des promesses*, 2. París: Leméac, pp. 26-27.

parece? Voy a terminar con algo que dice Žižek en su conversación, cuando comenta que está “totalmente en contra de toda esa educación democrática”, y añade: “Disciplina. Y no estoy bromeando. No es un chiste extravagante posmoderno. No me digas eso, que los estudiantes tendrían que ser tratados como sujetos. ¡No! Tendrían que ser instruidos. Tendrían que aprender disciplina. Yo no estoy para nada a favor de la educación más democrática. Hay demasiada democracia en la educación”. Todo esto parece muy provocador, y ya conocemos, más o menos, el estilo de Žižek en este sentido. ¿Convendría darle una vuelta a esta idea de la “disciplina”?

De momento, lo que se me ocurre a mí es lo siguiente: están las disciplinas, hoy llamadas *a-signaturas*, es decir, cuerpos de conocimientos que no parecen contener ya *signos* que den a pensar a los alumnos, y que están dispuestas únicamente para ser engullidas y después vomitadas: aprendizaje bulímico. Y luego *tememos* la disciplina como ejercicio, como una áskesis, como una repetición constante, como hacen los artesanos cuando trabajan; gestos repetidos hasta que la cosa está bien hecha. Una disciplina que requiere, claro, determinadas renunciaciones, es decir, renunciar a determinadas distracciones. Me pregunto, y te pregunto, ¿será que todo ese aburrimiento de los adolescentes en los institutos, todos esos rostros distraídos y contenidos, y que tantas veces se desalojan en forma de cierta violencia, no se debe a que la escuela ha separado excesivamente las cabezas de las manos? ¿Hemos contribuido nosotros, los que amamos todo eso de la filosofía y la lectura, un poco a este estado de cosas? Cuando yo estudié el bachillerato por las mañanas iba a mis clases, pero por las tardes estábamos obligados a escoger un taller de estudios semiprofesionales –yo elegí encuadernación–. Allí tenía mi maestro de taller y mis compañeros, completamente diferentes de los que asistían a clase por las mañanas. Nunca reparé en la importancia, hasta hace poco, que esa doble formación que recibí tuvo para mí. En fin, no sé, creo que hay algo ahí. ¿Me ayudas a pensarlo, amigo?

## Quinta carta

**M**e gusta mucho esa idea de que “entrar en un aula es enfrentarse a la posibilidad de activar una disposición”... y me he dispuesto a acompañarte en este camino y ver adónde nos lleva... como si esta conversación fuera un caminar juntos en un aula... me he dejado llevar por el impulso que tus palabras me han dado para salir de la silla en esa búsqueda casi desesperada de los libros que están a nuestro alrededor... y el primero que he ido a buscar es el *Teeteto* de Platón, a propósito del cual has escrito algo hermoso que, por favor, no corrija Fernando... has dicho, léete, que ya no tenemos “tiempo libro”... qué “errancia” más bonita, Fernando, ya no tenemos tiempo libro de verdad, en el doble sentido que no tenemos tiempo para leer nuestros libros y los libros no nos caben en el tiempo del que disponemos... y ahí me quiero quedar un poco, Fernando, en ese “tiempo libro” que me has hecho visitar con el *Teeteto*. Es verdad, allí en 172c, Sócrates dice que es justamente la *scholé*, la escuela, el tiempo libre, lo que separa a los que se educan en la filosofía de los que se educan en los tribunales... sólo puede haber educación filosófica si hay tiempo libre para examinar con calma cómo son las cosas; cuando no hay tiempo libre, en la *aschokía*, uno se vuelve esclavo de todo, menos de lo que tal vez no estaría tan mal hacerlo, del pensamiento... creo que entrar en un aula tiene que ver con eso, como lo decías, de activar una disposición que tiene que ver con cierta experiencia del tiempo también para entregarse al pensamiento... mientras, me voy corriendo a otro libro, *Dar (el) tiempo*, de J. Derrida<sup>10</sup> y pienso en esa doble paradoja/imposibilidad del dar, sobre todo cuando de lo que se trata es de algo como el tiempo que nadie puede tener para sí... porque, como afirma el argelino, si dar es imposible, dar el tiempo entonces es doblemente imposible... e igualmente pienso que puede estar allí algo que dé sentido a la enseñanza en estos tiempos de tiempo esclavizado: pensar la

10. Derrida, J. (1995) *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.

enseñanza como un hacer algo en relación con la experiencia del tiempo que podemos compartir en un espacio pedagógico con otros... se me vienen una a una tus preguntas: ¿por qué dedicarse a pensar cuando hay tantas y tantas cosas por hacer, tantas y tantas cosas por cambiar o por transformar o por mejorar? Pues porque una y otra cosa no están dissociadas, el pensar puede ser también una forma de hacer y hasta una condición de todas esas cosas que habría que cambiar, transformar o mejorar. Además, ¿quién puede desconsiderar cambios que estén acompañados de ese pensamiento demorado, cuidadoso, atento? Y me siguen llegando tus preguntas: ¿Se trata de un gesto de una burguesía caduca, un gesto elitista, pues es cierto que sólo si no tenemos que trabajar —producir y ganarnos la vida— podemos dedicarnos a pensar, a leer, a escribir, a especular? Mirá, mi querido Fernando, aquí y allá, los que nos dedicamos a la filosofía trabajamos, y mucho, si hay alguien que pone el cuerpo en lo que hacemos somos tantos profesores que trabajamos en las más diversas condiciones... puede ser que estemos un poco caducos, a destiempo, añejos, pero sabemos que los que hoy no precisan trabajar no se dedican precisamente a ser profesores de filosofía... de modo que no creo, Fernando, que seamos una elite... caducos tal vez sí, pero elite no me convence... y todavía queda alguna pregunta más: ¿Es, entonces, la filosofía, un lujo para desocupados? Puede ser un lujo, pero no de desocupados sino de preocupados... con la vida, con el mundo, con el pensamiento... es posible que seamos menos pero no creo que estemos solos... y enseguida, sigo leyendo, y encuentro tu segundo presente-errancia... qué bonito, Fernando, me escribes que están las disciplinas, *a-signaturas*, únicamente para ser engullidas y vomitadas y “luego *tememos* la disciplina como ejercicio...”. Sin querer, me estás llenando de presentes, Fernando, porque como sabés, momento difícil estamos pasando en Brasil en estos días. Y si hay algo que obstaculiza el pensamiento es temer. Por eso repetimos insistentemente por aquí “TEMER JAMAIS”, porque esa palabra ambivalente, temer, que en Brasil alude al miedo y al dictador, marca un límite para el pensamiento, para

la educación y para la filosofía, algo así como una barrera, un divisor de aguas... y pensé en los avatares de estas tierras que habitamos y encontré a mano *Inventamos o erramos* de Simón Rodríguez<sup>11</sup> y leo allí que la educación pública, ya en el siglo XIX, al decir del maestro de Simón Bolívar, “pide mucha filosofía”,<sup>12</sup> o sea, que no somos nosotros los que queremos la filosofía en la escuela por una cuestión gremial o de nuestra conveniencia sino que, como dice don Simón, es el interés general el que clama por esa presencia... y sigo leyendo algo que puede sonar un poco a contramano de estos días: “escuela para todos porque todos son ciudadanos”,<sup>13</sup> lo que me hace pensar que necesitamos que todos tengan un poco de tiempo libre para pensar y tal vez allí podamos situar esa áskesis laboriosa del pensamiento a la que has aludido... porque, como decías, la filosofía no va a formar ciudadanos críticos o cosas por el estilo... toda la gente ya es ciudadana por derecho propio, porque así nace, arrojada a una ciudad... la cuestión es qué hacemos a partir de ese principio cuando nos juntamos en un espacio educativo... y allí me encuentro, otra vez, con la escuela y con el tiempo: lo dice Simón Rodríguez, mirá qué bonito: “hacer negocio con la educación es... diga cada lector todo lo malo que pueda; todavía le quedará mucho que decir”.<sup>14</sup> Porque el negocio, como está claro en la palabra latina *neg-otium*, es la negación del ocio, del tiempo libre... si hay negocio no hay tiempo libre... parece tan clarito, ¿verdad, Fernando? Tal vez eso estén buscando los estudiantes que en estos momentos están ocupando más de mil escuelas públicas en todo Brasil protestando contra una medida provisoria que quiere volver la educación brasilera cincuenta años para atrás, congelando los recursos públicos para educación y salud... quieren menos negocio y más tiempo libre para la

11. Rodríguez, S. (2010) *Inventamos o erramos*. Caracas: El perro y la rana.

12. Ibid., p. 75.

13. Rodríguez, S. (2001) *Obras Completas*. Caracas: Presidencia de la República, Vol. I, p. 284.

14. Rodríguez, S., *Inventamos o erramos*, op. cit., p. 98.

educación... por eso fui también a asistir a un video en youtube —¿los libros del momento?— de una joven de dieciséis años que ayer estuvo hablando ante el parlamento del Estado de Paraná diciendo que ya no son más adolescentes, que han tenido que crecer de golpe y se los ve de todas las maneras menos aburridos. De modo que no lo sé, Fernando. Me voy a buscar ayuda en mi homónimo Mignolo y encuentro algo que puede provocarte, ya que has nombrado a Descartes y Montaigne: “la mayor urgencia es desprendernos de los presupuestos, mitos, expectativas de la subjetividad moderno Europea”, lo que significaría investigar “cómo se ha construido, transformado en todos los órdenes del vivir el patrón colonial de poder”. Entonces, creo que ahí hay un camino para situarnos en lo que hacemos, entender cómo funciona el patrón colonial de poder en los espacios educativos que ocupamos; de qué manera, el ejercicio filosófico puede ayudar a comprender y problematizar ese ejercicio, abrir espacios para otros ejercicios de poder entre generaciones, etnias y géneros otros. En forma de pregunta: ¿cómo se ejerce, *pedagógicamente*, entre nosotros ese poder colonial? ¿Cómo pensarlo, interrumpirlo, desaprenderlo? ¿Cómo afirmar relaciones de poder y saber más horizontales, polifónicas, afirmadoras de otras vidas y otros mundos que los que estamos viviendo? ¿Cómo hacer de la universidad que habitamos una pluriversidad, para decirlo con Mignolo? Te dejo estas preguntas y me entrego un poco a mí mismo en ellas porque, de verdad, son una especie de obsesión que atraviesan mi práctica y mi pensamiento: ¿cómo ejercer el poder de enseñar de una forma que nos haga dignos de ella? ¿De qué manera pensar y practicar lo que somos en un aula y generar alegría y potencia en otras vidas? Cómo te decía al inicio, me parece que el tiempo juega allí un papel importante. Pero no sólo. Y yo es tiempo que te pase la palabra, querido amigo.

## Sexta carta

Querido Walter: ni me había dado cuenta de mis *errâncias*; supongo que escribir mientras se piensa es exactamente eso lo que significa: vagabundear, errar, caminar sin destino predeterminado. Parece que este escrito nuestro, compuesto a cuatro manos, sea una especie de *fe de erratas*, una especie de toma de conciencia, de un caer en la cuenta de nuestro errar; sea, pues. Aceptémoslo. Y hablando de esto —tampoco te corrijas, Walter— finalizas tu carta anterior con esta frase: “Y *yo es tiempo* que te pase la palabra, querido amigo”. ¿Cómo podría ser de otro modo!? Todo *yo es tiempo*; no hay subjetividad sin tiempo, ni ser sin tiempo. Un ser “sin tiempo” puede ser pensado, claro —aquí, Parménides, ¿no?—; pero lo suyo, lo apropiado, lo que al parecer ya sabemos, porque lo experimentamos cada día, y precisamente por eso también lo ignoramos (sólo podemos caer en la cuenta de ello al envejecer, supongo), es que, seamos lo que seamos, lo somos en el tiempo, en el transcurrir del tiempo, porque el tiempo pasa y porque, por eso mismo, no se vive ni se aprende impunemente.

Las emociones, por ejemplo, necesitan tiempo; las emociones son el resultado del impacto de los signos que emite el mundo en nosotros, y ese impacto pasa por el cuerpo, tantas veces negado en la filosofía. Ha de pasar el tiempo suficiente para que esas emociones que producen los impactos del mundo tomen cuerpo en nosotros, adopten su propia forma. Para sentir las, pero no para confundirnos enteramente con ellas. Lo mismo, por supuesto, en el aprender. Si esa institución llamada *scholé* es, como parece cada vez más, una donde la libertad del tiempo ya no se instala, entonces lo único que nos queda es la frase: “No hay tiempo que perder”. Y entonces no es posible ya distraerse, desatender, dormirse para volver a despertarse en el momento que a uno le interesa (estoy recordando el *Abécédairé* de Deleuze, la “P” de profesor).

Quiero decir algo sobre esto de la distracción. En la escuela, hoy, la falta de atención es castigada, aunque los motivos que frecuentemente se aducen para ello son, me parece, superfluos; o bien recurrimos a una etiqueta que la *patologiza*, o se castiga de algún modo. Como no disponemos de tiempo libre, como el aula ya no es esa disposición donde el tiempo —las horas y los minutos— alcance la forma que merezca tener, no es posible permitir que el chico o la chica se distraigan. Ahora bien, leyendo, cosa que hago hace ya tanto tiempo que ni sé ya por qué razón comencé con ello, el libro de Proust, *En busca del tiempo perdido*, me di cuenta, tardíamente, de una cosa. El narrador, Marcel, no es alguien que simplemente recuerda; es *alguien que aprende*. Aprende a base de distracciones, de constantes desatenciones. Quiere escribir una novela, pero duda; duda de sus disposiciones literarias, de sus talentos; no se pone a trabajar, a escribir, todos los días, como lo haría Thomas Mann, con esa disciplina tan característica suya. Es perezoso, se siente culpable, duda. Va a fiestas, se enamora —de Gilberte, de Albertine—, siente celos. Es decir: que pasa el tiempo, y él mismo es arrastrado por él, y sólo al final sabrá que precisamente ha sido esa distracción, toda esa desatención la que le permitirá saber qué tiene que escribir y cómo, incluso en qué hora del día: por las noches.

El narrador proustiano, por tanto, es un aprendiz que se siente culpable de su pereza; pero es justamente porque se permite experimentarla (aunque le duela) la razón por cual logrará *perdersé* en el tiempo la porción suficiente del mismo como para que alcance algunas verdades, que sólo el tiempo que transcurre puede ofrecernos. Son ese conjunto de distracciones las que le permitirán su acceso a vida social y, por tanto, y como consecuencia, a la escritura final de su obra. Porque al igual que un pintor necesita ver muchas iglesias para pintar una sola, el escritor, dirá el narrador “necesita de muchos seres para un solo sentimiento”.<sup>15</sup> Más exactamente: una gran obra no es el resul-

15. Proust, M. (1989) *À la recherche du temps perdu*, vol. IV: *Le Temps retrouvé*. París: Gallimard, p. 486.

tado “de una educación modelo, académica, al modo Broglie, sino de alternar en hipódromos y grandes bares”.<sup>16</sup>

Al darme cuenta de la importancia que adquiriría la distracción en el libro de Proust, un libro que yo estaba considerando como la historia de un aprendiz, como el mismo Deleuze señala tan bellamente en su *Proust y los signos*,<sup>17</sup> reparé por casualidad, un día en el que yo mismo andaba distraído en todo esto —es decir, ocupado en mis distracciones, y quizá preocupado por lo que ellas me querían decir—, en un aforismo de Nietzsche, el 540, de *El viajero y su sombra*, y que dice: “¡Qué otra cosa es el talento sino un nombre para designar un trozo *más viejo* de aprendizaje, experiencia, inculcación, apropiación, asimilación, tanto da el escalafón de nuestros padres como en otros anteriores! Y a la inversa: quien aprende, *se dota a sí mismo*, sólo que no es tan fácil *aprender*, y no sólo es asunto de buena voluntad; hay que *ser capaz* de aprender”.<sup>18</sup> ¡Uff! Me parece tremendo, Walter; tremendo. El talento, del que duda Marcel, del que dudan tantos de nuestros chicos y chicas, del que dudamos nosotros, tantas y tantas veces, ¿es una cuestión de tiempo: un trozo más viejo de aprendizaje! Me quedo paralizado ante este aforismo cada vez que lo leo. Lo entiendo y no lo entiendo, se me escapa su mundo sumergido. En tu carta me escribes “ya no tenemos *tiempo libro* de verdad, en el doble sentido que no tenemos tiempo para leer nuestros libros y los libros no nos caben en el tiempo del que disponemos”. Yo diría: ya no nos cabe lo que tenemos que aprender, lo que realmente importa, en el aprender esclavo en el que estamos. De ahí nuestra angustia. De ahí que los chicos y las chicas se busquen un trozo alternativo de vida, pues la escuela no les dice ya gran cosa. Ahí radica en parte el motivo de nuestra preocupación —nuestra reflexión y nuestra acción—. Van en busca de otros espacios y, en una suerte de nuevo exilio, en efecto, yendo de acá para allá, como la chica

16. Ibid., p. 186.

17. Deleuze, G. (2011) *Proust et les signes*. París: PUF.

18. Nietzsche, F. (1996) *El viajero y su sombra*. Madrid: Edaf, afor. 540, p. 393.

que hablaba ante el parlamento del Estado de Paraná, parece que crecen de golpe y tienen rostros menos aburridos. Pero entonces parece, al mismo tiempo, que lo que se está perdiendo es esa idea del tiempo natural de la maduración y el crecimiento, si alguna vez hubo una cosa tal. Como los jóvenes de las películas de los años noventa de los hermanos Dardenne,<sup>19</sup> ¿están estos jóvenes destinados a tomar sus decisiones con la ayuda de una paternidad que les sostenga, de un mundo adulto que les empuje y, al mismo tiempo les proteja? Dejo ahí la pregunta.

Y sí, es cierto: nada obstaculiza el pensamiento tanto como el miedo. Es por el miedo, a causa de él, la razón por la cual necesitamos que, en el pensar, nada se movilice, es decir, que hagamos del pensamiento algo destinado a resolver problemas, ya identificados como tales desde el principio, en vez de, como decíamos en otra carta, movilizar, suspender, profanar, problematizar. Pero observemos a esos jóvenes que crecen de golpe: ¿No tienen miedo? Sí que lo tienen, pero lo traspasan, lo recorren, como Marcel su distracción y su culpa.

Te habrás dado cuenta que mis referencias, hasta ahora, son europeas. Escritores, cineastas, filósofos europeos. Y traigo aquí, conversando contigo, todo ese mundo; es cierto, mi idea de la subjetividad, del yo, está instalada y alimentada de esas referencias. Mi forma de entender la educación está nutrida de categorías, palabras, conceptos que tienen nítidamente un perfil europeo. Pienso muchas veces en esto. O trato de pensarlo. ¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi identidad? ¿Cuáles, cuántos, mis prejuicios? ¿Desde qué lugar hablo o pienso, en qué lenguaje, desde qué coordenadas de espacio y tiempo? Al pensar estas cosas, y porque voy teniendo mis años, siento unas ganas inmensas de desprenderme de los corsés de la identidad que tengo, y del concepto del que se alimenta, y que supongo a veces me posee como un espectro. Pero también imagino que soy lo que he leído, las historias de las que estoy compuesto: las de mi familia y amigos, las que escribí *junto a* mis amores, de

19. Dardenne, L. (2005) *Au dos de nos images, 1991-2005*. París: Seluil.

los países que he visitado y, como Brasil, amado tanto, mucho, muchísimo, porque si no hubiese ido la primera vez de la mano de un amigo común, Jorge, no os habría conocido. Entonces, pienso en eso que me dices: hacer que la universidad lo sea, que sea *pluriversidad* de verdad, una especie de gran conversación —creo que esto ya lo mencioné en otra carta— donde las voces que intervienen aprendan a ser conversables. Pero para eso hay que aprender a ser discutibles, o lo que es lo mismo, dejar de ser incontestables. Yo creo que la incontestabilidad viene de la mano de una identidad que se afirma a sí misma y es consciente de lo que es. ¿Y si no estamos tan seguros de lo que somos? ¿Y si la educación no consiste sino en esto precisamente, en descubrir lo que somos, en vez de partir de lo que creemos ya ser? Supongo que aquí vale el ejercicio de la suspensión, de cierta *epojé*, en este sentido: aprender a ponernos entre paréntesis. De nuevo, *no sé*; no estoy seguro de nada Walter. Pero sí diría algo, en todo caso: de las palabras, solamente la mitad de cada una nos pertenece: una mitad es de quien habla, la otra mitad de quien escucha. Vamos a los otros para saber mejor quiénes somos. Pero hay que salir del yo: abreviar nuestro yo abrevándose en las aguas del otro. A riesgo de hundirnos en sus mares. Es un gozo esto que hacemos, Walter; también me tiene enganchado.

### Séptima carta

A sí es, Fernando, vamos errando sin quererlo y sin saberlo, atentos a lo que se nos aparece en el camino... esta especie de *fe de erratas* también trae algo de lo que J. Butler dice sobre la necesidad del error para establecer ciertas verdades, sobre el carácter magnífico y enorme de ciertos errores, a vivir el error afirmativamente y no como falta. No me había dado cuenta de mi errar, de mis *errores-errâncias*; supongo que escribir mientras se piensa es exactamente eso lo que significa: errar en el doble sentido de equivocarse y vagabundear; errar y errar; des-acertar y caminar sin destino predeterminado. Me da gusto pensar que este escrito nuestro, compuesto a cuatro

manos, sea una especie de *fe de erratas*, una especie de toma de conciencia, de un caer en la cuenta de nuestro doble errar; ¿seremos capaces de aprender del error y el errar? ¿Lo estamos siendo? ¿Lo hemos sido alguna vez? Es cierto, es tremendo el pasaje de Nietzsche, extra-ordinario... déjame repetirlo y repetirlo, a ver si aparece alguna diferencia: “¡Qué otra cosa es el talento sino un nombre para designar un trozo *más viejo* de aprendizaje, experiencia, inculcación, apropiación, asimilación, tanto da el escalafón de nuestros padres como en otros anteriores! Y a la inversa: quien aprende, *se dota a sí mismo*, sólo que no es tan fácil *aprender*, y no sólo es asunto de buena voluntad; hay que *ser capaz* de aprender”. Me gusta mucho, por un lado, como dices, esa disolución del talento en el tiempo pasado, en el algo del orden de la repetición, el ejercicio, el movimiento... por otro lado, me fascina también esa idea de la dificultad del aprender, de su no facilidad (cómo suena bonito el “no es tan fácil”, ¿verdad?), que exige un cierto esfuerzo, dedicación, compromiso (complejo y arduo). Finalmente, eso de que no se trata sólo de buena voluntad sino de... y ahí viene lo más tremendo, Fernando, de un ser capaz que, quiero leer, no tiene que ver con una supuesta capacidad especial o particular, sino con una cierta atención... porque, como dice aquí mismo Rancière, capaces, en cuanto potencia, somos todos igualmente capaces... la cuestión es que no todos desplegamos esa capacidad, no todos estamos en el lugar que nos permite expandirla; en otras palabras, no todos nos tornamos atentamente aprendices... y acá entra en juego lo que dices de Marcel, el personaje de Proust, de quien afirmas que aprende por una serie de distracciones y desatenciones... y allí quisiera detenerme un poco, Fernando, porque me parece que podríamos distinguir la *distracción* y la *desatención*... hay allí una diferencia, no sé muy bien precisarla pero creo que, digamos, la primera es voluntaria y la segunda no lo es; creo que podemos atender distraídamente a algo... también desatender distraídamente, claro, e incluso desatender sin distracciones, podríamos estar concentradamente desatentos... creo que la distracción es intencional pero la atención no, es de un orden

más profundo, involuntario en el sentido de que no depende de la voluntad... y me parece que no sólo sin distracción, también sin atención no se aprende... por eso pienso que hemos dicho algo así como que el trabajo de un educador es, sobre todo, un trabajo sobre la atención de quien aprende, y, entre otras cosas, por ser la atención algo ajeno a la voluntad ese trabajo es tan complejo, difícil y maravilloso... e infinito, no acaba nunca... Claro, esto tiene sentido si pensamos en aprender de verdad, en la vida, para el mundo... como dices, lo que "tenemos que aprender" en las instituciones está muchas veces tan lejano de todo esto que aprendemos a aprender lo que se debe aprender, cómo se debe aprender, lo que se espera que aprendamos y también aprendemos a decirlo como se quiere que lo digamos y, entonces, nuestra atención se deforma completamente, se diluye, se pierde en lo que no es... cerca del final de esta última intervención preguntas: "¿y si la educación no consiste sino en esto precisamente, en descubrir lo que somos, en vez de partir de lo que creemos ya ser?"... suena, muy bonito, Fernando... también decís que nuestras palabras nos pertenecen la mitad a nosotros y la mitad a nuestros lectores... imagino algún lector que quiera jugar a reconstruir los diferentes modos con los que hemos descrito en esta conversación lo que quiere decir educar, los sentidos que le damos a habitar un aula... y que pueda pensar entonces que nos estamos un poco educando a nosotros mismos mientras hemos estado conversando... pienso, también, querido Fernando, que tal vez sea ya hora de dejar la palabra para los lectores, entregarle esta conversación al amigo Facundo, quien precisa decirnos si de hecho siente que esta conversación es una buena presentación de sus conversaciones y, en caso afirmativo, entregársela a los lectores que podrán recrearla a su antojo... Has dicho palabras tan bonitas en esta última intervención, Fernando, sólo puedo acompañarlas: "vamos a los otros para saber mejor quiénes somos". Vamos, Fernando, es un deleite ir de la manera en que hemos estado conversando... Te agradezco infinitamente este banquete, esta oportunidad, este momento privilegiado de palabras y pensamientos...

### Octava carta

Pues, entonces, Walter, llegamos al final; a un punto y aparte, sin duda. Lo mejor de la lectura, y de la escritura, es que hay un momento en que hay que dejarlas, hay que abanarlas para que el lector entre de lleno, para que se muestre y aparezca, para que interrumpa el curso de lo escrito por otros. Tenemos, entonces, que desaparecer, tú y yo, y ver qué pasa. Ya no nos corresponde decir nada más. No quiero dejar esto cerrado, Walter, así que sólo me limitaré a suscribir algo que acabas de escribirme: "Que el trabajo de un educador es, sobre todo, un trabajo sobre la atención de quien aprende, y, entre otras cosas, por ser la atención algo ajeno a la voluntad ese trabajo es tan complejo, difícil y maravilloso... e infinito, no acaba nunca...". No: no acaba nunca, y qué responsabilidad la de los educadores —los profesores y maestros, los padres y las madres, los adultos en general—, pues todos ellos educan por su propia cuenta, más desde un no saber que desde un saber articulado; emancipándose ellos mismos mientras hacen lo que pueden para que el otro, aunque se distraiga, permanezca atento. Hacer lo que se puede: ese poder es una potencia, algo que tiene que ver con el poder de hacer y con el poder de no hacer, algo que tiene que ver, no ya con una intención nítidamente dirigida hacia un objetivo, hacia un destino predeterminado, sino que se trata de una especie de apertura hacia el mundo concentrado en un objeto; para ver qué pasa, para ver qué les pasa, para comprobar qué es lo que puede llegar a pasarnos. En relación con esto, Judith Butler comenta, en una de las conversaciones de este libro, algo sumamente interesante, a partir de una referencia a Spinoza; dice así: "Lo que llamamos 'potencia' no puede ser alcanzada sin contacto, sin la reacción del mundo que es lo que la permite. No se desenvuelve teleológicamente sin apoyo o contacto del exterior. Entonces la pregunta es: ¿qué contacto nos permite la realización plena de la potencia? Esa es una pregunta de la escena de la educación, digamos. Sería

pensar la educación como una escena de empoderamiento del contacto. Y no es que, como docentes, sepamos de antemano qué es lo que empodera a nuestros estudiantes". Fue leyendo a Deleuze que pude ponerme en contacto con Proust, y leyendo a éste como me sentí afectado por la violencia que signos que su libro contenía produjeron en mí. Me afectaron; me sentí *afectado*, es decir, de algún modo, ese libro me cambió en ciertos aspectos y me contaminaron. Un cuerpo mueve otro cuerpo, un signo produce un efecto, un gesto de uno mueve otro gesto en el otro; ¿No consiste en esto la educación? ¿No consiste en dejarse arrastrar por el impacto violento de algo que nos afecta, algo que, proviniendo del exterior, nos impacta y produce una reacción, un nuevo movimiento en nosotros? Yo creo que, como Butler dice, todo esto está fuera de la intencionalidad (y de la buena voluntad) de los educadores. Es lo que nos desborda en el seno de una relación educativa.

Dejémoslo aquí, y que la voz del narrador de este libro-conversación ponga el punto y aparte. Escuchemos lo que (nos) dice: "Y resta lo que vendrá, lo que encontrarán en forma de preguntas conversadas y respuestas inquietantes, tal vez signo de lo que implica vivir juntos. No sabemos mucho al respecto o preferiríamos no hacerlo, pero tenemos algunas pistas que señalan un campo de afectos. Una mezcla de ternura e inquietud nos invade cada vez, pues estamos meramente estamos, juntos, frente a frente, voz a voz, palabra a palabra, y nos afectamos éticamente, nos desnudamos de saberes e ignorancias, nos abrazamos hasta en el gesto mínimo. Es esperable, aunque no obligatorio, un tiempo finito e irrecuperable que aquí apenas se trasluce en tinta y papel. Habría que hacer una filosofía y una pedagogía del agradecer, porque las huellas que otros (nos) dejan son las inquietudes que se guardan en la voz y perduran en el suelo común de la afectación, en la existencia misma de lo que estamos siendo: porque no hay infancia, más allá de los años, sin la posibilidad de la travesura compartida. Este *libro-conversación* es una travesura que nos recuerda que estamos vivos y la aventura continúa".

Y aquí, conmovido, lo dejo; gracias, amigo, por esta charla; y gracias, Facundo, por haberla hecho posible.

### Novena Carta

Quisiera dejarte el final, la última carta. Lo quiero todavía. Empecé y no quiero terminar. Es que has escrito algo, Fernando querido, que no me deja no escribir. Una nueva errancia me toma. Quiero ofrecerte, entonces, todavía algo, en homenaje a lo mucho que me (nos) has dado en esta conversación. Quiero darte el don y el abandono. Me has escrito: "Lo mejor de la lectura, y de la escritura, es que hay un momento en que hay que dejarlas, hay que *abandarlas* para que el lector entre de lleno, para que se muestre y aparezca, para que interrumpa el curso de lo escrito por otros." Dejamos entonces la lectura y la escritura, las abandonamos, sin dejarlas, sin abandonarlas nunca, porque en ellas seguiremos buscando un lugar para la filosofía y la educación y un espacio amable para poder habitar entre ellas. Nos has hecho ver, de nuevo, que hay algo de don y de abandono, inescrutable, infinito, inabarcable en esto de enseñar y de aprender. Gracias otra vez, Fernando, y qué bueno que ahora se viene Facundo con sus conversaciones y conversadores. Y antes, si lo deseas, por favor, aún una última palabra de Fernando.

### Y... Décima carta

Se ve que tenían que ser diez. Como las bíblicas diez palabras, aunque esto no son las Tablas de la Ley, y hay más de diez palabras. Diez cartas, y habríamos seguido y seguido y continuado, componiendo un texto infinito e interminable. Pero hay que concluir. Hablas del don a propósito de mi nueva errata, de un don vinculado al abandono, o a su palabra. Me pregunto si al sentirnos abandonados somos todavía capaces de apreciar y sentir lo que nos dieron quienes, quizá,

también nos dejaron abandonados. ¿Abandonados? Depende... Uno se puede sentir abandonado cuando lo que quizá ocurre es que tiene que aprender a caminar por sí mismo —sólo que no se aprende a comenzar, claro: *Incipere non discitur*—, aunque la sensación sea la de atravesar un desierto. Pero no está solo: en él o en ella anida todo lo recibido, mil herencias compuestas quizá de gestos pequeños, casi imperceptibles. Se trata del don, la herencia, lo que recibimos y es más grande que nosotros, pero nos cabe dentro. Es un misterio, ¿verdad Walter? Y la herencia es grande si la mano de quien ofrece se esconde en el acto de la donación. He ahí su grandeza. Dar y retirarse, sin ser notado.

Hay que aprender a concluir, a terminar, a decir adiós. Hay tantas cosas ahí, amigo. Después de un trayecto hay que decir adiós, precisamente porque —como pasa en la educación, me parece— al despedirnos de nuestros maestros celebramos del mejor modo esa infancia que, por serlo, un día no habló, pero fue gracias a que la palabra comenzó a salir más organizada de nosotros; la palabra: una cuerda que vibra, como el Mi grave de mi guitarra, en la inmensidad del silencio. Imposible la una sin el otro.

## PARA ALGUNA INTRODUCCIÓN EN MEDIO DE LA INVITACIÓN

### AFECTOS DE ENCUENTRO Y OTROS GESTOS



*“La afección es antes que nada pasión y movimiento de la pasión, de una pasión cuya naturaleza misma es ‘tocar’: ser tocada, tocar a su vez, tocarse por el toque venido de afuera, de aquel que me toca y de aquel por el que yo toco”.*

Jean-Luc Nancy

**I**nvitar como quien cita y convida al encuentro, al pensamiento, a la travesía, a la traducción, a la escritura, a la conversación. Una invitación encubre algún deseo, probablemente, pero descubre un tiempo intenso de caminar un acontecimiento junto a otros. Pues aunque exista alguna íntima motivación, siempre involucra a más de uno. Invitar, entonces, como convidar. Y convidar a encontrarse para producir alguna diferencia no teleológica, aunque sí existencial. Es que los cómplices que forman arte y parte de la invitación no se van del mismo modo como han llegado al encuentro. Si tuviera que hablar por mi parte, aquí habitan algunas inquietudes devenidas de esos primeros encuentros con los textos y las voces docentes de quienes acompañan esta travesía, sin descuidar esas problemáticas contemporáneas que pueden ir de lo ético a lo político o de lo epistémico a lo pedagógico. Aunque lo educativo en general y lo pedagógico en particular fueron la excusa o el motivo principal de la invitación. La búsqueda de diferencias

respecto de esa pedagogía moderna/colonial que se encuentra plagada de certezas teórico-prácticas repetidas hasta el hartazgo sin más, abrió las puertas íntimas de la reflexión e hizo del andar de la conversación un caminar por senderos pedagógicos junto a maestras y maestros del pensamiento contemporáneo. Tal vez porque sea necesario barajar (o repensar) y dar de nuevo, ya que "quien se sabe que sabe" de educación tiene demasiado claro cómo son las cosas, o cómo deberían ser, en base al clásico cúmulo de recetas, ya sean tecnocráticas, más o menos críticas, más especializadas o, incluso, tematizadas. De este modo surge una figura grotesca bastante clásica que quisiéramos evitar: el *pedabobo* (un reproductor indiferente de pedanterías epistémicas y boberías impostadas, que embrutece cada vez a cada trazo de su certeza). Aquí, preferiríamos no hacerlo. Este no es un libro de recetas, de máximas o imperativos, apenas, sí, de continuidades (que, al igual que la conversación, nunca se sabe dónde comienzan o dónde terminan). No es tanto una invitación a la filosofía de la educación como a una filosofía de la invitación a la educación, tampoco sólo una invitación al pensamiento sino un pensamiento (quizá surgido) de la invitación. Se trata de la invitación pública al gesto de la lectura como acceso a la escucha de voces sostenidas por un cuerpo múltiple que desea decir aquello de acontecer juntos en medio de alguna diferencia. Pues las palabras aquí vertidas surgen de la amistad: no de sus privilegios sino de sus motivaciones de infancia, anti-pragmáticas, inútiles desde un principio. Porque, y ya lo ha enseñado Derrida, de esas grandes y escasas amistades dan testimonio los signos públicos y políticos que adquieren valor de herencia ejemplar: el acto o la operación *propriadamente* políticos consisten en crear la mayor amistad posible.<sup>1</sup> Y de allí el amor de amistad: un acto antes de una situación, o una acción antes que una pasión; deseo puesto en el desinterés o uno puesto en medio del Otro; proximidades y distancias en una travesía

1. Derrida, J. (1998) *Políticas de la amistad*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 19-25.

común difícil de olvidar, aunque no imposible; ni principio ni fin, devenir que sólo se entiende *con*; desconocimiento esencial como condición del reconocimiento ético; relación de lejanías próximas y conversación de al menos dos silencios; el misterio de los gestos y la enigmática presencia de una escucha sin condición; afección de lo incontable e incomparable pero de lo que acompaña aun en el desvío; soledad dislocada donde las voces inaccesibles de otros se escuchan en la propia.

Y nos habita una urgencia singular. La urgencia radical de detener el tiempo, de suspender certezas, de barajar y dar de nuevo, de conversar a-penas, de pensar a corazón abierto, de un gesto abrazador, de la amorosidad con cualquiera, de pensar juntos lo impensado, de quedarnos perplejos ante la invitación de la palabra del otro. Tal vez un sentido ético y anti-pragmático de lo urgente, nos enseña que la invitación es pregunta y la pregunta puede ser conversación. La urgencia del pensamiento, la urgencia que la interpelación del otro me supone, no ya esa urgencia cronológica que unos pocos definen como prioritaria a favor de *sí mismos*, sino la urgencia imposible e impasible que irrumpe en medio de la normalidad para dar lugar a lo eternamente postergado tal vez en cualquier lugar conocido entre (nos)otros: la igualdad. De esto se trata quizá la invitación aquí presente: escritores y lectores se encuentran, al interior de una conversación infinita, para escucharse sin más; para mirarse sin menos, la diferencia, la igualdad no homogeneizante.

Lo dicho recibe su matiz peculiar, su tono, el gesto que lo acompaña, referido estrictamente al otro, la refracción del pensamiento donde queremos reflejar nuestras palabras inquietas con toda la belleza posible; atmósfera impregnada de humanidad, una conversación es una de las cosas más interesantes del mundo: cada uno es quien está-siendo y lo que está diciendo, sin condición. Y acontece el momento en que nos damos cuenta de esa enseñanza milenaria sobre la palabra: pues, con la palabra, nuestra palabra, compartimos la vida, nuestra manera de ser y de estar, lo que somos y estamos siendo. Aquí hace eco y

nos resuenan las enseñanzas<sup>2</sup> del filósofo qom Timoteo Francia, pues son importantes los conceptos de “compartir”, “saber recibir” y “ofrecer” gratuitamente no sólo valores o sabidurías sino también el tiempo de (nuestras) palabras. Porque compartir, saber-recibir y ofrecer las palabras, es compartir, saber-recibir y ofrecer sentimientos, pensamientos y deseos. Como cierta filosofía qom del lenguaje muestra, las palabras pueden tener una repercusión sobre la realidad material ya que ellas “corren, vuelan, viajan” llevando los sentimientos, pensamientos y deseos de quienes las emitieron.<sup>3</sup> Luego se singularizan, devienen independientes, se separan de quien las emitió y cumplen con lo expresado. Pero antes hay una lengua que las pronuncia, un cuerpo que las sostiene y que las piensa tanto como las siente. Es interesante cómo lo pone Timoteo Francia en una frase: “Uno no tiene que olvidar el pasado y el presente. En nuestro cuerpo queda pegado, en el corazón, una marca, un mensaje se graba y jamás se borra, queda para siempre”.<sup>4</sup>

Este libro conversado o *libro-conversación* quisiera llegar al lector como lo que alguna vez Foucault llamó un *libro-experiencia* (por oposición a un «libro-verdad» o a un «libro-demonstración»), puesto que al atravesar una experiencia se produce un cambio en el que ya no somos los mismos. Como el afecto de esas conversaciones que dejan huellas tales que permiten irnos del mismo modo en que hemos llegado a las mismas. Estas voces escritas experimentan el pensamiento antes que la teoría, quisieran alterar ciertos puntos de vista y permitir cambiarnos a nosotros mismos para no pensar *lo mismo* que antes. Se trata de explorar juntos experiencias de pensamiento que impiden ser siempre el mismo, mediante la travesía que propone un libro que funciona mucho más como experiencia que

2. Timoteo, F. y Tola, F. (2011) *Reflexiones dislocadas: pensamientos políticos y filosóficos qom*. Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur; Facultad de Filosofía y Letras-UBA, pp. 136-137.

3. Tola, F. (2012) *Yo no estoy solo en mi cuerpo: cuerpos-personas múltiples entre los tobas del Chaco argentino*. Buenos Aires: Biblos, p. 172.

4. Citado en Tola, F., *op. cit.*, p. 170.

como demostración de alguna verdad histórica. Y sabemos por Foucault que una experiencia no es ni verdadera ni falsa: es siempre una ficción, algo construido, que existe sólo después que se ha vivido, no antes; no es algo “real”, sino algo que ha sido realidad. Por lo tanto, este juego de verdad y ficción, o de evidencia e invención, permitiría más allanar el camino para una transformación, una metamorfosis, que no es sólo individual, sino que es de carácter accesible a los demás —o sea que esta experiencia debe poder ser relacionada, en cierta forma, con una práctica colectiva y con una manera de pensar—, que para una determinada “enseñanza” —palabra que reflejaría el carácter de un trabajo sistemático que conduce a un método posible de ser generalizado y compuesto de instrucciones concretas—.<sup>5</sup> Se trata de invitaciones como gestos abiertos hacia otros que (nos) convocan a la conversación, al encontrarse, al devenir alteridad. Es por esto, que este libro quisiera ser leído como una experiencia que nos cambia, que nos impide volver a ser como éramos antes o tener el mismo tipo de relación que teníamos antes con las cosas y los demás. Este *libro-conversación* expresa experiencias que se extienden más allá de la mía, se inscribe en un acontecimiento que ya estaba en marcha...

*Señorita no hay preguntas tontas,  
si se sienten (y se piensan): sobre la importancia  
ético-pedagógica de (hospedar, devenir o encontrarse)  
los interrogantes del otro*

*“Las preguntas, como cualquier otra cosa, se fabrican.  
Y si no os dejan fabricar vuestras preguntas, con elementos  
tomados de aquí y de allí, si os las ‘plantan’,  
poco tenéis que decir. El arte de construir un problema es  
muy importante: antes de encontrar una solución,  
se inventa un problema, una posición de problema”.*

Gilles Deleuze

5. Foucault, M. (2003) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca, pp. 15-16.

## I

Recuerdo mi maestra de primer grado del primario decir que tengamos cuidado con hacer preguntas tontas. ¿Por qué habrían de existir preguntas “tontas” en la infancia? ¿Acaso no es patrimonio común de la humanidad la famosa “*edad de los por qué*”? ¿No es desde allí que comienza un movimiento, una curiosidad y una inquietud fundamental? Claro que hay preguntas imposibles, difíciles, incómodas, que alteran o pasan de largo, que se esconden, que buscan una no-respuesta o más de una voz, las hay rebeldes o sin causa, las hay inquisidoras y no-éticas, las hay de muchas clases y formas. Pero la pregunta denostada es inconcebible, la pregunta descalificada de la infancia o la alteridad lo es porque no se la hospedó o, lo que puede ser igual y peor, no se la sintió/pensó como requería, esto es, sin condición.

Sin pregunta no hay curiosidad, no hay posibilidad de narración como intento de decir lo que se piensa o lo que se oculta. Como esa escena típica donde los *por qué* de la niña que interpela es respondida teleológicamente por los adultos con un “*para tal cosa o para tal otra...*”: como si viviéramos en una época donde la pregunta existencial del *por qué* se respondiera incesantemente con la voz pragmática o el tono instrumental del *para qué*. Vale recordar el caso de la pensadora que en su juventud se rebeló ante esto y cambió las coordenadas, cuando le preguntaron: ¿Para qué usted va a estudiar filosofía? Y ella respondió: *Porque no puedo dejar de hacerlo*. Aquí hay una bonita pista para subvertir las preguntas pragmáticas de nuestro tiempo, quizá a cada *para qué* habría que responder con al menos un *por qué*.

Si todo está en orden, quieto o inmóvil, no hay preguntas. Así también, pero del otro lado, sucede que para determinadas personas habría un libretto de preguntas ya escritas o formuladas de las que no deberíamos salir: no preguntar fuera de la obra, no preguntar fuera de lo ya dicho, no preguntar generalidades, ser específico, técnico, especialista, fidedigno, exégeta, sacerdote.

Nada más insoportable, considero, que este orden. Como ese famoso intelectual que iba a brindar una “entrevista pública” y luego prefirió dar una conferencia porque consideraba que en ese país que visitaba sólo había algunas personas capacitadas para hacerle preguntas y ellas no estaban en la lista de quienes participarían del evento. Así se instala un miedo a la pregunta, tanto para quien quisiera hacerla como para quien tendría que hospedarla. Y, es cierto lo que dice mi amigo Carlos, ya nadie pareciera preguntar algo que nos movilice del lugar de donde estamos o nos mire a los ojos y nos sacuda la aparente calma; o si se pregunta, es para mostrar lo que ya se sabía, lo que ya se poseía, lo que ya se suponía.<sup>6</sup> Aquí intentamos rebelarnos juntos ante esta lógica de las preguntas que exigen respuestas que no excedan el tiempo mínimo estipulado: aquí no se encontrarán respuestas de un único tiempo, de una única respiración, de un rostro sin cuerpo, respuestas cuyo único destino sea el olvido inmediato o el silencio instantáneo. Cada palabra vertida, en pregunta o respuesta, es y ha sido un temblor compartido. Y vale la pena esa pregunta que es extranjera y esa respuesta que también es alteridad. Porque ésta ha sido una de las mejores enseñanzas que nos ha brindado *Bartleby* sobre cómo responder a las preguntas inquisidoras de la mismidad, en forma honesta pero con la ambigüedad propia de lo Real: *preferiría no hacerlo*. Las preguntas de aquí y las respuestas de allá pueden ser extranjeras por venir de otro lugar, pueden irrumpir como un desconocido, pueden irritar por su aparente ingenuidad o su torpe pronunciación. Pero ésta es la desnudez de más de uno, es la desnudez del otro junto a otros, es la desnudez de las preguntas por la sinrazón y el desconocimiento del mundo. La perplejidad hecha pregunta, o formulada como respuesta interrogante, no se impone ni se interfiere: a-penas se comparte.

6. Skliar, C. (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, p. 106.

## II

Preguntar, entonces, como invitar. Una pregunta siempre puede ser una buena ocasión para encontrarse, y el resto (que deviene) le hace compañía. Preguntar e invitar suponen un gesto mínimo que se dirige a otro o viene de otro, que interpela de manera persistente pero amorosa o ambigua, que cita a pensar(nos) *con*, a preguntar(*se*), a responder mínimamente con la hospitalidad de la escucha. Y aquí podemos pensar en ese alojar la pregunta del otro, como si hospedáramos en nosotros mismos a ese otro. No importan los supuestos, los saberes, las certezas, las legalidades, más que para ser cuestionadas. Cuando alguien pregunta algo y otro responde en dos palabras hondas "*me mataste...*", algo indica que la pregunta posee alguna dimensión mortífera de la que habría que tener especial cuidado. Pues no preguntamos para matar, excepto que nos volvamos inquisidores o, peor aun, evaluadores. Nada más alejado del preguntar como invitación, como gesto, como posibilidad de encuentro y de devenir compartido. Sí podríamos decir que la pregunta posee una dimensión finita, de finitud, no de fin teleológico (aunque muchas la tengan y se haga uso y abuso del mismo), porque tal vez preguntamos para no morir solos. Preguntamos, quizá, para no morir y para no dejar morir al otro en sus propias palabras o sus propias certezas, o para morirnos juntos en medio de un lenguaje común que no se ha escrito todavía. Preguntamos porque quisiéramos explorar juntos lo que no redonda, lo inexplorado, lo infiel, lo no dicho, lo no pensado, lo indecible o impensable, lo que está siempre por venir. Aunque algo nos separa y nos aúna, sean tiempos o años, sean geografías o travesías, la inquietud interrumpe la ausencia allí donde nunca habíamos estado. Y comenzamos a *estar meramente estar*, como decía Rodolfo Kusch, tanto como a habitar lugares comunes del pensamiento: allí donde nunca nos habíamos preguntado o donde nunca habíamos preguntado, o donde se ha dejado de preguntar(nos), allí donde no hay mucho lugar para la respuesta pronta-entera-satisfecha-segura-acabada. La

pregunta como inherente a lo otro o lo otro como inherente de la pregunta, puede ser acogido o no. Pero si no es alojada/o, es porque probablemente no quiera uno desnudar su vulnerabilidad y no hay hospitalidad si apenas se trata de cumplir un pacto, o deber, o contrato. La pregunta (o la interpelación) del otro *está ahí* y urge abordarla, así como la urgencia es el otro y hay que dar una respuesta en un presente impostergable. Como si el otro fuese el ser-en-cuestión, la pregunta misma del ser-en-cuestión, el ser-pregunta o el ser-en-cuestión de la pregunta.<sup>7</sup> El otro está *en* la pregunta y la pregunta está *en* el otro: su sola presencia incomoda (o cuestiona) el dogma o la autoridad del *logos*. Transmite una enseñanza que no tiene las claves de su propio saber: da las pistas para desenclavar las palabras prohibidas o silenciadas, da lugar a lo indecible y lo indecible que habita los márgenes.

Irse y volver otro, volverse pregunta, ampliar los límites del campo de lo pensable, atravesar las regiones iluminadas por una oscuridad que inquieta cualquier familiaridad y reaviva lo que se creía mantenido en el olvido o el secreto. Se torna necesaria una atención sensible al cuerpo que da carne a la palabra, aprender a escuchar lo inaudible de una experiencia que siempre implica a otro(s). Como ha sucedido a lo largo y a lo ancho de este conversar juntos, se asiste a un pensamiento sintiente en el momento mismo de su enunciación: quienes filosofan en voz alta despliegan una trama rugosa que da lugar al asombro y expone sus desgarraduras. La voz de la palabra irrumpe en un espacio incognoscible y nos detiene azorados en el instante de los silencios y las melodías del pensamiento. La emoción de una indefinible inquietud por lo que acontece en la voz del otro, habla del lugar desconocido que jamás domesticaremos aunque lo habitemos durante el encuentro. Aquí los ojos pueden detenerse ante las palabras pero no pueden reducir o fragmentar su misterio para aclararlo o pasar de lo desconocido a lo conocido,

7. Derrida, J. (2006) *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, p. 11.

porque no podemos aprehender al otro sin matar. Y sí que se mata, más seguido de lo que imaginamos: en las pequeñas cosas, como cuando se dice “ya conozco” o “ya sé, ya sé”,<sup>8</sup> cuando se hace hábito del pensamiento dominante o de la razón como amo indiscutible que se devora el asombro pero éste la disloca cuando la lleva a pasear por la enigmática noche clara de un acontecimiento. Pues habitar la apertura a lo que conmueve exige atravesar la experiencia de la pérdida del sentido, de la que deriva —como dijera Kusch alguna vez— la autenticidad del pensamiento filosófico.

Recibir al otro en nuestra morada, es algo que sólo puede llegar a entenderse verdaderamente en el terreno singular del éthos o, más precisamente, de la ética. Pero antes asoma una pregunta inmemorial o a-etaria, una pregunta previa por *ese* lugar no-propio, que rechaza el pensamiento en su función de comprensión inmediata, pero que es preciso abrir o habilitar en cualquier parte. Puede ser un no-lugar que adviene espacio común a partir de un gesto de encuentro, pues se trata de abrir zonas que subsistan al pragmatismo y puedan dar lugar a que pueda surgir lo in-esperado. Como una pregunta que es invitación a hacer(se) un tiempo juntos en medio de ninguna parte. O, tal vez, un *lugar filosófico*, como diría Kusch, que implica el punto de arranque e incluso el camino que orienta la indagación, donde uno no ejerce totalmente el juego reflexivo sino donde se infiltra la alteridad a través del juego, haciendo vislumbrar un sentido en general que escapa a lo pensable, donde se diluye lo que soy o el ser al que me aferro y donde no logro

8. Desde la infancia suelen decirnos con cierto desprecio: “¿Cuándo vas a aprender?!”. De allí solemos ver la vida como algo donde tenemos que adquirir determinados datos para enfrentar las vicisitudes, y en esto nos puede ir bien o mal. Si nos va mal, nos queda un raro modismo: cuando un maestro o amigo nos explica algo decimos de inmediato “Ya sé, ya sé”, como si nos urgiera saber o en todo caso simular algún saber. Ver Kusch, R. (2007) “¿Saber o sabiduría?”, en *Obras Completas*, v. 1. Rosario: Editorial Fundación A. Ross, p. 570.

determinar qué es lo que está, pero donde todo lo que está pesa con su misterio.<sup>9</sup>

Invitarnos a la hospitalidad: la esencia del preguntar tendría que ver con la amorosidad y la amistad. O, como escribió el poeta argentino Ricardo Güiraldes en (in)cierto momento de su vida, hacia finales del siglo XIX o principios del XX, en un poema titulado *Mi hospitalidad*: «Sé hospitalario. Cuando el forastero hartado de camino ponga en tu población su mirada como un cuerpo sobre los pellones del recado tendido en el campo, espéralo más allá del umbral de tu casa chata y fresca y ofrécele tu mano como un pregusto de abrigo. Porque eres señor de tu casa, trátalo cual si fuera amo. No preguntes quién es. (...) Cuando se vaya llevará consigo el regalo de tu hermandad que mejora al hombre.»

### III

En el capítulo primero “Una entrevista, ¿qué es?, ¿para qué sirve?” del libro *Diálogos*, volumen escrito junto a su estudiante Claire Pairnet, Gilles Deleuze cuenta que «explicarse» es muy difícil y, cuando alguien le hace una pregunta, incluso si le interesa, se da cuenta de que no tiene absolutamente nada que decir. Según su enseñanza, el *quid* no está en responder las preguntas sino en escaparse de ellas. Pero, de no lograrlo, mientras uno anda a vueltas con esas preguntas, hay devenires junto a otros que actúan en silencio y son casi imperceptibles como los hay a viva voz y son invaluable. Los devenires compartidos pertenecen a una geografía multiterritorial, son orientaciones, viajes, entradas salientes y salidas entrantes. *Devenir junto a otros* nunca es imitar, ni hacer como, ni adaptarse a un modelo. Nunca hay un fin del que se parta, ni al que se llegue o deba llegarse, ni tampoco conclusiones que se intercambien. Ante el (deseable) fin de las máquinas binarias (pregunta-respuesta,

9. Kusch, R. (2007) “La importancia del lugar filosófico”, en *Obras Completas*, v. 3. Rosario: Editorial Fundación A. Ross, pp. 384-390.

masculino-femenino, naturaleza-cultura), una conversación podría ser el simple trazado de un *devenir junto a otro(s)*: un acto que sólo puede estar contenido en una vida y que sólo puede ser expresado en palabras inexactas que designan algo exactamente. Es llegar a tartamudear en la propia lengua, en el propio lenguaje, no al hablar sino al trazar una línea de fuga; es ser como un forastero en su propia lengua, ser bilingües incluso en una sola lengua, tener una lengua menor en el interior de la propia lengua, hacer un uso menor de nuestra propia lengua y que esto sea una necesidad: no se trata de un devenir mayoritario (cuando sea grande, cuando tenga el poder, cuando...), sino de un *devenir minoritario* (no aparentar, no hacer o imitar al *infans*, al loco, a la mujer, al animal, al tartamudo o al extranjero, sino devenir todo eso para inventar nuevas fuerzas o nuevas armas).<sup>10</sup> Igual ocurre en la vida: hay una especie de torpeza, de fragilidad, de constitución débil, de tartamudeo vital, que constituye el encanto de cada uno como fuente de vida; es lo que hace que capturemos a cualquiera como otras tantas combinaciones y posibilidades únicas de que tal combinación haya sido sacada: una tirada de dados forzosamente ganadora, puesto que afirma suficientemente el azar, en lugar de recortarlo, probabilizarlo o mutilarlo, y lo que se afirma a través de cada frágil combinación es una capacidad de vida, con una fuerza, una obstinación, una perseverancia en el ser —y el *estar*— sin igual.<sup>11</sup>

Así, la vida deviene una curiosa escritura singular, muchas veces sin papel pero siempre con otros y por otros, aunque tíername desbordante. La escritura deviene una fuente de vida que implica a otros y la desborda a través de las combinaciones que saca. El resto se trata de una absoluta soledad extremadamente poblada “no de sueños, de fantasmas, ni de proyectos, sino de encuentros. Sólo a partir del fondo de esa soledad puede hacerse cualquier tipo de encuentro. Un encuentro quizá sea lo mismo que un devenir (...) Encontramos personas (y a veces sin

10. Cfr. Deleuze, G. (1980) *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos, pp. 8-9.

11. Ídem, pp. 9-10.

conocerlas ni haberlas visto jamás), pero también movimientos, ideas, acontecimientos, entidades. Y aunque todas estas cosas tengan nombres propios, el nombre propio no designa ni a una persona ni a un sujeto. Designa un efecto, un zig-zag, algo que pasa o que sucede entre dos como bajo una diferencia potencial (...) Es lo mismo que decíamos para los devenires: no es que un término devenga otro sino que cada uno encuentra al otro, un único devenir que (...) está entre los dos, que tiene su propia dirección, un bloque-devenir, una evolución a-paralela”.<sup>12</sup>

El encuentro: nada está en uno ni en otro, aunque pueda llegar a intercambiarse, algo está *entre* y anda sin miedo a la errancia en medio de alguna parte. Encontrar es hallar, detener el tiempo, *devenir junto a otros*, pero no hay método, tan solo una larga preparación. Una conversación sería precisamente eso, un encuentro *entre* exterioridades inconmensurables e inevaluables. Ni métodos, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación —como las clases que le gustaba dar a Deleuze—. En lugar de resolver, reconocer y juzgar: hallar, encontrar, devenir juntos en el pensamiento. Porque reconocer es lo contrario del encuentro; juzgar es oficio de muchos y no es un buen oficio, no obstante es el uso que muchos hacen de la escritura; cuanto más se ha confundido uno en la vida, más lecciones da; un consejo deleuziano dictaría preferir ser barrendero antes que juez, porque ya hay toda una raza de jueces: la misma historia del pensamiento se confunde con la de un tribunal de la Razón Pura y hay quienes reclaman ser juzgados aunque sólo sea para que se les reconozca como culpables.<sup>13</sup> No hay encuentro en el juicio ni en los juzgados, tampoco en la evaluación o en las clases programadas, pero probablemente sí en las calles o en las conversaciones.

El encuentro, el devenir, ese *entre* soledades: no un encuentro justo, sino justo un encuentro. Diferencia que pasa *entre*, ni en uno ni en otro, aunque necesariamente el azar o alguien

12. Ídem, pp. 10-11.

13. Ídem, p. 13.

intervenga, las cosas y personas creadoras habitan en el medio y crecen por medio del alejamiento de aquella imagen del pensamiento constituida históricamente y que impide que las personas piensen. Una conversación devendría así una verdadera función: multiplicar los lados, desnutrir los dualismos, descomponer la máquina binaria que preside la distribución de los papeles y que hace que todas las respuestas deban pasar por preguntas pre-fabricadas en función del cálculo de las posibles respuestas a tenor de las significaciones dominantes. Se trata de combatir ese patrón constituido que teje su imperialismo —o colonialidad— y hace que todo aquello que no pase por él no pueda ser materialmente escuchado, ese *patrón colonial de poder* que hace que aunque pensemos que estamos hablando en nombre propio siempre hace que estemos hablando en nombre de otro que no podrá hacerlo... Y entonces ¿qué interesa aquí? Interesa liberar el sentir y el pensar, que pueda hacerse experiencia de ambos, aunque sólo sea localmente, aunque sólo sea en los bordes; no encerrarlos en el reconocimiento sino abrirlos a los encuentros siempre en función de un Exterior; amigarlos con el error pero desprenderlos del enemigo más interno y poderoso: la tontería evaluadora-enjuiciadora-condenadora; definirlos más por el movimiento de aprender que por el resultado de saber. No delimitar un autor, es decir, no someter el pensamiento a una imagen, sino más bien dar lugar a las multiplicidades desbordantes y sus funciones creadoras como agenciamientos colectivos de enunciación o como una mera conversación (no un coloquio, ni un debate prefabricado entre especialistas, ni tan siquiera una interdisciplinariedad ordenada de acuerdo a un proyecto común). Aquí no hay intelectual-lector-escritor como maestro ni como discípulo, ni como cuadro intermedio o superior. Lo que cuenta en un camino, en una línea, nunca es el principio ni el final, siempre es el medio. Por eso esta lectura no comienza, ni termina, es a-penas una mera continuidad que no se detiene a recapitular, ni regresar ni progresar, pero sí a pensar, a sentir, a devenir cada vez más sobria, más simple, más de-

sierta, más poblada, más experiencia, más alteridad, más paseo, más travesía, más ética, más política, más lo político, más vida.

La buena manera de leer: todos los contrasentidos son buenos, pero a condición de que no consistan en interpretaciones, sino que conciernan al uso del libro, que lo multipliquen, que creen una nueva lengua en el interior de su lengua.<sup>14</sup> Este *libro-conversación* quisiera ser leído de la misma manera que se escucha un disco o se ve una película: las dificultades de comprensión no existen. Los pensamientos son exactamente como los sonidos, los colores o los dibujos: intensidades que afectan, trastocan, pasan o no pasan. Filosofía popular: las cosas nunca pasan allí donde se cree que van a pasar, ni por los caminos que se espera.

### Ética de la conversación, ética de la escucha: meditaciones pedagógicas

*“La palabra del hombre  
es hija de la muerte.  
Hablamos porque somos  
mortales: las palabras  
no son signos, son años.  
Al decir lo que dicen  
los nombres que decimos  
Dicen tiempo: nos dicen.  
Somos nombres del tiempo.  
Conversar es humano”.*

Octavio Paz

*“Lo incommunicable no es otra cosa que la comunicación  
misma, aquello a través de lo cual un sujeto se hace eco:  
de sí, del otro, todo es uno en plural”.*

Jean-Luc Nancy

14. Ídem, p. 9.

En el devenir de estas páginas se aloja algo así como una ética de la conversación, impensable sin una ética de la escucha. Ambas son ópticas singulares, pero no habría una sin la otra: como si el mirar de la conversación y el mirar de la escucha no pudieran separarse sin más. Resulta difícil pensar éticamente en escuchar a alguien o a algo sin vernos tentados a responder de algún modo aunque esto no sea más que poner en palabras el gesto que precisa del otro. Así también sería imposible conversar sin la afección ética de la escucha, sin ese cierto oír que incluye el mirar, el tocar y ser-tocado, el sentir el pensamiento a flor de piel o a flor del lenguaje. Llegar al con-tacto, porque tocar moviliza, conmueve, expone, acaricia, in-surge, subvierte, aproxima.<sup>15</sup>

Escuchar y conversar: habría que pasear por la intimidad mínima de cada palabra.

Habría que citar la afección de una amistad, entonces, para dar lugar a algunas puntuaciones mínimas sobre lo que (nos) implica Conversar,<sup>16</sup> porque:

- se trata de una palabra alojada en otras palabras como amorosidad, amistad, hospitalidad.
- Puede en su pronunciación asumir la forma del acariciar, deslizar, acompañar, habilitar, ayudar, educar. Pero también: desolar, exiliar, confundir, alterar, incidir.
- A veces produce un inmediato cansancio. Por sí sola se desprende, se desorienta y obliga a un sujeto a estar con otro sujeto en medio de un código formal, para que ambos confirmen que no se sabe qué decir o que no hay nada para decirse.

15. La aproximación vale como movimiento superlativo de la proximidad que nunca se anulará en una identidad ya que «lo más próximo» debe quedar distante, infinitesimalmente distante para ser lo que es (o estar como está). El contacto vale como estremecimiento —él también superlativo, extremo— de la sensibilidad, es decir, de aquello que hace a la capacidad de recibir, de ser tocado. Cfr. Nancy, J.-L. (2013) *Archivada. Del sintiente y del sentido*. Buenos Aires: Quadrata, p. 20.

16. Cfr. Skliar, C. (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 64-65.

- Comienza con otro. Pero no se sabe cuándo ni dónde, ni quién es el otro. Termina al interior de uno mismo, pero no se sabe por qué ni para qué y mucho menos qué hacer.
- Es un convite, no para explicar ni para comprender sino para transcurrir y devenir eternamente en su escarpada geografía.
- Como el errar y como el amar, conversar humano es.

Este *libro-conversación* quisiera dar cuenta de que aún se puede conversar con otros y de otras cosas, y no siempre entre los mismos y de las mismas cosas. Poner a flor de piel un lenguaje común, ya no como refugio claro de narrativas luminosas donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de su repertorio mono-lógico o de su incapacidad manifiesta para la escucha de los demás, sino un lenguaje que encarne la huella que dejan otras voces, otros gestos, otros rostros. Un lenguaje desobediente, o una desobediencia del lenguaje, un lenguaje por-decir que no se deja terminar de escribir, aún. Ciertamente alejarse de las máscaras institucionales que pretenden tanto regular y administrar como normar o destruir la conversación en ese afán sentencioso y lúgubre de voz unipersonal: nada aquí tiene menos valía o posibilidad que la típica estupidez del “porque lo digo yo”. Pues no se trata de monólogos de “yoes” que siempre están en paralelo y nunca se tocan, nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Por el contrario: las conversaciones son una tensión entre los diferentes modos de pensar(se) y sentir(se), de decir(se) y escuchar(se). Hay disonancias, desentendimientos, incomprendiones, afonías, improbabilidades, pérdida de argumentos, ramificaciones, rizomas, preguntas de un solo lado, respuestas que no llegan, perplejidad antes que comprensión, temblores antes que artificios, eso es una conversación irremediabilmente humana.<sup>17</sup>

La conversación como centro de gravedad: plenitud descarada y árida, nada tiene que ver con esa retórica de la eficacia o con la voluntad obediente de las decisiones o las acciones

17. Ídem, p. 66.

forzosamente posteriores que algunos/as querrán evaluar inmediatamente; conversar, sí, pero no apenas del uno y/o del otro y/o de nosotros, sino, quizá, sobre lo que hacemos, sobre lo que nos pasa en lo que hacemos, sobre esas *terceras otras cosas* de las que se constituye y configura el acto de educar tanto como cualquier otro acto relacional.<sup>18</sup> Y tantos creen que conversar sería aquello que tiene que ver con lo idílico o con un intercambio equilibrado, pausado, adusto, consciente, caracterizado por la armonía de voces, de cuerpos y mentes. Pero rara vez lo sería, sino nunca. Digamos, entonces, que conversar tiene que ver con una acción dichosa de alguien para con otro u otra: hacerla implica vivir y habitar el mundo en compañía de otros, en medio de cierta comunicación tal vez imposible, o de a-penas alguna narración, o del *mero estar* de la amistad.

En las diferentes conversaciones que aquí se presentan, de alguna manera aparece casi sintomáticamente una pregunta singular por la ética y otra por la mirada en particular. Quizá porque desde algún comienzo se piensa o se aprehende en el orden visual que puede persistir aun en su desvanecimiento, pero también es cierto —como dijimos— que sin escucha no podemos conversar. Tampoco se trata de descuidar la mirada porque podríamos hasta caer en el esoterismo pitagórico de la *acusmática*, ese modelo de enseñanza en el que el maestro se mantiene oculto para el discípulo que lo escucha. Pero diremos, sin olvidarnos de la mirada y su importancia aquí presente, que *estar a la escucha* designa un lugar desde el cual puede escucharse y conversarse: entra en juego un núcleo de sentido en el que se combinan el uso de un órgano sensorial y una tensión, una intensión y una atención marcadas por una movilidad singular que puede implicar una intensificación y una preocupación, una curiosidad o una inquietud. Por esto, en todo decir, en todo discurso, en toda cadena de sentido, para que haya algún tipo de entendimiento o des-entendimiento se requiere una escucha, un *estar* predispuesto hacia la captación de algún sentido posible

18. Ídem, p. 67.

aunque no inmediatamente accesible. Siguiendo a Nancy, tal vez sea preciso que el sentido no se conforme con tener sentido (o ser *logos*) sino que además re-suena en cuanto fondo, en cuanto profundidad primera o última del sentido mismo (o de la verdad): se escucha a quien emite un discurso que uno quiere captar, o lo que puede surgir del silencio y proporcionar una señal o un signo.<sup>19</sup> Se trata de estar tendidos hacia un sentido presente más allá del sonido: otra voz, otro sonido (percibido en el ambiente, en la escritura o en la lectura) para otro sentido distinto del que se habla y que habita en los límites o bordes del sentido mismo. Según Nancy, estar *a la escucha* es siempre estar a orillas del sentido o en un sentido de extremidad y resonancia: el sonido se propaga en el espacio donde resuena, aunque este no sea más que el cuerpo exaltado por cierta voz en medio del roce de alguna de lectura. Este *libro-conversación*, entonces, suena e invita (a *estar*) a la escucha. Porque “sonar es vibrar en sí mismo o por sí mismo: para el cuerpo sonoro, no es sólo emitir un sonido, sino extenderse, trasladarse y resolverse efectivamente en vibraciones que, a la vez, lo relacionan consigo y lo ponen fuera de sí”.<sup>20</sup> El sonar actúa en la escucha como la luz en la mirada o el palpar en el tacto, aunque cada sentido es una desviación singular de un con-mover(se) mínimo, los sentidos se inquietan entre sí —unos contra otros y de unos a otros— de manera que cada sentido toca a los otros y se toca al sentir: cada modo o registro sensible expone más bien uno de los aspectos del tocar la diferencia o la conjunción, la presencia o la ausencia. El sentir (la *aiesthesis*, cuya liberación es un aspecto fundamental de los procesos decoloniales y emancipatorios ya que promueve la con-formación de subjetividades desobedientes a los principios moderno/coloniales de lo sensible) puede ser siempre un re(con)mover y un re-sentir como un sentirse sentir: oírse, verse, tocarse, gustarse, pensarse, acercarse o alejarse de

19. Cfr. Nancy, J.-L. (2007) *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu editores, p. 18.

20. Ídem, pp. 21-22.

sí, resonar en otra parte al igual que en sí, en un mundo y en otro. *Estar a la escucha*, entonces, será también estar tendido hacia o en un acceso al *sí mismo como otro*, uno como eco de otro y ese eco como la resonancia misma del sentido —o el sentido— que se remite o se envía o se dirige.

*Estar a la escucha* es, por tanto, ingresar a la tensión y atención de una relación consigo mismo y con otro: una realidad indisolublemente mía y otra, singular y plural, así como material y subjetiva, significativa y a-significativa. Un venir y un pasar, como el sonido que proviene y se dilata o se difiere y se transfiere, el presente *libro-sonoro* tiene que ver con un espacio-tiempo rizomático: se difunde en el espacio o abre un espacio que es el suyo, el espaciamiento mismo de su resonancia, su dilatación y su reverberación. Espacio omni-dimensional y transversal sin una cara oculta, pues es todo delante detrás y afuera adentro. Escuchar-conversar es ingresar a la espacialidad-tiempo que se abre en otro tanto como en torno a uno, y después de uno tanto como hacia otro: es estar afuera y adentro, abierto desde afuera y desde adentro, de uno a otro y de uno en otro; constituye la singularidad sensible que expresa en el modo más ostensivo la condición sensible o sensitiva (*aiestética*) como tal: hay lo *simultáneo* de lo mirable —quizá porque la presencia visual ya está disponible antes que la vea— y lo *contemporáneo* de lo escuchable —tal vez porque la presencia sonora llega, comporta un ataque omnipresente, es remisión de un elemento a otro—. <sup>21</sup> Y en medio, uno, el otro, el sujeto, un sentido imposible de entender/comprender, algo in-significable pero que, tal vez, se deja escuchar. Se escucha como se lee, se lee como se escucha: en su evocación se convocan el aliento, la exhalación, la inspiración y la espiración, el silencio como una disposición de resonancia. Tal vez la escucha, así como la lectura o la conversación, *está* aún siempre por venir.

Este *libro-conversación* pide *estar a la escucha*, estar dispuestos y expuestos al inicio del sentido aunque este se abra en

21. Ídem, pp. 33-38.

medio del silencio. Estar dispuestos y expuestos a una huella tajeante, un corte en la indiferencia insensata, al mismo tiempo que a una prudencia anterior y posterior a toda puntuación significativa. Prestar atención a la intensidad de las voces, como alteridad de lo dicho, como aquello que también es otra cosa que lo apenas dicho. Porque no se procura evitar ni suprimir las ambivalencias, sino que basta con hacerlas oír allí en el (des)pliegue de las presencias y del presente que hace o abre lo sensible como tal. Escuchar como escuchar sin más, no *para* o *con vistas a* un fin o función, escuchar sin condición porque hay un sentido a la espera de alguna respuesta ética. Por eso leer es como escuchar, o viceversa, en ambas se pone en juego la atención a lo que *me* o *te* hace sentido. Porque “el sentido, cuando lo hay y si lo hay, nunca es neutro, incoloro o áfono: aun escrito tiene una voz, y ese es también el sentido más contemporáneo de la palabra ‘escribir’ (...) no sería otra cosa que hacer resonar el sentido más allá de la significación o más allá de sí mismo. Es vocalizar un sentido...” <sup>22</sup> cualquier texto comporta el eco en el cual este se hace y se escribe, se abre a su propio sentido así como a la pluralidad de sentidos posibles. Decir no es únicamente hablar, o bien hablar no sólo es significar sino también, y siempre, mostrar, más aun, dictar (como si fuera una intensificación del mirar, una puesta en tensión de la presencia), esto es, dar al decir su *tono* —su *estilo* (su tonalidad, su color, su apariencia)— y a la vez, por ello o en ello, es esa operación o ese *tenor* del decir, de-clamarse y exclamarse, citarse —ponerse en movimiento, llamarse, según el valor primero de la palabra, incitarse—, remitir a su propio eco y, al hacerlo, hacerse. <sup>23</sup> La escritura de la voz, la voz de la escritura, resuena no como un dato sino como una musa de los registros sensibles: sólo quisiera una escucha como hospedaje o abrazo infinito.

22. Ídem, pp. 71-72.

23. Ídem, pp. 73-74.

## IV

Algunos piensan que el lenguaje a-penas es sólo algo que tenemos que obedecer ya que determina la forma y la sustancia del mundo, de nosotros mismos (de nuestro pensamiento y nuestra experiencia). Pero esto se torna más grave aun cuando el lenguaje está antecedido por una lengua colonial, con sus respectivas pretensiones de neutralidad y el borramiento de cualquier marca subjetiva, que desde la abstracción técnica o la impersonalidad de una regla supuestamente universal promueve un oyente o un lector embrutecido o a embrutecer. Podría estar relacionado con lo que Lacan llamó *discurso de la universidad*: el lazo social se basa en el lenguaje donde el Saber se constituye en significante. Amo capaz de someter al otro a su dominio mediante la hegemonía de la Ciencia. Entonces la curiosidad que lleva a iniciarse en un área del saber supone reducirse a ejercitar determinadas reglas lingüísticas, interiorizar correctamente vocabularios y gramáticas, en síntesis, aprender a “hablar bien” esa lengua. Toda exterioridad a ese funcionamiento podrá ser evaluada-perseguida-descalificada, incluso aplazada, por incorrecta o impertinente. Así vemos que una lengua puede alojar núcleos totalitarios y constituirse como un dispositivo de acogida y pertenencia para algunos, pero, al mismo tiempo, constituirse como dispositivo de rechazo y exclusión para otros.

En el campo educativo contemporáneo esto comporta el uso y abuso de dos lenguajes comunes, propios del par ciencia/técnica y del par teoría/práctica, que Jorge Larrosa analizó de manera contundente hace un tiempo desnudando a técnicos y “críticos” por impostar una lengua en la que se enuncia lo que debería haber o ser, y acertó en sostener que lo problemático de estos lenguajes técnicos o con pretensiones de criticidad es que se tornan vacíos o impronunciables: *vacíos* porque da la sensación de que se limitan a gestionar de manera adecuada lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa solo, sin que nadie lo piense, casi automáticamente; *impronunciables* porque su carácter totalitario convierte en obliga-

torias tanto «una cierta forma» de la realidad como «una cierta forma» de la acción humana, y su arrogancia legitimada impone una cierta posición enunciativa en la que siempre se habla desde arriba (o desde ningún lugar, que para el caso es *lo mismo*) y en la que el sujeto de la enunciación se constituye en la pretensión de definir el mundo y de transformarlo.<sup>24</sup> Y así, lejos de buscar una lengua emancipadora que sostenga un lenguaje liberador, surgen las sectas del supuesto saber o los festines de especialistas, los congresales monotemáticos o jornaleros paseadores de ponencias, los intelectuales de convento o las conciencias críticas superyoicas, los voceros autorizados y los funcionarios-burócratas con tendencias político-administrativas. Por el contrario, aquí no se busca una lengua que permita objetivar el mundo o que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que permita vivir en el mundo, hacer la experiencia y elaborar con otros el sentido (o el sinsentido) de lo que nos pasa; no una lengua en la cual enunciar nuestros poderes o nuestras impotencias, o en la cual dar forma a nuestra buena voluntad, o en la cual tranquilizar nuestra buena conciencia, sino una lengua que permita compartir con otros la incómoda perplejidad que causa la pregunta “¿qué hacer?” o las infinitas dudas y cautelas con las que hacemos lo que hacemos.<sup>25</sup> No queremos que lo aquí contenido se entienda de inmediato, no queremos comprensión sino, más bien, escucha: esa que también ofrecemos para atender lo que quizá no comprendemos.

Si este *libro-conversación* contiene una invitación, es una invitación a la experiencia siempre singular —ni individual, ni particular—. Porque lo singular es precisamente aquella afectación real que desborda cualquier identidad o identificación, cualquier representación o inteligibilidad y, por lo tanto, podría concebirse inidentificable, irrepresentable, incomprendible, incomparable, irrepitable, extraordinario, único, insólito,

24. Ver Larrosa, J. (2006) “Una lengua para la conversación”. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, pp. 33-35.

25. Ídem, p. 36.

sorprendente.<sup>26</sup> Cuando conversamos con alguien, aunque se tenga alguna idea de qué nos gustaría abordar, los derroteros de la conversación no pueden ser anticipados ni tienen que ver con el tiempo lineal de la planificación o la predicción, de la previsión o la prescripción, sino con el acontecimiento de lo que no se puede pre-ver ni pre-decir. Conversamos de lo que no sabemos pero pensamos, de lo que no podemos o no queremos pero sentimos, incluso de lo que no depende de nuestra voluntad o poder pero la invitación causa el deseo. Durante o luego de la conversación retumba el eco de lo que nos pasa y traspasa a causa de esa forma singular de encuentro con otro(s), frecuentemente se hace difícil —cuando no imposible— procesar el momento inmediato donde las voces que se tocan y una sensación de vacío nos invade. No sabemos, pisamos la frontera de nuestros conocimientos y certezas, porque habitamos el límite inasible de lo decible para uno y para otro. Como quedarse quieto en movimiento, sin saber qué decir ni qué hacer pero transitando la búsqueda abismal de un *lenguaje otro* que se aleja de los imperativos pedagógicos de la eficacia teleológica o las recetas prácticas de la moral tecnológica. Buscamos un lenguaje que aloje y pueda pronunciar lo singular sin evaluarlo, un lenguaje apasionado por la inquietud que siempre es más de una, un lenguaje afecto de la incertidumbre que abandone las lenguas dominantes de la pedagogía policíaca (que todo lo mide, lo identifica, lo calcula y manipula) y capte la vida en sus intersticios más inesperados. Porque una ética, que es una óptica —como enseñara Lévinas—, es una forma de mirar y habitar el mundo junto a otros. Y una ética de la conversación, inseparable de una ética de la escucha, implica una forma de *estar* en el mundo donde no puedo hablar (ni escribir) sin el dictado siempre singular —y a veces acompasado— del otro. Porque miramos como escuchamos, y escuchamos como conversamos, entre miradas, entre voces que a veces tiemblan, entre cuerpos demasiado imperfectos como para ser privados de la respuesta

26. Ídem, p. 38.

que cada uno pregunta. Aunque podría parecer en una lectura rápida y tendenciosa, aquí no conversamos (ni escribimos) en nombre de alguna abstracción políticamente correcta. En todo caso, conversamos de la vida, no como especialistas o expertos en la disciplina filosófica de la educación, sino como gente que ha sido invitada a conversar sobre sí mismas en un lenguaje no habitual que está acercándose. Conversamos y escribimos juntos, sí, para alguien y en dirección a alguien: tú, quien ha elegido rozar el texto con su mirada, quien ha buscado el acontecimiento de este *libro-conversación* y no ha encontrado más que alteridad. Conversamos y escribimos, leemos y escuchamos, nos ponemos en juego sin más y nos exponemos en lo dicho y lo pensado desprovistos de la seguridad que simula invulnerabilidad. Conversamos y hacemos experiencia al mismo tiempo, conversamos sobre la experiencia y experimentamos la conversación, una alteridad pedagógica que emerge como enseñanza ética.

### Me gustaría conversar contigo

Si se rastrean algunas clásicas definiciones, dialogar puede ser una discusión entre puntos de vista para llegar a un acuerdo o acercar posturas, o puede implicar fingir una conversación entre puntos de vista contrapuestos. Debatir implica la confrontación, el combate o contienda entre opiniones diferentes, mientras que la discusión implica la objeción y oposición a lo que alguien hace o dice. Como ya hemos visto, conversar implica otras cosas. Así que allí fuimos, en busca del tiempo perdido de la conversación, en busca de un *lenguaje para la conversación*. Este *libro-conversación* puede ser una tímida pero fiel prueba de ello. Escrito entre diferencias generacionales o educativas, geográficas o geopolíticas, sociales o históricas, biográficas o culturales, fuimos capaces de hablarnos: de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar juntos el sentido o el sinsentido de lo que nos inquieta o nos cuestiona, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de

escuchar lo que aún no comprendemos. Un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua colonial "neutra" en la que se articulan los discursos científico-técnicos, por esa lengua colonial moralizante en la que se articulan ciertos discursos "críticos", esa lengua que pretende no ser más que un mero instrumento, sin voz, átona o monótona, aspirante a la objetividad universal, indiferente tanto en lo que refiere al hablante/escritor como en lo que refiere al escuchante/lector.

Buscamos una lengua que esté entre nosotros, que no puede ser la del uno ni la del otro, que nunca podrá ser la propia de ninguno de nosotros, pero en la cual tratamos de conversar en nombre propio. Una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño; una lengua que nos permita vivir, desde adentro, la palabra *conversar*: palabra que sugiere horizontalidad y experiencia de la voz. No puede negarse la voz y menos aun olvidar su importancia puesto que "es la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje, también en la experiencia de la lectura y de la escritura".<sup>27</sup> Aquí, quien habla y escucha, quien lee y escribe, está en juego en medio de una experiencia singular y singularizadora, plural y pluralizadora, inquietante y pasional, en la que aquello que nos toca, nos incierta, no está normado por nuestro saber ni nuestro poder. Se trata, tal vez, de un *mero estar* como devenir-en-común, de un acontecimiento sin destino.

### Lo que implica vivir: entre estares docentes y pensamientos infrecuentes

En tiempos críticos donde nada funciona y todo puede suceder, todo el mundo en mayor o menor medida se pregunta ¿qué hacer? O se lo preguntan a especialistas de todas clases, desde el trabajador de oficio hasta el máximo intelectual pasando por la maestra de grado o el gurú de turno. Una pista la da el niño-

27. Ídem, p. 41.

problema que en vez de *ser buen alumno* y atender, desobedece y se pone a charlar con la compañera de al lado para pensar juntos su próxima travesura. Ese podría ser un bonito comienzo: conversar a los lados y *pensar lo que viene* como forma de *desobedecer lo impostado*. Derrida enseña que el pensamiento de lo que viene es aliado de lo que contrae parentesco con lo poético, pues se ubica más allá del saber y de todos los modelos o todas las normas prescriptivas cuyo agotamiento vivimos. Atrevimiento de "quedarse parado" o *dejarse estar* (como decía Kusch en contraposición al *ser alguien*)<sup>28</sup> ante la vorágine compulsiva-capitalista y sentir la pesadez terrestre que nos gravita: si darse a pensar es lo que hay que hacer; y si pensar es también, inmediatamente, e ineluctablemente, pensar lo que *hay que hacer* ante lo que viene, es decir ante lo que sucede y ante el evento por venir, esta ocupación daría acceso a otra experiencia de lo que debería aliar el hacer y el pensar.<sup>29</sup> Se escucha la resonancia de la pregunta al borde del abismo o del caos, en frente del horizonte más indeterminado, más angustioso, cuando se diría que todo debería ser repensado, re-decidiendo, re-fundado, de arriba abajo y ahí donde tal vez el abajo, el fundamento y la fundación llegan a faltar. Pues el caos es la forma de todo porvenir en cuanto tal y no hay que desesperar, sino, tan solo, *pensar*: emergencia imposterizable que no se reduce al ejercicio de saber ni al del poder. Supone cierto cuidado suplementario dirigido hacia áreas de decisión del pensamiento, las cuales tienen que imponerse ya a cada instante, cotidianamente, inmediatamente, a cada paso, a

28. Dejarse estar es habitar el otro lado del ser, pero ¿qué significa dejarse estar? Sabemos sólo qué hay que hacer para ser alguien pero muy poco sobre qué es dejarse estar, "tenemos una idea evidentemente competitiva del hombre. Nos interesa siempre afirmar nuestro ser y demostrar al otro que somos alguien. Si no hacemos así, estamos seguros, nos atropellan y nos avasallan. Por eso nos urge siempre ser más, o en todo caso ser como otra persona, pero nunca ser menos (...)". Ver Kusch, R. (2007) "Los que se dejan estar", en *Obras completas*, v. 1. Rosario: Editorial Fundación A. Ross, pp. 477-478.

29. Derrida, J. (1997) "¿Qué hacer de la pregunta «¿Qué hacer?»", en: *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones, p. 31.

cada frase, de manera nueva, no solamente a cada cual sino particularmente a quienes pretenden ejercer los cargos de “*decididoras* responsables”: unos radicalmente ineptos porque creen saber, porque están en posición de saber y son incapaces de articular preguntas —¿qué es la vida, qué quiere decir «presente», qué quiere «justo», qué quiere decir venir, el otro, la hospitalidad, el don?— y de aprender a formarlas, pues no saben dónde y cómo se han formado o cómo aprender a volverlas a formar.<sup>30</sup> Presos de sus *zonceras* de autoridad, siempre han querido *ser* y olvidaron su *estar*, seguro son los que fundamentan —consciente o inconscientemente— las moralinas pedagógicas del *niño-modelo* que no faltó nunca a la escuela, que no mintió jamás y además es buen compañerito. Pero lo decolonial en la historia muestra que ese hombrecito pulcro-prodigio nunca existió de ese modo, antes bien era un poco mentiroso (lo cual es una de las verdades de la infancia en general, o ¿quién no necesita ficciones para vivir?, incluso ya lo dijo el niño Lacan: *la verdad tiene estructura de ficción*), algo ventajero y un ausente sin igual. Desnudar algunas verdades para que pueda verse la carne de su ficción es a lo que apuntamos aquí, juntarnos para senti-pensar y exponer-formular preguntas cuyas respuestas nos llevan a más preguntas. Pero esto no lo hacemos sin un gesto conjunto de descolonización pedagógica, identificando aquellos mecanismos embrutecedores que postergan la igualdad o aseguran la perpetuación del dominio imperialista-totalitario sobre nuestras vidas. Porque la colonización pedagógica, tal como la tomó Arturo Jauretche de Jorge Abelardo Ramos, nos dice que civilizarse y culturalizarse es aprender la técnica y practicarla: así surgen las expresiones de expertos y tecnócratas que dicen —o escriben— para el pueblo pero no *desde* el pueblo, que tienen claro los pronósticos y sabrían bien *qué hacer* pero siempre (afortunadamente) se equivocan. Y, según estos, toda la política y todo lo político se reducirían a un mero problema de gestión, poniendo la educación en manos de una despolitización de las instituciones educativas

30. Ídem, pp. 36-37.

para ajustar su orientación a la de simple fábrica de técnicos que nutra el sistema de la colonización pedagógica que desencuentra o desconecta la escuela y la vida.<sup>31</sup>

Era virtud de las antiguas culturas anudar la vida con los signos, que signo y vida vayan de la mano, pero hoy día hacemos al revés: aprendemos los signos, técnicas, ciencias, y no sabemos con exactitud a qué aspecto de nuestra vida corresponden; pero “¿Se aprende para saber mucho o se aprende para inscribir la propia vida en el paisaje? ¿Acaso no se aprende sólo para vivir?”<sup>32</sup> Por esto es que al pedagogo popular Simón Rodríguez no le interesa un saber dissociado de la vida o un profesor sabio que no enseñe un saber vital, sino un maestro que cause el deseo de saber y provoque en los otros un cambio que los saque de su apatía, comodidad, ilusión o impotencia, haciéndoles sentir la importancia de transformar la vida propia y ajena, porque conformarse con el orden dado de las cosas es perder toda posibilidad acontecimental de creación e invención.<sup>33</sup> Además cabe subrayar que, en una época donde la compulsión resultadista es el parámetro de normalidad, el aprender es una experiencia vital, nunca del lado pragmático que busca o anticipa resultados sino, que acontece (en el sentido que Badiou y otros enseñaron), porque llega de manera imprevisible, no calculable y crea un nuevo posible o abre una nueva vía que cambia nuestra relación con lo posible y lo imposible. Y por esto también es que nos cuesta tanto la experiencia de desaprender, pues, tal como lo expresa Fernando Bárcena, implica cierta renuncia a parte de lo ya vi-

31. Cfr. Jauretche, A. (2012) *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: Corregidor, pp. 101-139.

32. Kusch, R. (2007) “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, en *Obras completas, op. cit.*, p. 192. “Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no lo querramos. Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país, no sólo es algo que se da afuera y que ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo, en el cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida” (ídem, p. 191).

33. A este respecto se recomienda especialmente visitar el bonito libro de Walter Kohan (2013) *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 86-88.

vido y experimentado, a aquello de donde en algún momento obtuvimos nuestras certidumbres.<sup>34</sup> Aprender o desaprender, entonces, crea (*im*) *posibles* que no tienen tanto que ver con el saber sino con una actividad subjetiva relacionada con el pensamiento. Es junto a otros que creamos o abrimos posibilidades porque, al igual que en el trabajo filosófico, ponemos en juego un ejercicio de relación entre el pensamiento y la vida. Y pensar “es preguntarse cómo lo real puede responder una pregunta (...) es tener el medio para hacer una pregunta y también tener el medio para comprender cómo lo real va a responder”<sup>35</sup> o, dicho de otro modo, se relaciona con (formular) una verdadera pregunta radicada en la posibilidad de que su transmisión dé cuenta de que aquel al cual nos dirigimos la comparte. Implica una *relación* o vínculo amoroso con el saber (no en cuanto dominio, sino en tanto aspiración o deseo) y la actividad consecuente que se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas e ir en busca de respuestas que, la mayoría de las veces, conducen a nuevas preguntas. En esta instancia ya algo nos dice que estamos por los senderos (no sólo etimológicos sino también pedagógicos) de la *filosofía*, del *filosofar*, del *preguntar filosófico* y de la *actitud filosófica*. Pero, ¿qué hace que una pregunta sea filosófica? Como enseña Alejandro Cerletti, «toda pregunta que sea genuinamente filosófica deberá involucrar intencionalmente a quien (se) la formula (porque sólo en este caso las posibles respuestas tendrán una significación sustancial para quien se pregunta) (...) la definición del carácter filosófico de una pregunta depende del tipo de respuesta que espera el que la formula. Es decir lo que hace filosófico un interrogante es, fundamentalmente, la intencionalidad de quien pregunta o se pregunta, más que la pregunta en sí (...) Quien pregunta y se pregunta filosóficamente interviene en el mundo y se sitúa subjetivamente en él. Lleva adelante un gesto de desnaturalización de lo que se le aparece, interpe-

34. Se recomienda visitar el bello libro de Bárcena, F. (2012) *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 35-302.

35. Badiou, A. (2014) *Lo que implica vivir*. Córdoba: 5000Ediciones, pp. 76-77.

la lo que “se dice” y se dirige a los saberes con una inquietud radical.<sup>36</sup> En esta línea, la *actitud filosófica* pone en juego una sospecha cuestionadora, una mirada crítica que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal.<sup>37</sup> Entonces las travesías aquí presentes hospedan e invitan a vivenciar esos sentimientos propios de lo etimológico y lo pedagógico de la *filosofía* y el *filosofar*, del *preguntar filosófico* y la *actitud filosófica*, lo cual muestra también que en estas prácticas la oralidad no es un factor menor al lado de la escritura sino su potencia fundamental en el marco general de la vida (y, en particular, de la vida pedagógica). En este sentido, resulta más interesante que en un libro de visita titulado *Lo que implica vivir*, donde constan los registros orales de una visita reciente de Badiou a la Argentina, podamos encontrar entre sus enseñanzas un planteo filosófico tan íntimamente emparentado con la educación: pues para él, la *filosofía* es ante todo una práctica oral y su cuestión fundamental es la de la verdadera vida, se hace para que la vida sea apasionante y en el fondo consiste en transmitir, en dar algo sin saber el uso que se hará de ello. Esto pone en evidencia la intimidad radicalmente compartida entre la filosofía y la educación: ambas tienen que ver con dar algo. Tanto en el educar como en el filosofar hay una experiencia del vacío que no se termina de colmar: resuena en ambos la definición lacaniana de amor, porque se da algo de lo que no se tiene e incluso se pierde si no se da.<sup>38</sup> Entonces nos preguntamos si, como habitualmente los bien disciplinados sostienen, puede estar una exenta de la otra o si acaso no están constitutiva e irreductiblemente imbricadas. Como si, y esto es sumamente comprobable, cada “forma filosófica” implicara una determinada “forma educativa” y viceversa, lo cual da cuenta de

36. Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, pp. 23-26.

37. Ídem, p. 28.

38. Ver Berisso, D. (2015) *¿Qué clase de dar es el dar clase? Ateridad, donación y contextualidad*. Buenos Aires: Antropofagia, p. 90.

la imposibilidad de educar sin aventurarnos por senderos filosóficos y de filosofar sin aventurarnos por travesías educativas. Un amigo lo pone de la siguiente manera: “ni la filosofía es opcional para la educación ni viceversa. Ambas se constituyen, la una a la otra, develando que la verborragia tecnicista que las delimita como si fueran ‘mónadas’ de infrecuente permeabilidad, no es más que el refugio de posturas donde la educación linda con el automatismo y la filosofía con el autismo”.<sup>39</sup> Entonces, con todo esto, ¿qué hacer? Podría decirse que, en este siglo lumínico donde habría que aprender a mirar a través de la oscuridad, la filosofía de la educación o la educación de la filosofía nos da que sentir y que pensar en medio de la vida.

Y resta lo que vendrá, lo que encontrarán en forma de preguntas conversadas y respuestas inquietantes, tal vez signo de lo que implica vivir juntos. No sabemos mucho al respecto o preferiríamos no hacerlo, pero tenemos algunas pistas que señalan un campo de afectos. Una mezcla de ternura e inquietud nos invade cada vez, pues estamos, meramente estamos, juntos, frente a frente, voz a voz, palabra a palabra, y nos afectamos éticamente, nos desnudamos de saberes e ignorancias, nos abrazamos hasta en el gesto mínimo. Es esperable, aunque no obligatorio, un tiempo finito e irre recuperable que aquí apenas se trasluce en tinta y papel. Habría que hacer una filosofía y una pedagogía del agradecer, porque las huellas que otros (nos) dejan son las inquietudes que se guardan en la voz y perduran en el suelo común de la afección, en la existencia misma de lo que estamos siendo: porque no hay infancia, más allá de los años, sin la posibilidad de la travesura compartida. Este *libro-conversación* es una travesura que nos recuerda que estamos vivos y la aventura continúa.

*Facundo Giuliano*

(entre Córdoba, Formosa y Buenos Aires),  
abril de 2016.

39. Ídem, p. 10.

## PRESENTACIÓN DE CONVERSADORES Y ENTRETRELONES DE CONVERSACIÓN: SINGULARIDADES, CORRESPONDENCIAS, PUNTUACIONES *OFF THE RECORD*



*“Uno busca a alguien que le ayude a dar a luz sus pensamientos, otro a alguien a quien poder ayudar: así es como surge una buena conversación”.*

Friedrich Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*.

Si hubiera que señalar elementos comunes entre Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière y Slavoj Žižek, podríamos hablar de obras que han traspasado fronteras, escrituras reconocidas internacionalmente o mundialmente leídas en varios idiomas (en algunos casos, más de treinta lenguas); podríamos aprender que no hay enseñanzas quietas sino docencias nómadas (enseñanzas que traspasan los muros universitarios y llegan a todo tipo de públicos), así como una vida practicando un pensamiento inquieto. También es cierto que sus pensamientos rebasan los vetustos órdenes disciplinarios, que sus escrituras discuten —algunas veces entre sí— desde diferentes posiciones al interior de las izquierdas como un campo problemático y crítico del capitalismo, donde en cada trazo que dan se toman el trabajo de agarrárselas con cada una de sus certezas y nos enseñan —como cantara Daniel Viglietti— “a desalambrar, a desalambrar” cada terreno de la reflexión. Pues sus contribuciones han reformulado el campo filosófico, político y literario, proponiendo conceptualizaciones renovadoras, desafiantes o provocadoras; habilitaron nuevas

lecturas críticas en torno a las relaciones humanas, las instituciones sociales y las teorías clásicas que daban cuenta de ellas; sus obras han sido campo fértil para ampliar debates, extender los horizontes del pensamiento y propiciar prácticas disruptivas.

Desde sus movimientos reflexivos más íntimos hasta sus gestos mínimos más combativos, han dejado claro que se trata de una lucha (en) común que nos pasa y nos traspasa a cualquiera y cada uno, como la educación misma en medio de la vida y la vida misma en medio de la educación... Quienes conversan aquí, quienes amablemente hospedan preguntas (muchas veces insólitas) en su pensamiento, quienes han convidado de su voz a cualquier hora del día o de la noche en cada invitación al encuentro que supuso cada cuestión, han dejado una huella imborrable que resuena en la experiencia de estas lecturas. Porque aquí hay voces escritas de pensamientos que se encuentran y pensamientos que se encuentran en voces escritas: nada de esto podría haberse hecho si no hubiera habido la incondicionalidad de un cuerpo invitador, de un lado, y un cuerpo que dijera sí (incondicionalmente y a tiempo), del otro. Lo cierto es que todo comenzó de alguna manera cuando escribieron, cuando escuchamos sus textualidades y nos hicieron preguntarnos, cuando pudimos encontrarnos en la cercanía de un mismo suelo en algunos casos o cuando nos inquietaron tanto que nos inventamos una excusa para compartir la cercanía de un pensar inescindible de un sentir-juntos.

Si bien el motivo inicial de estos encuentros ha sido el de abrazar la cercanía de un pensar-juntos, ya sea por lo que la lectura de sus textos (nos) da a sentir como también por ese desafío de ir un poco más allá de lo que ya han pensado, aquí hemos intentando dar lugar a una reflexión sentida —quizá tan novedosa como contemporánea— que parte principalmente de lo educativo pero no descuida los vínculos más íntimos que ello tiene con lo ético, lo político, lo histórico y lo epistémico. Esta experiencia del encuentro y del sentir-pensar-juntos, tiene un condimento intempestivo que invita a relacionarnos de manera singular con el propio tiempo, pues no se coincide del todo con

él porque hay un problema en aquello de lo cual la época se siente orgullosa. Esta nos abraza y nos distancia, pero estas conversaciones muestran que se trata de sentir, de pensar y de escribir, sumergiendo el trazo en la tiniebla del presente que (nos) incumbe y hay que interpelar. Por eso, dijo un italiano alguna vez, los contemporáneos son raros y ser contemporáneo es una cuestión de coraje: porque significa ser capaces, no sólo de mantener la mirada fija en la oscuridad de la época, sino también de percibir en esa oscuridad una luz que, dirigida a nosotros, se aleja infinitamente; porque el presente es la parte de lo no-vivido en todo lo vivido y lo que impide el acceso a él es precisamente la masa de lo que, por alguna razón (su carácter traumático, su cercanía excesiva), no hemos logrado vivir en él.<sup>40</sup> Tal vez aquí la invitación se trate de eso, de presentes a los que habría que volver de algún modo, como un contemporáneo que vuelve a un presente en el que nunca estuvo. Pero al final —o al comienzo— aguarda el aprendizaje de que de la falla o la fractura deviene la cita y el encuentro entre los tiempos y las generaciones.

Una especie de temblor personal, demuestra mejor que nada la angustia que acompaña a la filosofía cuando toca las verdades de la educación —o a la educación cuando toca las verdades de la filosofía—. Después de todo, entre filosofía y educación hay un in-surgir común que las enlaza de nacimiento (ya no sólo en Grecia, como alguna vez aprendimos y con la geopolítica del conocimiento desaprendimos, sino en cualquier parte que haya pregunta o inquietud y más de dos dispuestos a conversar-la). Por eso quizá no es tan descabellado hablar, al mismo tiempo, de la filosofía y la educación como una filosofía de la educación o una educación de la filosofía.

A continuación se realizará una presentación de cada una de las voces del pensamiento con quienes hemos conversado, pensado y sentido. Se intentará dar cuenta de las singularidades, afectos y efectos de estos encuentros en medio de las corres-

40. Agamben, G. (2014) *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, pp. 23-27.

pondencias mantenidas y ciertos *off the record* que muestran el costado *humano, demasiado humano*, de estos convites.

### Slavoj Žižek<sup>41</sup>

“Ser profundo no es nada si no sabes mostrar la profundidad allí donde existe y actúa en la superficie, y es lo que Slavoj Žižek sabe hacer mejor que nadie”. Así se refiere Alain Badiou a quien considera uno de los cinco filósofos más importantes de la Europa de segunda mitad del siglo XX.

Irreverente, con aura de *popstar*, llamado “el ‘Elvis Presley’ de la teoría cultural” o “el filósofo más peligroso de occidente”, capaz de explicar a Hegel o Lacan con las películas más populares de Hollywood; su voz suele acompañarse de gestos explosivos y un inglés con acentuación eslava que capta la atención de inmediato, como un niño que hace lo que quiere hacer: tanto en sus conferencias, así como en sus escritos, o en la conversación, se muestra desafiante de cualquier autoridad, haciendo uso de un lenguaje indisciplinado y polémico; a veces acusado de “charlatanería”, sus libros son éxitos en ventas y su imagen circula en revistas y programas de entretenimiento; un pensador involucrado con la tradición satírica de la burla y el humor, se trata de un provocador pero al mismo tiempo de un lector muy serio de la tradición filosófica occidental que se apropia de los elementos que brinda el psicoanálisis para ofrecer una interpretación creativa de la política contemporánea; para él la filosofía comienza con Kant.

Žižek invierte las estrategias pedagógicas convencionales, señala que el mayor peligro para las luchas de izquierda no

41. Slavoj Žižek (Eslovenia, 1949) es Doctor en Filosofía por la Universidad de Liubliana (Eslovenia) y Doctor en Psicoanálisis por la Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis, profesor e investigador principal de la Universidad de Liubliana, profesor invitado en distintas universidades del mundo, Director Internacional del Instituto Birkbeck para las Humanidades del Birkbeck College (Universidad de Londres), Fundador y Presidente de la Sociedad para el Psicoanálisis Teórico de Liubliana, y ex candidato a Presidente de Eslovenia.

proviene de la derecha tradicional sino de un puñado de intelectuales que se presentan como la “renovación” del pensamiento de izquierdas, pero que en realidad no han hecho más que desvirtuarlo. Aun así, no deja de establecer diálogos con algunas de las figuras vivas más importantes de la teoría crítica occidental (Badiou, Rancière, Balibar, Butler, Habermas, Agamben, Hardt y Negri, entre otros). También con el mismo Walter Mignolo, con quien se reinstaló la discusión sobre del eurocentrismo en medio de la “žižekmanía”.

Nacido un 21 de marzo de 1949, este investigador de tiempo completo vive de lo que publica, ya ha escrito más de medio centenar de libros conocidos internacionalmente y difíciles de categorizar. Como un intérprete innovador, coloca en el centro de su reflexión a autores como Lacan, Hegel, Kant o Marx, y pone en juego su habilidad como popularizador y divulgador del pensamiento filosófico occidental, observador crítico y estudioso de la cultura de masas. De aquí que en sus estudios pueden encontrarse ejemplos extraídos del cine y la literatura, desde las obras de Alfred Hitchcock y David Lynch hasta la de Kafka o Shakespeare, así como también autores olvidados por la academia (como Lenin, Schelling, Stalin y Robespierre). Al tratar sin remordimientos temas espinosos como el fundamentalismo, la tolerancia, la subjetividad y la ideología, hace uso de su capacidad crítica para des-ocultar lo que está en juego en los acontecimientos políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales que desafían el presente y futuro de la existencia humana. Ha causado una interrupción dentro de los círculos intelectuales: es su estilo singular de creatividad filosófica y política que le ha creado un nombre como uno de los pensadores europeos más referenciados de nuestros tiempos. Aun así, y esta es una característica común con colegas como los mencionados aquí, se trata de un autor marginal dentro de la academia y, más aun, en la formación pedagógica.

Luego de leer algunas de sus obras principales, escuchar sus conferencias o mirar sus documentales, se instala cierta inquietud y en particular si ya se tiene alguna de índole filo-

sófica o pedagógica. Si se presta atención, pueden encontrarse cuestiones pedagógicas implícitas en algunos pasajes pero, ciertamente, no en medio de su pensamiento. Esto nos dio la idea de que podría ser interesante formularle algo así como una invitación. El motivo de la misma suscribía la posibilidad de acercarnos un poco más allá de lo que la lectura de sus libros nos permitía, quizá intentando buscar algún tiempo para conversar o compartir algunas preguntas inusuales sobre educación y filosofía. Si hicieran falta fechas que digan algo del gesto, la invitación fue enviada un 23 de julio y la respuesta aconteció al día siguiente, breve y contundente: "I will be in Ljubljana from August 13, glad to meet you! -s" (Estaré en Liubliana desde el 13 de agosto, contento de encontrarme con ustedes! -s). Así fue que, sin preguntas ni guías requeridas de antemano por Žižek, apenas llevamos algunas breves ideas o interrogantes para invitar al pensamiento, predispuestos a la escucha sin condición de algún filosofar compartido. Era tal vez algo así como un desafío, pues queríamos conversar explícitamente de educación con Žižek y toda la irreverencia volátil que lo caracteriza. Una travesía, o una travesura, en medio del pensamiento. Como hacer una experiencia (compartida) de pensar lo no habitual y lo no carente de gravidez. No se trataba del típico encuentro intelectual de conceptos afilados, citas claras, obras resaltadas o cuestionamientos narcisistas. Se trataba, más bien, de una aventura irreverente del pensamiento, cierto momento de igualdad en medio del acontecimiento. Pues tal vez eso sucede cuando se piensa (lo inusual) *in-situ* junto a otros: no somos más que el texto que se está escribiendo, tal vez lejos de los libretos binarios de siempre, apenas con nuestras palabras e inquietudes. Y también lo que (nos) atraviesa: novedad, acontecimiento, escucha, hospitalidad, abismo.

Recién llegado de Singapur, y con unos días en su tierra natal antes de volver a partir a otro destino, gentilmente nos pregunta dónde estaremos y nos deja un teléfono para contactarlo. Propone como escenario para el encuentro un conocido bar-cafetería de la calle *Metelkova* que forma parte del Museo

Etnográfico. Llegó puntual al encuentro, incluso antes del horario acordado. Al comenzar la conversación se lo notaba inquieto y algo nervioso, tal vez más socrático que nunca, preocupado por no-saber qué respondería a nuestras inquietudes pedagógicas, pero bien dispuesto a acoger lo que se compartiera. Así, ese mediodía de agosto en Liubliana (Eslovenia), este encuentro aconteció como una travesía que partió del desafío de conversar sobre educación y filosofía, sin descuidar el vínculo íntimo que estas tienen con la política y las problemáticas sociales contemporáneas, así como también algo de la situación biográficamente determinada de este maestro irreverente. Esto hizo que el par de horas compartidas transcurrieran intensamente casi sin darnos cuenta de ello, y bastaron unas pocas interpelaciones para embarcarnos en el enérgico filosofar *in-situ* de Žižek.

Durante la conversación se presenta como un turista en su propio país, precavido ante el acontecimiento de la pregunta, de antemano aclara que no asegura la obtención de respuestas. Cuenta que trabaja afuera y vuelve para encontrarse con sus hijos y sus amigos teóricos, otros filósofos. Del mismo modo, cuenta también que a lo que últimamente se dedica es a escribir libros grandes y gordos sobre Hegel, dice literalmente, es lo único que le interesa. De vez en cuando algún comentario político. "Pero bueno, veamos, veamos..." gesticula requiriendo comenzar con alguna cuestión que lo invite a pensar. Una vez que toma la palabra, su enérgica voz y su singular uso de la lengua inglesa le dan un condimento especial a un pensamiento inquieto que se mueve de la narración al chiste y de la conceptualización a la provocación. No ahorra palabras o expresiones "políticamente incorrectas", incluso bromas de todo tipo. En este sentido, podrían leerse/escucharse dos pasajes *off the record* que no se incluyeron en la edición de la conversación:

"Me quiero liberar de las ilusiones. Por ejemplo, la mayoría de la gente no quiere nunca el cambio radical, sólo lo tolera. Lo que se necesita hoy es reinventar las grandes estructuras sociales: para mí es el final de la democracia

local, de la red local conectada. Necesitamos grandes estructuras con autoridad”.

(...)

“Sabén, me gustaría ir al sur argentino. Odio el calor. (Mi país favorito en Europa es Islandia.) Me gustaría ir allí abajo. Igual también a Mendoza a las montañas. Pero pienso que deberían atacar Chile. Es muy injusto lo mucho que tiene Chile en esa zona. Por supuesto es una broma de mal gusto pero deberían ocuparlo. Y después de ocuparlo, a la manera estalinista, deberían organizar un referéndum donde el noventa y nueve por ciento de la gente votara unirse”.

Lo que siguió, entonces, no fue un “diálogo” sino algo muy diferente: un intento de establecer los contornos de un *encuentro* entre posiciones —en apariencia— imposibles. Pues un encuentro no puede reducirse al mero intercambio simbólico: lo que resuena en él, por encima y más allá de este intercambio, es el eco de un impacto traumático; los intercambios son habituales, los encuentros son raros.<sup>42</sup>

### Walter Mignolo<sup>43</sup>

Un desobediente que enseña a desobedecer. Dice que habría que aprender, sí, pero a desaprender para poder re-aprender en tiempos donde las nuevas mutaciones del capitalismo en general y el neoliberalismo en particular inculcan la cultura

42. Para mayor detalle se recomienda ver Žižek, S. (2006) *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Valencia: Pre-Textos.

43. Walter Mignolo (Corral de Bustos, Argentina) es semiólogo, Doctor por la École des Hautes Études (París), Profesor de la Universidad de Duke (Estados Unidos) y, desde el año 2000, dirige el “Centro de Estudios Globales y de las Humanidades” de la misma universidad. Es Profesor e Investigador Visitante en diferentes universidades del mundo, además de haber sido distinguido y premiado en variadas ocasiones por su trayectoria y obra. Es reconocido por ser una de las figuras centrales del Pensamiento Decolonial y, también, uno de los fundadores de la red conocida como “Proyecto Modernidad/Colonialidad”.

del “emprendizaje”. Su obra produce afectos y efectos de todo tipo: desde grandes polémicas teóricas, pasando por influencias en movimientos sociales hasta el cambio en la cartografía de un país<sup>44</sup> (esto último también incluye los aportes de otros miembros centrales del *Proyecto Modernidad/Colonialidad*).<sup>45</sup>

Se trata de alguien que no ha dejado de *estar no-más* (como decía Kusch), aun, en las más prestigiosas casas del ser... Pues recién egresado de la carrera de Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba, ganó una beca para su formación doctoral que estaba entre ser en Italia bajo la tutela de Umberto Eco o en Francia bajo la mirada de Roland Barthes. Finalmente decidió iniciar su viaje hacia esa Francia singular de finales del sesenta y comienzos del setenta, ingresó a la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París), en particular en la sección de Lingüística y Semiología donde sus mentores fueron Roland Barthes y Gérard Genette (que en ese momento era *maitre assistant* de Barthes). Su presencia latinoamericana allí era sentida en un cuerpo que quedaba marcado de una mane-

44. Por ejemplo, el caso de Argentina donde se invirtió la presentación cartográfica a partir de una relectura geopolítica de los mapas que le devuelve la dignidad de situarse ya no como lo otro al costado de Europa, sino como el centro de su lugar propio (incluso con la posibilidad de visualizarse con los polos invertidos y una representación más realista de la porción antártica que antes aparecía en un pequeño recuadro al margen y ahora se la visualiza en un tamaño comparable a las provincias de gran superficie del país).

45. Colectivo también conocido como grupo modernidad/colonialidad. El grupo estaba conformado inicialmente por figuras de la intelectualidad académica latinoamericana como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, entre otros. Los escritos de Mignolo nutrieron buena parte del trabajo colectivo del grupo. Para un abordaje detallado de los planteos centrales de dicha red, se sugiere visitar: Mignolo, W. (2003) “Globalization and the Geo-Politics of Knowledge: The Role of the Humanities in the Corporate University”, *Nepantla: Views from South*. 4 (1), pp. 97-119. Así mismo: Escobar, A. (2003) “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano” en *Tabula Rasa* (1), Bogotá-Colombia, enero-diciembre, pp. 51-86; o Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

ra singular. Si bien la cosa no empezó exactamente ahí sino en Corral de Bustos<sup>46</sup> —provincia de Córdoba— cuando él, hijo de campesinos en un pueblo donde la mayoría de sus pares era hijo de abogados, doctores y notarios, percibió esa mirada diferente manchada de colonialidad, que se hacía sentir de manera borrosa en la razón pero clara en el corazón, y que luego la sentiría estando en Francia y posteriormente en Estados Unidos —donde reside actualmente y desarrolla su labor de educador e investigador—. La diferencia era percibida en el sentido de no-pertenencia, pero todas esas vivencias no fueron en vano y dotaron de gravidez a su pensamiento, pues ya desde su primer artículo publicado iniciaría la ética de una obra multi-traducida que aún continúa. Es curioso el dato, pues el semiólogo de aquel momento publicaba su primer artículo sobre Borges y la Gramatología derrideana (un probable síntoma decolonial de lo que, años más tarde, él daría a conocer al mundo como *epistemología fronteriza*).<sup>47</sup> Luego vino el libro que lo llevaría a hacerse internacionalmente conocido como uno de los primeros pensadores latinoamericanos que asumió creativamente los debates académicos en torno a la “condición poscolonial”, se tra-

46. Nacido y criado en el campo, en la pampa gringa chica (sudeste de la provincia de Córdoba, Argentina), una zona donde llegó una gran parte de la inmigración italiana a partir de fines del siglo XIX. Su padre, que era jornalero, decidió mudarse a Corral de Bustos para que pudiera ir a la escuela. Allí hizo la escuela primaria y secundaria. Corral de Bustos, está entre el antiguo camino real (de Buenos Aires a Lima) y el camino de frontera (de Buenos Aires a Río Cuarto, a la izquierda en el mapa), territorio de los indios Ranqueles, donde llegó Lucio V. Mansilla en una de las campañas de mediados del siglo XIX destinadas a limpiar las pampas de indios para producir cereales y carnes para el mercado internacional (principalmente Inglaterra y Estados Unidos).

47. En una correspondencia reciente, Mignolo aclara que las epistemologías fronterizas no son parte de las “epistemologías del Sur”, tampoco están incluidas en ellas, pues son paralelas. Se manifiestan en las fronteras donde el Sur frota con el Norte y sangra, donde el Este frota con el Oeste y vibra. Las epistemologías de fronteras son planetarias y emergen tanto en el Norte como en el Sur, en el Este como en el Oeste. Ellas anuncian el desorden del fin del imaginario territorial y unipolar y pregonan el advenimiento del orden epistemológico decolonial-pluriversal y desoccidental-multipolar.

ta del frondoso volumen conocido bajo el nombre *The Darker Side of the Renaissance* (“El lado más oscuro del renacimiento”), donde trabajó con el concepto de colonialismo en relación a la alfabetización y la territorialidad, y es tenido en cuenta ya como un verdadero “clásico” en el campo de los estudios post-coloniales latinoamericanos.<sup>48</sup> En este libro, Mignolo sostiene la tesis de que el renacimiento europeo de los siglos XV y XVI tuvo “otra cara” olvidada e invisibilizada: la colonización de las Américas (esta se convertiría en una de las tesis centrales del Grupo Modernidad/Colonialidad, en cuya formación Mignolo cumplió un papel clave). Luego, encontrarse con Quijano y su concepto de colonialidad le permitió, desde una lectura original y propia del mismo, realizar muchos de los aportes que hoy lo ubican como una figura destacada del campo académico contemporáneo, un maestro formador en diversas universidades del mundo y un intelectual comprometido con las luchas sociales.

Si bien la pluma de Walter combate a aquellos intelectuales eurocentrados que hacen “buen uso de la razón” presos de sus *zonceras* de autoridad, no se queda en eso. Con sus aportes de carácter transdisciplinarios enriquece las humanidades y ciencias sociales latinoamericanas al mismo tiempo que toma sus debates históricos más fecundos. Pues esta figura central del Pensamiento Descolonial contribuye a un “giro decolonial” que hace oír una opción alternativa en el mundo que nos toca e invita a resistir los diseños globales abrazando las historias locales, realizando desobediencia epistémica, y propiciando un afectivo vuelco de la razón. Su escritura atraviesa tópicos que van de lo ético a lo político y revela conexiones claves con los mecanismos coloniales del poder, del lenguaje, de la estética y el saber, entre otras cuestiones fundamentales que su obra aborda y constituyen un elemento imprescindible para el pensamiento histórico, filosófico, pedagógico, psicoanalítico, antropológico, artístico, literario y epistémico de nuestra época.

48. Vale aclarar que para Mignolo así como la colonialidad es la cara oculta de la modernidad, la poscolonialidad lo es de la posmodernidad y de aquí que la decolonialidad va por otra vía bien diferente.

Seguidor del andar de Kusch en el *estar siendo* que aprendió de los indígenas y no de Marx o Heidegger, no se entiende con los marxistas ortodoxos o los posmodernos aunque sí, a veces, con los posmodernos marxistas y los marxistas posmodernos.

Walter Mignolo es como una infancia inquieta. Más que buscar y conferenciar, prefiere lo imprevisto de un encuentro y lo cálido de conversar; prefiere la cercanía de las voces en un espacio singular al dictamen impostado que se propicia en las aulas magnas. Cuando se le escribe, puede contestar desde cualquier parte del mundo donde probablemente estará compartiendo algo de su sentir, estar y hacer decolonial que caracteriza su vida. Vive lo que siente y piensa, escribe en movimiento con la gravedad del viajero que no olvida su suelo y el sentir de un extranjero. Se dio cuenta que hay heridas comunes, como la *herida colonial*,<sup>49</sup> que ameritan sanaciones comunes. Esto llevó a ponerlo en conversación con el psicoanálisis para hacer una relectura de la cura psicoanalítica desde la noción de sanación decolonial, cuestión que ha hecho resonar su voz calma y acentuada en los círculos psicoanalíticos de países como Uruguay, México, Canadá, Holanda, Alemania e incluso España.

La travesía que nos propusimos caminar juntos a lo largo y a la ancho de nuestra conversación nos situó en medio de la relación educación-descolonialidad, que se manifiesta a través de los distintos pasajes en donde lo ético, lo epistémico, lo pedagógico y lo político se encuentran atravesados por la *diferencia colonial* que nos constituye e involucra el pensamiento fronterizo<sup>50</sup> como condición de posibilidad para des-ocultar la

49. Parte del hecho de que regiones y pueblos alrededor del mundo hayan sido clasificados como subdesarrollados no sólo económica sino también mentalmente, con todas las consecuencias subjetivas que esto implica.

50. El pensamiento fronterizo surge de la diferencia imperial/colonial del poder en la formación de las subjetividades. De ahí que no sea connatural a un sujeto que habita la casa del imperio, pero sí lo sea en la formación de sujetos que habitan la casa de la herida colonial. Véase Mignolo, W. (2007) "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto", en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo

triple dimensión de la colonialidad (del poder, del saber y del ser) que opera históricamente como cara oculta de la modernidad. Se trata de una invitación a reflexionar sobre los modos en que siguen aún vigentes en nuestras sociedades distintos dispositivos de dominación, de sometimiento e invisibilización, que atentan contra otras formas de conocer, ser y estar, diferentes (y subalternizadas) a la planteada por la llamada *matriz colonial de poder*. Porque frente a la distribución racial del capital y el conocimiento, Walter enseña que ya no se trata tanto de resistir como de re-existir, re-emerger y re-surgir desde las posibilidades que la descolonialidad del ser y el conocer abren en su sentir-pensar, en su estar-hacer: un desprenderse de las normas y jerarquías modernas para comenzar a sanar la herida colonial que estas (nos) han causado...

### Judith Butler<sup>51</sup>

Hace ya algunas décadas atrás, todavía en pleno siglo XX, pasaba por la escuela una niña problemática: quizá como muchas de las que puedan estar leyendo esto aquí, quizá como mucho de lo que supimos ser en la infancia... Indisciplinada, hacía preguntas indebidas, interrumpía o respondía desafiante a los profesores, desobedecía, no entraba a clases, hacía cosas terroríficas, no le gustaba la autoridad. Fue suspendida muchas veces y castigada tantas otras: desde abusos verbales hasta

del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 25-47. Para una mayor profundización a este respecto se recomienda Mignolo, W. (2003) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

51. Judith Butler (1956, Cleveland, EEUU) es Doctora en Filosofía por la Universidad de Yale, Profesora Titular del Departamento de Literatura Comparada de la Universidad de California, Berkeley. También es Profesora de la European Graduate School en Suiza y Profesora e Investigadora Visitante en diferentes universidades del mundo. Galardonada y distinguida tanto por su labor académica y de investigación como por su compromiso social, se constituye como una de las figuras más destacadas del campo intelectual contemporáneo.

el aislamiento mismo, sino citas con autoridades educativas o incluso policiales, pueblan sus recuerdos...

Un día, llamaron a su madre a la oficina principal de la directora del establecimiento... La previnieron de la posibilidad de que su hija se vuelva una delincuente y le dijeron que ella ya no podía ir más a la escuela, siendo la única solución tomar clases particulares. Era, por tanto, bastante inteligente, pero ella no se percibía así, sino como una estrategia que se abría camino para llegar a sus fines. "Portarse mal" la llevó a encontrar más libertad en sus castigos que en las propias clases, pues desde su propia resistencia aprovechó aquellas sanciones, ganando un tiempo libre que le permitiría así encontrarse de lleno con la filosofía o, incluso también, con la pedagogía radical (ya que sus lecturas irían desde Spinoza hasta el mismísimo Paulo Freire). Escapando así de los diagnósticos y tratos proto-criminalizantes que buscaban hacer de ella una criminal preparándose para la prisión, desde allí, en aquellos espacios singulares, a veces tutorados, a veces solitarios, aprovechó la lectura y comenzó a preguntarse... Ya en la adolescencia sus inquietudes rondaban no muy lejos de sus vivencias, algunas de esas preguntas iban desde por qué Spinoza había sido expulsado de la Sinagoga hasta cuál era la relación del idealismo alemán con el nazismo... Aunque, tal vez, lo más sorprendente hasta para ella misma serían aquellas preguntas por-venir que harían de esta niña-problema una referente internacional del pensamiento crítico del próximo tiempo.

Un comentario aparte requerirían sus interrogaciones: pues su pregunta de tesis sobre el deseo y el reconocimiento en la obra de Hegel, la transforma en *El Género en Disputa* y la repite de modo diferente en *Deshacer el Género*. Replantea las preguntas, las piensa en otros contextos. Para ella, mientras se hacen más preguntas, ellas se tornan más profundas y complejas. No tiene un sistema, no intenta reconciliar sus diferentes obras: eso no le interesa. Sus trabajos son un proceso en marcha, en el que vuelve a partir siempre de un ángulo diferente.

Autora de importantes aportaciones en el campo del feminismo, la Teoría *Queer*, la filosofía política y la ética; Butler desnaturaliza el género y la sexualidad, el sexo y el deseo, para problematizar la heterosexualidad falocéntrica, regida por la normativa del imperialismo masculino dominante que violenta a aquellos sujetos que no participan de la misma. Desde su teoría de la performatividad lleva a cabo revisiones críticas de los posicionamientos teóricos de los feminismos esencialistas para pasar a hablar de identidades nómadas frente a aquellas fijas, así como para plantear nuevas formas de habitabilidad de los cuerpos en la paradoja que se crea entre lo que es la capacidad de acción del sujeto y su formación y dependencia con respecto al poder. Sus enseñanzas, que han recorrido el mundo y pueden encontrarse traducidas en más de treinta lenguas, están atravesadas por un fuerte compromiso con las luchas sociales y la ampliación de derechos.

Como educadora, enseña su punto de vista y da lugar a que sus estudiantes tengan otros: pues, dice, hay otras respuestas posibles pero hay que consultar los textos para encontrar las citas adecuadas, desde un principio deben ser capaces de investigar ya que por algo eligieron su curso. Si alguien de entre sus estudiantes dice "estas palabras me interpelan", estará muy bien pero habrá que decir por qué... Por ejemplo, "estoy convencido de esta idea, vean cómo tal o cual la expuso... Cuando leo esto, esto es lo que me pasa y eso me convence... Es a causa de esa imagen que funciona de esa manera...". Así, eso la interpela también. Pide que le muestren lo que les convence, les emociona o conmueve para que ella también pueda conmoverse o emocionarse junto a sus estudiantes. Una docente que conmueve y quisiera ser conmovida también, que invita a hacer experiencia del leer o investigar y quiere ser invitada a ello también. Pues tiene claro y enseña que los otros nos deshacen, nos permiten aprender sobre nosotrxs mismxs, y la idea que tenemos de nosotrxs es puesta en tela de juicio en el curso de las relaciones. Plantea que el otro pone un desafío al cual hay que abrirse y no se sabe lo que va a devenir, porque si se supiera siempre lo

que va a devenir estaríamos muertos y ser un sujeto significa también abrirse a un futuro que desconocemos: abrirse al propio devenir, apertura que viene sólo en la relación con los otros.

Sorprende la calidez con la que agradece la escritura y la invitación a conversar, dispuesta a desnudar su agenda para buscar contenta un tiempo de encuentro, muestra que no tiene intermediarios o asistentes que le manejen *sus* tiempos. Encontrarse para ella puede ir desde el *face to face* personal o por videoconferencia, o incluso escritura a escritura... Claro que mejor si pudiéramos mirarnos a los ojos para compartir los interrogantes que nos mueven y nos conmueven, pero de cualquier modo ella acepta y transmite sus ganas de llevar a cabo la invitación singular propuesta: "I very much look forward to having this exchange with you". Si se demora en responder algún correo, pide disculpas. Cuenta de sus viajes y de la posibilidad de encontrarnos en medio de alguno de ellos.

Cada palabra que vierte en los intercambios es una confirmación de las dos palabras que anteceden su firma característica al finalizar un correo "*my best*", pues hasta para conectarnos por *Skype* pregunta si la hora que propone está bien o si preferimos otra. Gestos mínimos, pero que nos dicen mucho. Como cuando miró por primera vez las preguntas o ideas a conversar y dijo: "These are fine questions, and I will prepare in advance".

De voz clara, suave pero contundente, Judith nos atiende las dos mañanas que nos encontramos para conversar. Amable, taza de té en mano y un fondo de bibliotecas acompañan la escena de un encuentro de esos que generan una transformación de la cual ya no hay retorno, como ella dijo alguna vez. En el durante, nos conducimos fuera de nosotros mismos en medio de dos lenguajes que se amigaron al ritmo de las preguntas y las respuestas sorprendentemente proliferas que estribaron entre el filosofar y la reflexión previa... Una gran experiencia ética en medio de una escena de interpelación donde las voces, las miradas, las escuchas, las atenciones, los cuerpos estaban en juego de manera fronteriza y más allá de los terrenos compartidos o los esquemas de inteligibilidad. No se trató tanto del

significado de la conversación como del sentido de un gesto de encuentro al margen de la cita en sí. El convite nos permitió pasear la reflexión crítica por aspectos centrales de la educación contemporánea en íntima relación con la filosofía y a la luz de las reflexiones que su obra promueve. Como podrá notarse durante la travesía, esta filósofa-educadora (nos) da que pensar cuestiones que abren paso a un movimiento que interrumpe la normalidad y reviste una invitación a la potencia ética de la acción educativa, renovando y ampliando discusiones propias del campo problemático de la filosofía de la educación. Así como también pudimos revisar juntos aspectos críticos de su obra que hacen tanto a lo ético-político como a lo epistémico de su quehacer filosófico, sin descuidar la atención sobre las diferencias geopolíticas que habitan nuestras distancias e historia contemporánea.

Pero aún resuenan sus últimas palabras de este episodio, palabras que fácilmente se hicieron propias, no sólo por ser pronunciadas en un bonito español sino por el gesto que dice: "¡nos vemos pronto, saludos y gracias por todo!".

### Raúl Fornet-Betancourt<sup>52</sup>

Es considerado una figura pionera del paradigma filosófico liberador intercultural o también el promotor del *giro intercultural* en la filosofía. Este pensador reconocido por sus estudios en el campo de la cultura y por ser uno de los creadores de la *filosofía intercultural*,<sup>53</sup> parte de la necesidad de desoccidenta-

52. Raúl Fornet-Betancourt (Holguín, Cuba, 1946) es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca y Doctor en Filosofía Lingüística por la Universidad de Aquisgrán. También realizó estudios de literatura y ciencias sociales en París y Valencia. Es profesor de filosofía de la Universidad de Bremen y director del Departamento de América Latina del Instituto de Misionología de Aquisgrán, de cuya universidad es catedrático honorario. Es fundador y editor de *Concordia*, Revista Internacional de Filosofía inaugurada en 1982. Profesor Invitado en diferentes universidades del mundo.

53. La filosofía intercultural no representa una nueva área temática que vendría a complementar las disciplinas específicas de la filosofía tradicional, así como

lizar la filosofía desde su origen, pero no por un afecto anti-occidental ni para regatearle méritos a Occidente, ya que esa desoccidentalización significa simplemente un *poner a Occidente en su lugar*, es decir, verlo como un lugar de tradiciones complejas que, desde siempre, ha estado en relación con otros mundos y que, en cuanto tal, no es *el* lugar de toda la filosofía posible sino el lugar de ciertas posibilidades de filosofía. Como contraposición a la reductora comprensión de la filosofía como “ciencia” en el sentido (monocultural) occidental, resalta la necesidad de “mundanizar” la filosofía: quiere decir contextualizar, pero precisamente no como una propiedad que el quehacer filosófico adquiere a posteriori sino como el humus desde el que crece, lo cual conlleva a preferir la práctica de la filosofía en tanto que saber que sabe hacer realidades y que no se queda, por consiguiente, en un mero saber de realidades. Contextualización no quiere decir —para Fernet— simplemente ubicación geográfica o geopolítica, ni tampoco aplicación de ideas ya hechas a problemas particulares, sino un proceso que es constitutivo del pensamiento mismo por cuanto que la contextualidad no es un ingrediente que se le añade al pensar sino

---

tampoco tiene su eje de desarrollo ni su preocupación central en el análisis de las culturas o en el intento de facilitar una comprensión filosófica de las culturas. Su atención más bien se centra en la búsqueda de pistas culturales que permitan la manifestación polifónica de lo que llamamos filosofía desde el multiverso de las culturas. Se enmarca en un movimiento alternativo de gran alcance que persigue, en suma, un objetivo doble; pues, por un lado, se trabaja en la cristalización de un cambio de paradigma a nivel “teórico” o “científico” que permita no solo una nueva constelación de los saberes de la humanidad sino también un diálogo abierto a escala mundial sobre los ideales que deben guiar nuestra investigación científica o, dicho más sencillamente, sobre lo que queremos y/o debemos saber realmente; y, por otro lado, se trata de complementar ese giro paradigmático a nivel “teórico” con la propuesta práctica de reorganizar el mundo globalizado haciendo valer, contra las fuerzas uniformizantes y niveladoras de la globalización actual dominante, que en el mundo hay pueblos que hacen mundo en plural y que el futuro de la humanidad, por tanto, también puede ir por el rumbo de la solidaridad entre mundos reales que se respetan, esto es, de una humanidad solidaria conviviente en muchos mundos. Cfr. Fernet-Betancourt, R. (2003) *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, pp. 9-10.

una calidad de saber que acompaña al pensar auténtico desde su origen. Es, si se prefiere, el “método” del pensar, la manera en que *pro-cede* el pensar cuando, en y por ese procedimiento, va aprendiendo que saber pensar no es saber estar o mantenerse en el “aire” de las ideas puras (ni, lógicamente, tampoco saber preguntarse por la solución del —falso— problema del cómo bajar de esas esferas ideales a la realidad), sino saber estar en la “tierra”, saber crecer con y desde la comunidad de vida que lo sostiene con sus tradiciones o memorias históricas.

Autor de libros donde su pensamiento puede pasarse desde José Martí a Jean-Paul Sartre, pasando por la reflexión sobre el marxismo en América Latina, hasta meditaciones sobre la transformación intercultural de la filosofía y el estudio crítico de la filosofía latinoamericana. Su obra contribuye a la superación del relativismo cultural ya que, al leer la pluralidad desde la clave de un proceso de relaciones que descentra toda cultura de sus fijaciones etnocéntricas, sostiene que en la relación de la traducción de su diferencia toda cultura descubre que no es “la medida” ni de sí misma ni de las otras.

Escuchar su voz calma y tranquila, o encontrarse con sus textualidades, puede dar lugar a un aprendizaje en el que no se aloja la tajante escisión entre enseñante y aprendiente, entre descubridor y descubierto, o la relación entre conquistador y conquistado, porque en ese aprendizaje que promueve no se aprende *del* otro sino que se aprende (a ser otro) *con* el otro en medio de la praxis *con-vivencial*. Ese aprendizaje es como un síntoma de aquello que Martí puso como “la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de unos sobre la razón campestre de otros”.

Fernet-Betancourt propone una filosofía des-monopolizada, liberada del monopolio de los administradores del pensamiento, que incluya la oralidad y las prácticas comunitarias al mismo tiempo que reconozca la existencia de otras filosofías como las mayas, andinas, mapuches, entre otras. Dicha propuesta va necesariamente acompañada de una inclinación hacia una hermenéutica *pluritópica*: pues la pluralidad de universos cultu-

rales demanda necesariamente la ampliación de la hermenéutica como condición que permita a la filosofía una vinculación adecuada con la multiplicidad cultural que, en lugar de ontologizar culturas, las vea como marcadas por procesos históricos de hegemonización y dominación. Esta hermenéutica opera como una crítica que busca desenmascarar el monoculturalismo del Estado, del mercado y de las demás instituciones modernas en América Latina. Este planteo se acompaña de la convicción de vincular la filosofía con los procesos sociales y convertirla en un motor de los procesos de liberación, en lugar de verla como un ejercicio puramente académico y profesional. En este sentido, la interculturalidad opera como un intento de corregir los excesos de una cultura hegemónica que se pretende universal y válida para todos, así como también una ética en medio de un mundo que se desgarrar por la diferencia y su comprensión. Pues no es un llamado al mantenimiento de las identidades fijas, sino a su transformación ético-política: una apuesta por aminorar las asimetrías que excluyen y que reclama una opción ética por el otro, tal como podría decirse parafraseando a José Martí: "con los otros de la tierra quiero yo mi suerte echar". Se trata de transformar la antropología creada por la modernidad occidental que pone al individuo como "sujeto" privilegiado de la acción y del conocimiento que es capaz de "apropiarse" del mundo. Frente a dicha antropología individualista, Fernet-Betancourt propone una antropología en la que se trate, desde el comienzo, de un ser en relación: heredero de una lengua, de una tradición, de unas costumbres y unos lazos comunitarios que le han hecho lo que es.

Pensar la educación con Raúl Fernet-Betancourt abre horizontes de sentido necesarios para la educación de nuestros tiempos, donde el desaprender y la convivialidad se vuelven pequeños gestos fundamentales frente a la lógica de las competencias, las ganancias, las utilidades y el éxito. Desde esa gestualidad pedagógica se busca liberar el lenguaje educativo de esas lógicas que ven cada interpelación como una molestia a la autoridad y no como una invitación al encuentro intercultural.

tural. Esta cuestión permite mirar críticamente un sistema de educación colonial que fomenta la apropiación de valores imperialistas, propios del *ego conqueror*, y se convierte con ello en un instrumento de domesticación, desarraigo y desprecio por lo propio. Por tanto, según enseña Raúl, se trata de activar tanto los diferentes tiempos biográficos que van marcando la vida de las personas como los ritmos que generan los mundos locales en su práctica de compartir la vida. Con todo esto, se apunta a buscar perspectivas de educación que sirvan de contrapeso al modelo antropológico y cosmológico que se impone con la hegemonía del espíritu neoliberal. Una pedagogía de la recuperación de la propia historia y de la propia contextualidad, nada tiene que ver con el fomento de nacionalismos provincianos o de regionalismos fragmentarizantes que condenarían a la humanidad a vivir en islotes supuestamente autosuficientes; antes bien, constituye una invitación a desquiciar los programas educativos actuales tanto en cuanto éstos tengan su quicio en los intereses económicos, sociales, políticos, culturales o científicos del sistema capitalista y contribuyan por consiguiente a consolidar la arrogancia y la soberbia del proyecto civilizatorio hegemónico. En este sentido, desquiciar la educación dominante quiere decir buscar otros centros de gravitación para los procesos educativos que se ofrecen, ajustándolos a la *pluriperspectividad* que ello conlleva.

Para Fernet-Betancourt la educación, tanto en la escuela como en la universidad, tiene que dejar de ser un instrumento al servicio del fortalecimiento de la asimetría epistemológica que reina en el mundo actual; habría que pluralizar epistemológicamente la educación para que ésta sea a favor del equilibrio de saberes de manera tal que en el proceso educativo se aprenda también la contingencia e inseguridad de nuestros mundos epistémicos, y no sólo sus supuestas certezas (como "saberes duros") que niegan toda fragilidad.<sup>54</sup>

54. Fernet-Betancourt, R. (2006) *La interculturalidad a prueba*. Volumen 43 de Concordia / Reihe Monographien: Reihe Monographien. Aachen: Mainz.

Finalmente, no es menor citar a Fernet, a propósito de gestualidades éticas, luego de la conversación cuando envié la versión final escrita revisada:

“Aquí les paso el texto con mis repuestas. No sé si responde a lo que esperaban, pero es lo que puedo hacer en la situación personal en que estoy ahora. Lo he hecho, eso sí, con mucho gusto, pero si no les parece bien, no hay ningún problema, lo botan y ya está. Y esperamos acaso a otra ocasión para hacerlo de otro modo. Por favor, mi agradecimiento por tomarse la molestia de preparar las preguntas. Seguimos en contacto.

Un fraterno abrazo

Raúl”.

### Jacques Rancière<sup>55</sup>

Un hombre emancipado es alguien que debe caminar mucho, que debe cambiar la vida completamente en cada momento y, en cada situación, pensar ¿cómo puedo emanciparme? En la economía cotidiana, por ejemplo, prueba de ello es que pueda ahorrar en planchar la ropa, porque el hombre emancipado no necesita hacerlo, pero en lo que no se puede economizar es en la compra y mantenimiento de los zapatos, porque un hombre emancipado no puede economizar sobre el caminar... Palabras como estas pueden ser escuchadas de la boca de quien piensa que *cualquiera* puede filosofar, pensar y dar nacimiento a otros mundos posibles.

Relacionado con la filosofía y la literatura desde muy joven, se ha formado al calor de esa juventud marxista influenciada por

55. Jacques Rancière (Argelia, 1940) es doctor en filosofía por la École Normale Supérieure. Profesor emérito de la Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis y profesor en la European Graduate School/EGS de Suiza. También reconocido por ser uno de los filósofos más importantes de su generación y del campo intelectual contemporáneo, distinguido por su obra y su militancia desde los albores del mayo francés.

el estructuralismo, de la cual se alejaría después de Mayo del 68. Desde que rompió con el marxismo científico —que practicó cuando era alumno de Louis Althusser en la célebre *École Normale Supérieure* (ENS) de París—, se dedicó a insistir en la igualdad intelectual de los sujetos y dinamitar las bases del dogma intelectual que pretende practicar la verdad ante la sociedad en nombre de una autoridad fundada en el saber. Desde sus textos más tempranos se pregunta por la educación en la que él y su generación se formaron: textos tales como *La lección de Althusser*, *La noche de los proletarios*, *El filósofo y sus pobres* o *El maestro ignorante*, ofrecen un temprano balance (auto) crítico de esa formación alterada por las revueltas estudiantiles de 1968 y sus inquietudes singulares. Así, su obra encarna una reflexión profunda sobre las condiciones de enunciación de la palabra sabia y su impacto en la esfera política. Sobre estas inquietudes echa raíces el análisis ranciereano del poder (pedagógico) fundado en la desigualdad primordial entre sabios e ignorantes. Su puesta en cuestión de la categoría de “desconocimiento” que la tradición marxista legó a los análisis sociológicos de la institución escolar bajo la forma de la *illusio*, constituye un pilar central de la elaboración ranciereana de la ignorancia como potencia igualitaria. La *ignorancia ranciereana*<sup>56</sup> entraña un gesto emancipador: el de ensayar maneras de hacer y decir que escapen a (o ignoren) la distribución jerárquica de lugares y funciones con las que el “orden pedagógico” clasifica cuerpos y sus respectivas (in)capacidades.

Rancière toma de Joseph Jacotot la idea de que la igualdad no es el principio de la comunidad, ni tampoco una propiedad de los cuerpos. Muy por el contrario, la igualdad de los seres de palabra —que es la “igualdad de las inteligencias”— constituye un postulado práctico. En tanto tal, la igualdad no se posee sino que se *declara*. De modo que una declaración de igualdad no es un enunciado descriptivo al que pueda atribuírsele cierto

56. Me acompaña en estos pasajes la pluma, o las horas de intercambio y escritura, de mi compañera en esta travesía: María Natalia Cantarelli.

valor de verdad, sino más bien un enunciado performativo cuya potencia práctica indeterminada es necesaria explorar. Esta concepción de la igualdad interpela de manera directa lo que en sus textos más tempranos caracteriza como la lógica desigualitaria del “poder profesoral”: un poder que funda la relación de los actos intelectuales de enseñar y aprender sobre la desigualdad radical entre conocimiento y desconocimiento. Esto implica, para él, que todo conocimiento es dos cosas a la vez: un *corpus* de saberes y una distribución de espacios. Es preciso entonces abandonar el dominio de los condicionamientos sociales, para concentrarnos con Rancière en la cuestión de la igualdad y los efectos de su declaración sobre la distribución de espacios de la sociedad tecnocrática. En definitiva, es preciso instalar la pregunta por el poder performativo del postulado igualitario en el orden pedagógico.

Se considera alguien que tuvo veinte, treinta o cien maestros y no un único maestro (como suele ser la imagen típica de la transmisión del pensamiento en la que uno tiene un maestro y luego se convierte en uno). Para él, la función del maestro es ser quien propone, en un momento dado, un objeto singular, un paisaje un tanto misterioso, una pregunta que se nos viene encima y ante la cual hay que reaccionar. Maestro, dice, es todo lo que nos provoca y, eventualmente, todo lo que nos va soplando respuestas con respecto a la provocación.<sup>57</sup>

Nunca les enseñó a sus estudiantes una filosofía que podría haber sido *su* filosofía; siempre trató de no tener “discípulos” y de no crear una escuela. Intenta siempre dirigirse a cualquiera, a los estudiantes, a los lectores, nunca le habla a un público determinado. Su voz, que podría sonar algo tímida pero se caracteriza por esa velocidad intensa de quien quiere atrapar un pensamiento que se escapa, también nos dice algo de una

57. “Esta doble función de provocarnos y soplarnos respuestas pasa por una gran cantidad de textos, que pueden ir desde plegarias de niños hasta Kant y Hegel y por toda clase de encuentros que ofrecen personas tanto como textos”. Rancière, J. (2014) *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, p. 76.

escritura portadora de esa capacidad de deshacer las fronteras en medio de una *escena* del pensamiento compartido que, indistinción mediante, puede pasar de lo que parece ser un relato a lo que parece ser un comentario o bien pasar de palabras filosóficas a las palabras de todo el mundo. Se trata de un principio de escritura —o de habla— igualitaria que busca suprimir la jerarquía entre el discurso que explica y el que es explicado así como provocar una sensación de estar ante una textura común de experiencia y reflexión sobre la experiencia que atraviesa las fronteras disciplinares. Es, por tanto, portador de un pensamiento *indisciplinado*, es decir, caracterizado por un constante desplazamiento de las fronteras disciplinares y sus lógicas de legitimación.

En un tono que estriba entre la amistad y el afecto, agradece la invitación a conversar. Aunque pide tiempo: pues quisiera evitar caer en la repetición de lo que ya ha dicho o escrito en otros lugares y, además, cuenta que primero tiene que cuidar a sus nietos. Así (nos) escribe uno de los pensadores más solicitados de esta época que, aunque cargado de trabajo, se preocupa por los plazos del otro y por dar respuesta a tiempo.<sup>58</sup> Para él no hay un lugar propio del pensamiento, ya que el pensamiento trabaja en todas partes. Como en nuestra conversación, que exploramos el lugar que la educación ocupa en su filosofía y se ofrece una puerta de entrada a la lectura en clave educativa de su obra; nos detenemos en algunos sentidos aparentemente evidentes, aunque necesariamente polémicos, del pensamiento

58. Cher amis

Je vous remercie bien vivement pour cette proposition. La possibilité d'y répondre dépend pour moi de vos délais. J'ai actuellement beaucoup de travail et, notamment, plusieurs entretiens en cours et je dois laisser passer un peu de temps pour éviter de tomber dans la répétition.

Je traiterai vos questions dès que je le pourrai, mais je risque de ne pouvoir le faire qu'au mois d'août car, en Juillet, j'aurai à m'occuper de mes petits-enfants. Dites-moi quels sont vos délais.

Bien amicalement

Jacques Rancière.

educativo: desde los vínculos entre educación y filosofía, pasando por el abordaje de la relación del magisterio con la institución, hasta la cuestión de la comunidad educativa y la escuela democrática, entre otras inquietudes que buscan provocar el pensamiento de este maestro emancipador.

Vemos así cómo la figura del maestro ignorante es el contrapunto perfecto de la figura del experto. Pues postula que la función magisterial puede desanclarse de toda institución, es decir, de la distribución de espacios y lugares que el saber configura. En ese sentido, el maestro ignorante constituye en sí mismo un postulado igualitario, ya que es la afirmación de que cualquiera puede enseñar. De allí brota la idea misma de emancipación intelectual y que constituye el pulso del pensamiento ranciereano: un acto insurreccional destinado a derrocar la más radical de las tiranías, la que declara al mundo dividido en los que saben y los que no —o los que pueden explicar y los que deben recibir explicaciones— (como si hubiera seres humanos incapaces de concebirse como seres pensantes), la misma que no elimina la desigualdad sino que asegura su continuidad bajo la estructura lógica-embrutecedora de la *demora infinita* que dicta —o explica— a viva voz “la igualdad llegará en algún momento...” y susurra por lo bajo “...pero no ahora”.



NOTA: el (des)orden en el que se presentan las conversaciones y sus respectivas presentaciones previas, no responde a priori a ningún criterio particular de distribución, lo cual no significa que los posicionamientos discursivos deban leerse, en el marco de sus posibles coincidencias y claras diferencias, según aparecen. Pero sí, hay algunos debates puntuales en los que podría respetarse cierto orden de aparición, por ejemplo es el caso de Žižek y Mignolo (donde sería bueno leer al segundo que desanda y se desengancha, así como también cuestiona y responde, —considerando— muchos de los dichos polémicos del primero, más aun no descuidando que entre ellos existe una discusión o disputa teórica puntual).

## LECCIONES DISRUPTIVAS DE UN MAESTRO IRREVERENTE

### UN ENCUENTRO CON SLAVOJ ŽIŽEK<sup>1</sup>



*“La idea de evaluación resulta crucial para el funcionamiento de la sociedad democrática: si, en el nivel de su identidad simbólica, los sujetos son iguales, si, aquí, un sujeto vale lo que el otro, si cada uno puede ser indefinidamente sustituido por otro, dado que todos son reducidos a un lugar determinado y vacío (\$), a un ‘hombre sin atributos’ (...); si, en consecuencia, está prohibida toda referencia a su mandato propiamente simbólico, entonces, ¿cómo habrán de distribuirse dentro del edificio, cómo habrá de legitimarse su ocupación? Por supuesto, la respuesta es la evaluación: hay que evaluar sus potenciales de la manera más objetiva posible y valiéndose de todos los medios disponibles, desde pruebas cuantificables a entrevistas en profundidad más ‘personalizadas’. La noción ideal subyacente es que su caracterización quede exenta de todo rastro de identidades simbólicas. Más aun, el igualitarismo nunca debe aceptarse por su valor nominal: la idea (y la práctica) de la justicia igualitaria, en la medida en que es sostenida por la voluntad, se basa en la*

1. En este encuentro me ha acompañado Daiana Neil, querida amiga y colega investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Una versión preliminar apareció por primera vez en la *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 2015, n° 23, pp. 203-220. Traducción: Leticia Cernuda Pereira y Annika Prättsch. En esta ocasión se ofrece una versión revisada que incluye fragmentos que no habían sido publicados, notas aclaratorias y una revisión técnica de la traducción a mi cargo.

*inversión de la habitual renuncia completa a beneficiar a los demás: 'Estoy dispuesto a renunciar a ello, de manera que los demás no estén en condiciones de tenerlo'".*

Slavoj Žižek, *Visión de Paralaje*.

### Educación y disciplina libertaria: problemas de la democracia y la política

—*Estimado Slavoj, a lo largo de tu obra, que puede ir desde la filosofía política al psicoanálisis pasando por la ética y la crítica cultural, pueden notarse referencias implícitas a lo educativo que, sin embargo, no ha sido objeto de tu reflexión. En este sentido, ya sea desde tu experiencia o trayectoria educativa, ¿cuál es tu mirada respecto al signifiante Educación?*

Slavoj Žižek: —Soy autoritario<sup>2</sup> en este nivel. Estoy totalmente en contra de toda esa "educación democrática", no hay terror de diálogo...

—*¿Por qué?* [entre risas]

—Disciplina. Y no estoy bromeando. No es un chiste extravagante posmoderno. No me digas eso, que los estudiantes ten-

2. Fiel a su tono disruptivo y de contracorriente, no puede obviarse la posición del autor en este punto cuando dice que le gusta sorprender a la gente diciendo que está a favor de valores autoritarios. ¿Qué quiere decir con eso? Por ejemplo, dice que no quisiera vivir en un Estado donde hubiera que argumentar sobre valores indiscutibles como el hecho de que violar a una mujer no está bien y no hay duda de que la sola idea de ello es completamente aborrecible y demencial (lo mismo para el fascismo, el racismo, etc.). Puesto que la medida del estatus ético de la sociedad no depende de ciertas cosas que se debaten, sino de ciertas cosas que se aceptan como reglas no escritas. Este es, según el autor, el estándar ético de la sociedad: no lo que está explícitamente prohibido o permitido, sino lo que está aceptado hasta tal punto que no hace falta hablar de ello. De aquí su señalamiento que en Europa dichos estándares están cayendo en picada y cosas que hace veinte o treinta años se consideraban imposibles se vuelven cada vez más aceptables, como lo que se pensaba sobre el fascismo—incluso el racismo—y que había cierto consenso en que era malo pero hoy hay cada vez más debates sobre eso. Por esto cree que Occidente tendrá que abandonar cada vez más la democracia, incluso aunque nos aferremos a alguna forma de ella. Ver Žižek, S. (2014) *Pedir lo imposible*. Buenos Aires: Akal, pp. 36-37.

drían que ser tratados como sujetos. ¡No! Tendrían que ser instruidos. Tendrían que aprender disciplina.<sup>3</sup> Yo no estoy para nada a favor de la educación más democrática. Hay demasiada democracia en la educación.

Soy un loco en cuanto a ese tema. Entonces, ¿qué van a hacer con esto? La verdad que no lo sé. Y encima políticamente me plantean un problema. Yo sigo a Badiou aquí; creo que necesitamos maestros<sup>4</sup> de verdad y más fuertes. Estoy en contra de los igualitaristas. Estoy convencido de que solamente un Maestro nos puede salvar.<sup>5</sup> Estoy a favor de la autoridad.

3. Si bien luego Žižek desarrolla cómo entiende pedagógicamente la disciplina, puede notarse aquí la impronta kantiana que forma parte de su pensamiento. Kant en su *Pedagogía* deja claro que tanto la disciplina como la instrucción forman parte fundamental de la educación ya que, según dice de la primera, es lo que convierta la animalidad en humanidad, es la sumisión de la barbarie, aunque hay que cuidar que no esclavice al niño (que debe sentir su libertad de tal modo que no impida la de otro) porque estar tan sujeto a la disciplina no sólo impide la amistad verdadera sino, más aun, la libertad. Mientras que la disciplina comprendería una dimensión negativa que busca evitar las faltas, la instrucción comprendería una dimensión positiva que busca orientar en la práctica para desarrollar la facultad que permita alcanzar ciertos fines al interior de la cultura.
4. Žižek utiliza el término "masters" que podría traducirse al castellano como "maestros" o "amos". Optamos por la primera opción dada la semántica educativa del presente texto. Pero, si seguimos la tesis de Badiou que aquí sigue Žižek, el sentido de la cuestión remite a la idea del *Amo* (*maître*, en francés) necesitado por un sujeto para elevarse por encima del «animal humano» y practicar la fidelidad a un Acontecimiento-Verdad. Según este planteo, el amo es el que ayuda al individuo a convertirse en sujeto y si uno admite que el sujeto surge de la tensión entre el individuo y la universalidad, entonces es evidente que el individuo necesita una mediación, y por tanto una autoridad, a fin de avanzar por este camino. De aquí que para Badiou la crisis del amo sea una consecuencia lógica de la crisis del sujeto, planteo que le lleva a sostener que hay que renovar la posición del amo, ya que no es cierto que uno pueda pasar sin él, especialmente en la perspectiva de la emancipación. Ver Žižek, S. (2016) *Problemas en el paraíso. Del fin de la historia al fin del capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama, pp. 213-214.
5. En febrero de 2013, en el *Birbeck College* de la Universidad de Londres, Žižek plantea de que la única manera de romper el hechizo de la ideología burguesa (que hoy proclama el declive de la autoridad simbólica) es que la izquierda reinvente al *Maestro*. Siguiendo esta línea, en otras declaraciones públicas de 2014 (por ejemplo en medios como *El País* o *El Cultural*) ha dicho que la figura de un auténtico *Maestro*, comparable a la de un líder no autoritario, no es necesariamente mala ya que no es el que da órdenes —ni el

—Como invitación al pensamiento, y considerando esta posición sobre democracia, en el marco de las problemáticas sociales contemporáneas, ¿qué lugar o función le asignarías a la educación?

—No tengo una teoría fundamental en educación. Lo que sí sé es que coincido con Badiou. Hoy, en nuestra situación global, el triunfo de la ideología capitalista no ha muerto. Precisando, la forma en la que nos sentimos libres. ¿Qué es la libertad hoy en día? Es la libertad del mercado; eres libre para elegir esto o aquello, bajo las condiciones del mercado.

La amenaza es la forma en que los espontáneos entienden la libertad hoy, que es básicamente elegir qué vas a hacer, en qué vas a invertir, etc. Y bajo estas condiciones la función de la educación, para mí, debería ser impartir una noción de disciplina, sacrificio y autoridad. Y sé perfectamente lo que me dirían los liberales de izquierdas: “¡Oh! Pero Pinochet ya intentó eso”.

A lo que quiero llegar, no hablando sólo de educación sino de política en general, es a que estamos siendo usados por la influencia de personas como Negri, Hardt, etc. Estamos acostumbrados a usar la retórica contra la representación local, los organismos locales, las comunidades, multitudes, lo que sea. Y los activismos como si la gente no debiera estar representada sino que debiera tomar cartas en el asunto, etc., etc. No, yo no estoy de acuerdo con esto como meta principal. Lo siento, pero

---

que te dice lo que debes hacer— sino el que es capaz de enseñarte lo que puedes hacer, el que te habilita con tus propias capacidades y te anima a hacer uso de tu libertad. En un libro reciente profundiza estas ideas y ejemplifica la lección de un auténtico *Maestro* con lo que Mao le decía a los jóvenes al inicio de la Revolución Cultural: “¡Está bien rebelarse!”, pues un auténtico *Maestro* no es un agente de prohibición: su mensaje toma forma de invitación liberadora a *hacer lo imposible*, es decir, lo que parece imposible dentro de las coordenadas de la constelación existente. Así, un *Maestro* es un mediador destinado a desaparecer que te devuelve a ti mismo, que te entrega al abismo de libertad (ya que no podemos acceder a ella de manera directa y a fin de conseguir este acceso nos han de empujar desde fuera). La paradoja subyacente es que cuanto más vivimos como “individuos libres sin *Maestro*”, menos libres somos en realidad, atrapados en el marco de posibilidades existente. Para mayor detalle se recomienda ver Žižek, S. (2014) *Trouble in Paradise. From the End of History to the End of Capitalism*. Londres: Penguin Books.

no me gustaría vivir en un país en el que todo el rato tuviese que estar comprometido política y socialmente. Entonces, mi ideal es un país en el que eres un ciudadano totalmente pasivo y en el que hay un gobierno relativamente eficiente que se ocupa de cuidarte. Me refiero a que, para mí, una noción de infierno es esta costumbre multitudinaria de que “tengo que ser activo”. No quiero estar comprometido. ¿Por qué debería estarlo? Y creo que la mayoría de la gente sabe esto. Incluso cuando la izquierda consigue movilizar a la gente, al final el problema de la izquierda es siempre ¿qué pasa después, cuando el éxtasis ha desaparecido y todo vuelve a la normalidad?

Así que yo pienso que todas estas frases sobre democracia local y demás, están cubriendo el hecho de que no hay una alternativa al capitalismo actual. Quiero decir, yo peleo por esto, creo que necesitamos encontrar una alternativa, al igual que en la educación.

Déjame que te cuente algo. Mi buen amigo Fredric Jameson recientemente dio una conferencia que causó un gran escándalo, en la que desarrolló una idea totalmente loca pero seriamente. Dijo: “miren a los Estados Unidos, sólo queda una institución en la que se vive el estado de bienestar, tienes automáticamente apartamento, trabajo asegurado, seguro de salud, te dan dinero para hijos, salud, jubilación... ¿Saben cuál es esta institución? Es una institución fuerte, millones de personas forman parte, el ejército”. Su idea es reorganizar la economía siguiendo el modelo del ejército. Nadie estará desempleado porque a nadie se le permitirá estar desempleado. Reclutamiento obligatorio y universal.

Esta es la primera buena idea que he escuchado en años. ¿Saben cómo le vino la idea? Me contó que él era un niño pequeño, en el ‘52, y durante un debate del general Eisenhower—candidato presidencial—, y el candidato demócrata, el demócrata demandaba asistencia sanitaria universal y Eisenhower a modo de broma cínica le contestó: “Si quiere asistencia sanitaria gratuita vaya al ejército”.

—Permítenos una repregunta antes de continuar con el interrogante planteado. Cuando los problemas sociales llegan a los sujetos, acaso ¿no puedes protestar? ¿No te puedes comprometer localmente? ¿Cómo te ocupas de eso?

—Sí, claro que puedes. Pero ven, ese es el problema hoy. Claro que puedes protestar, pero ¿cómo resuelves el problema? Voy a ser brutal, pero solo para provocarlos. Enséñenme uno, solo un ejemplo en el que gente reunida en asamblea hiciese una propuesta que resolviera el problema. Por favor, denme un ejemplo de esto. Yo digo que en todos los ejemplos, bajo la presión de la gente, el estado llegó a una propuesta y con toda su fuerza la impuso. Si no estás de acuerdo denme un ejemplo en el que funcionó. La gente protesta, estoy de acuerdo. Pero que la gente llegue a soluciones, denme un ejemplo.

Por eso vivimos en tiempos tan problemáticos. Primero soy un leninista a la antigua. Por supuesto que nuestros gobiernos, en la manera en la que están enfocados hoy, no llegarán a soluciones, son gobiernos corruptos, etc. Necesitamos un nuevo tipo de elite política, casi en un sentido leninista. Por supuesto no estalinista, ni terrorista. Pero debemos aceptar esto, una cierta elite, tenemos que estar representados de esta manera, debe haber una cierta alienación.

Me han contado que en España, por ejemplo, hay grandes cooperativas de dos millones de personas. Pero esto es un fenómeno marginal. Incluso en Suiza, si hay un país radicalmente capitalista ese es Suiza. Y la ironía es que si buscas movilizaciones locales y democracia directa en Europa, el único país en el que hay democracia real es Suiza, con referéndums y demás. ¿Saben cuál es el resultado de esta democracia? Que las mujeres sólo consiguieron el voto hace veinte años. ¿Sabían esto? Porque incluso este punto se sometía a votación y la mayoría de los hombres simplemente votaba en contra de darles el voto a las mujeres. Pero la ironía va más allá. Las mujeres obtuvieron el voto y la política no solo no cambia hacia la izquierda sino que se fue un poco más hacia la derecha.

Permítanme darles otro ejemplo curioso: quienes están en contra de la inmigración. En Europa occidental nadie respalda a los inmigrantes. Me gustaría citar aquí la fórmula de Alain Badiou: "*Qui est ici est ici*" (Los que están aquí son de aquí). Esto quiere decir que no deberíamos hacer distinciones entre los habitantes originales y los inmigrantes, todos deberían tener los mismos derechos. Ok, esto funciona bien con Francia que tiene inmigrantes árabes, africanos y argelinos. Pero saben que me pasó a mí: estaba en Israel y cité esta frase "el hombre que está aquí es de aquí". Los sionistas empezaron a aplaudir porque decían que esto debería aplicarse a los colonizadores de los bancos occidentales, no tienen también derecho a preguntar "¿por qué los palestinos no tienen privilegios como los habitantes originarios?"; los judíos estamos aquí ahora y demandamos el mismo trato.

Es difícil verlo desde aquí. Odio la arrogancia de los izquierdistas. Piensan que todo esto conlleva un sentimiento de culpa. "Deberíamos abrir las fronteras a los inmigrantes y luego hacemos nuestro trabajo". ¡No! Imagina Francia o Inglaterra abriendo sus fronteras a la inmigración. Probablemente un par de millones de negros y norte-africanos vendrían. Y lo primero que sucedería, y déjame ser claro, sería una revuelta de la clase trabajadora, no capitalista, trabajadora. Porque me puedo imaginar cómo el capital, el gran capital, estaría contento con esto. Hasta en los Estados Unidos no es el capital el que está en contra de la inmigración mexicana, no. Es la clase baja blanca. El capital los quiere porque son trabajadores baratos y desesperados los que vienen de México, mano de obra barata.

Estoy en contra de las soluciones simplistas. Quiero complicar las cosas. Esa es mi misión ahora. Yo no doy soluciones, yo complico las cosas. ¿Por qué mencioné a Suiza antes? Porque no creo que la mayoría de la gente esté, *a priori*, en lo cierto. Algunas veces aciertan, pero más a menudo se equivocan. Y no saben lo que quieren. Alguien tiene que decirles lo que quieren. Después se les tiene que dar la libertad de escoger. Pero primero se les tiene que decir qué es lo que quieren.

Solo digo que sí deberíamos protestar, absolutamente. ¿Pero qué pasa después? ¿Qué nuevo orden queremos? Creo que deberíamos empezar a pensar más radical y creativamente.

Por supuesto el comunismo estalinista no funciona, desafortunadamente el estado de social democracia y bienestar tampoco. Funcionó, tuvo su momento álgido en la década de los sesenta, pero no podemos volver atrás. Creo que deberíamos incluir en esta lista de soluciones que no funcionan las democracias locales, las comunidades, redes, ciudadanos comprometidos, etc., etc. Pienso que es crucial para la izquierda inventar nuevas formas de grandes organizaciones, disciplina, autoridad y así sucesivamente. No estoy abogando por una dictadura militar o estalinismo, deberíamos hacerlo de otra manera. Pero, ¿cómo hacerlo?

Me ponen muy triste todas estas protestas, por ejemplo *Occupy Wall Street*. Yo estuve allí, di una charla. Pero luego estuve preguntando a la gente “¿qué quieren?”, después de la protesta. Y o contestan estupideces tipo “el dinero debería servir a la gente, no la gente al dinero” o “estamos en contra de los políticos corruptos, deberían trabajar por los intereses reales de la gente”, ideas con las que los fascistas estarían de acuerdo. O recibes esto como respuesta o algo parecido al keynesianismo, “el estado debería arriesgarse a endeudarse más por el organismo público”, o este tipo de ideas de las multitudes auto-gestionadas y demás.

Nada podría ser peor, yo creo. Hay problemas. Esto es a lo que me refiero de por qué la última crisis, la que empezó en 2008, ha sido un problema para la izquierda. Tenemos una gran crisis, y usualmente la izquierda puede utilizar las crisis para proponer algo nuevo. El gran perdedor de esta crisis yo creo que es la izquierda. No surgió con ninguna propuesta consecuente acerca de qué hacer.

Retomando el interrogante inicial, en cuanto a la educación, yo pienso que la única consigna que tengo es que la izquierda no debería dejar de lado temas que habitualmente asociamos

a la derecha autoritaria (disciplina, aprendizaje, etc., etc.). ¡No! Deberíamos poder redefinir estos términos.

Pongo por ejemplo algo de mi propia educación. Me dio bastantes problemas en Estados Unidos. Estaba dando una clase sobre Kant y un estudiante —o un idiota— me dijo: “No estoy de acuerdo con lo que dice Kant ahí, la forma en que Kant describe la experiencia moral es falsa, yo la experimento de otra manera”. Por supuesto exploté y le dije: “¿¡No deberías por lo menos darle una oportunidad a Kant y tratar de entenderlo!?”. Esta es la falsa libertad americana. Primero hay que aprender algunas cosas. Antes de debatir a Kant debes pasar tiempo intentando entender a Kant.

No estoy diciendo que exista un entendimiento neutral, por supuesto cada uno tiene un interés emancipatorio, etc. Pero no hay libertad real sin disciplina y trabajo duro. Por ejemplo, en filosofía, en un pensamiento político. Sí, libertad. Pero la verdadera libertad viene del verdadero conocimiento. ¿Entienden el problema? Para ello necesitas trabajar. Por esto las universidades americanas son horribles para mí, por lo menos en ciencias humanistas. En el primer año ya debates todo y la gente solo dice “No estoy de acuerdo con Hegel y la forma en la que describe el proceso dialéctico”. ¿Qué puedo decirles? Ni siquiera tienen una idea de lo que quiere decir Hegel con Proceso Dialéctico.

Creo que necesitamos redescubrir el sentido de la disciplina y el trabajo duro, como condición de la libertad. No creo que tengamos que aprenderlo a las duras. ¿Qué significa verdadera libertad de pensamiento? Significa que realmente conoces el problema. Esta es una de mis ideas de educación, verdadera libertad. Si tenemos que ser educados, que el resultado de la educación sea una persona realmente libre. Por supuesto se necesita trabajo duro y disciplina.<sup>6</sup> Ese sería mi primer punto.

6. No resulta menor detenerse a escuchar el eco gramsciano que aquí resuena a propósito de la concepción pedagógica que Žižek tiene o plantea respecto de la disciplina. Gramsci sostenía que adherirse a un movimiento quiere decir asumir una parte de la responsabilidad de los acontecimientos que se preparan, convertirse en artífices directos de esos acontecimientos. Según

El otro punto, y debo decir que puede que esto no sea relevante sino mi mera experiencia personal, odio los profesores que tratan de ser pedagógicos en el sentido paternalista: "Voy a tratar de entenderte". ¡No! En mi experiencia, un profesor bueno es aquel que no manipula, que no le importa si el alumno entiende; en fin, todo ese paternalismo. El estudiante debe sentir tu deseo. Por ejemplo, tuvimos en la secundaria un buen profesor de historia del arte e historia. ¿Por qué? Porque realmente amaba su asignatura y los estudiantes podían sentirlo. Eso es lo importante. No este "intenta ser popular" y demás.

De alguna manera la verdadera pedagogía es aquella que se olvida de sí misma. Y aquí es donde estoy a favor de la igualdad. No se trata a los estudiantes como idiotas. Solo haces lo que realmente te importa y si se te da bien los estudiantes lo sienten. Es increíble como mi propio hijo, que va a la escuela elemental, me dice esto. La velocidad con la que, incluso en nivel elemental, se dan cuenta cuando un profesor está realmente comprometido. Eso es lo más importante.

¿Saben quién estaba en lo cierto sobre esto? (puede sonar a locura, porque no me gusta): Steve Jobs, de Apple. En algún punto pensé que era un poquito mejor que Bill Gates, de Microsoft. Ahora pienso que es incluso peor. Ha manipulado más brutalmente incluso. Pero dijo algo agradable. En algún momento le preguntaron a Steve Jobs: "cuando desarrollas un nuevo producto, ¿haces un estudio sobre lo que quiere el consumidor?" Dio la respuesta perfecta. Dijo que *no* y citó a Henry Ford, el antiguo fabricante de automóviles, antes de que inventara el coche. Él dijo que si hubiese preguntado a la gente ordinaria qué querían nunca hubiesen dicho que un coche, sino un caballo más rápido. Un verdadero *Maestro inventor* no debería preguntar a la gente qué es lo que quiere, se lo debe

---

esta óptica, disciplinarse es hacerse independiente y libre. La disciplina (política) hace que se precipiten las impurezas y da al espíritu su metal mejor, una finalidad a la vida, sin la cual no valdría la pena vivirla. Ver Gramsci, A. (2014) "Disciplina y libertad" en *Antología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 23.

preguntar a sí mismo y seguir esa idea, y es posible que a través de un milagro<sup>7</sup> descubra lo que la gente quiere.

Saben que estoy en contra de esto, este mal estalinismo, esta actitud pedagógica hacia la gente común, esta gente que se piensa que sabe mejor que los demás qué quieren los demás. ¡No! Sé auténtico, haz lo que deseas y es posible que la gente te siga. Corrupto como era Steve Jobs, claramente por hacer este tipo de cosas, estaba obsesionado con esta idea. Eso es todo lo que necesitas. Y él tuvo suerte, pero la economía es cruel y miles de otros no fueron afortunados.

Debes seguir tus deseos y a la vez eso lleva a momentos difíciles. Me pasó cuando daba clases. Los estudiantes vienen a ti con sus problemas personales y preguntando qué hacer. Yo creo que uno debe resistir la tentación y no dar demasiados consejos. Cada uno debe enfrentarse con su propia libertad. Deberíamos decirles: "No, lo siento, tienes que decidir tú, encuentra lo que quieres. Claro que puedo ayudarte pero...". Saben, odio la gente que te da consejos y demás. En este sentido no me gusta el modelo de educación predominante de hoy en día en el que se supone que tienes un potencial interno y que sabes lo que quieres hacer. Al principio no creo que la gente sepa lo que quiere y me incluyo a mí mismo. Yo tuve suerte de saber ya en la secundaria. Estaba en segundo o tercer año de secundario, dieciséis o diecisiete años y, simplemente, casi de modo místico, una mañana me desperté y lo supe, quería ser filósofo. Antes de eso había pensado ser director de cine. Pero entonces vi demasiadas películas y pensé "mi dios, soy demasiado estúpido". Ahí empecé a apreciar el gran arte de hacer películas. Pensé que nunca sería capaz de hacer eso, toda la sensibilidad visual

---

7. Žižek sostiene que hay que ser realistas pero, no obstante, estar abiertos a una cierta clase de milagros. No en un sentido religioso, sino en el sentido de cosas como acontecimientos políticos que siempre explotan en contra de las predicciones de todos los especialistas —que siempre se equivocan—. Este "aspecto milagroso" tiene que ver con lo impredecible y con algo que puede surgir de la nada, como un milagro político que abre un momento de esperanza. Ver Žižek, S. (2014) *Pedir lo imposible*. Buenos Aires: Akal, pp. 105-108.

y demás. Y me decidí: filosofía. Tuve mucha suerte. Esa es la tragedia; creo que la mayoría de la gente no tiene realmente un deseo. Eso es probablemente lo que la pedagogía debería ser. Yo creo que para saber [o aprender] qué es lo que quieres debes descubrirlo, no es un proceso espontáneo. La mayoría de la gente no lo sabe. Y puede ser que, aparte de formarte, darte disciplina, es un gran esfuerzo educacional hacerte capaz de elegir realmente y decidir lo que quieres.

### La filosofía en (y de) la educación como otro modo de acercarse a los problemas sociales

—*A propósito del lugar que ha ocupado la filosofía desde ese momento en tu vida, ¿cuál consideras que es el rol de la filosofía en la educación, en un sentido ético-político?*

—Es interesante porque hay filósofos del Idealismo Alemán, como Fichte, que defienden que la filosofía es una forma de auto-educación del espíritu. Por ejemplo, el término que usa Hegel para formación en filosofía es *Bildung*. *Bildung* significa formación, también en el sentido educacional. Así que no creo que la filosofía pueda aportar sabiduría acerca de cuál es la meta en educación. Pienso que el rol principal de la filosofía es más negativo, en el sentido de disipar ilusiones, denunciar malas formas de hacer preguntas. Esta es la sensibilidad de la filosofía. Cuando alguien está aportando una solución a un problema ecológico y económico, no creo que la filosofía pueda proporcionar una mejor solución. Pero puede demostrar cómo la forma de preguntar un problema puede hacer que los límites se confundan, puede ser parte del problema, como con la ecología. La forma en la que nos acercamos a la ecología hoy en día es, muy a menudo, parte del problema. Reproducimos lo que está mal en nuestra forma de actuar con el ambiente en la manera en la que nos enfrentamos a la ecología. Así que no creo que la filosofía sea esa visión general que da orientación a todo. Soy casi socrático en este aspecto, deberíamos enseñar a aprender lo poco que sabemos.

—*Entonces, ¿dirías que no hace falta la filosofía para ser crítico?*

—Crítico en el sentido de protestar, sí: todo el mundo puede protestar. En este aspecto todo el mundo puede ser crítico, ver que algo está mal. ¿Pero esto se refiere realmente a ser crítico? Ok sí, protestamos pero al final ¿a quién le echamos la culpa? Por ejemplo en España, cuando estuvieron los *Indignados*. Protestaron. Pero ¿qué querían? ¿A quién culpaban? Aquí es donde la filosofía puede entrar. Vuelvo a mencionar a los *Indignados*. Tenían todas aquellas demandas, que eran abstractas y humanistas. ¿A quién culpaban? ¿Qué querían? ¿Querían una versión modificada del capitalismo? ¿Querían salir del capitalismo? ¿O de la democracia? Reclamaban que la democracia no funciona, pero ¿qué quieren? ¿La misma democracia pero más eficiente? ¿Otra forma de democracia? Si es así ¿qué forma de democracia?

Aquí entramos en una reflexión más filosófica. Sí, la gente protesta, tienen derecho a protestar. Esto sería una pregunta filosófica, por ejemplo los *Indignados* en España: Ok, ¿qué quieren? ¿Un cambio radical del sistema? Por supuesto, el problema está en que yo no creo que la filosofía pueda dar una única respuesta radical. Si esperas hoy a que llegue una gran revolución, nunca pasará. Lo que pienso es que deberíamos empezar por un punto específico, haciendo demandas como la sanidad universal. Ahí descubres que tienes que seguir adelante.

Por ejemplo el libro que es tan famoso en Argentina, el libro de Thomas Piketty. Está muy bien, estoy de acuerdo con el análisis, pero la solución, en la que acepta que el capitalismo es el único sistema que realmente funciona, pienso que hasta puede ser irónica. Le gustaría quedarse con el sistema actual solo para poder subir los impuestos a los ricos. Creo que incluso él es consciente que esto no funciona. Primero porque sabe muy bien que el mercado es global y las legislaciones no. El único cambio que supondría subir los impuestos es que el capital se iría a otros países. Para que funcionara habría que convertirlo en medida global. Para esto se necesitaría una autoridad económica a nivel global. Una vez conseguido eso todo está hecho, el problema es conseguirlo. El problema de Piketty es que actúa

como si aún se pudiese mantener el sistema existente, solo haría falta subir los impuestos. Pero si subes los impuestos radicalmente no lo puedes hacer dentro del sistema global. Este tipo de pensamiento es utópico en el mal sentido.

Así que una vez más veo un problema en este nivel. La gente protesta, pero a lo largo de la historia la gente siempre ha protestado. El problema está en qué sale de todo esto, y aquí es donde soy pesimista. Ok, la revolución de Octubre fue un momento maravilloso pero ¿qué surgió después? El estalinismo. ¿No es una historia trágica? Sólo estoy tratando de describir el trágico dilema en el que nos encontramos: que las antiguas fórmulas de la antigua izquierda ya no funcionan. Mi amigo Alain Badiou pone esto de una manera bonita con una simple fórmula: "el siglo XX se ha acabado, lo que significa que todas las soluciones del siglo XX, comunismo, social-democracia y demás, no funcionan". ¿Qué vamos a inventar hoy?

Así que no hay una fórmula fácil. No veo una solución fácil a esto. Pero lo que realmente me hace pesimista es que, en general, el capitalismo se mueve en una dirección en la que cada vez es menos necesaria la democracia. Por ejemplo, ¿vieron las últimas revelaciones de *WikiLeaks*? Pienso que fueron extremadamente importantes. Y no me extraña que fueran casi ignoradas por el TISA (*Trade in Services Agreement*). En este momento las revelaciones de *WikiLeaks*, que fueron confirmadas, han dejado claro que nadie disputa la verdad. Un acuerdo mega internacional de comercio está siendo preparado, las negociaciones son secretas, regulará el flujo internacional de finanzas e información, es ultra liberal y pro-americano. Esto significa no sólo que forzará a los estados a un libre flujo de capital en manos de las grandes compañías, también que todos los países, las grandes fuerzas se asocian en este acuerdo. Aunque un gobierno de izquierdas fuese elegido, se le prohibiría, no tendría poder para limitar el flujo de capital, para privatizar bancos, para salir al público. Gran cantidad de políticas económicas, que deberían ser decididas por los partidos políticos en base a las elecciones, estará prohibida en este acuerdo. Así que es mucho

más importante que el NAFTA (*North American Free Trade Agreement*). Es un mega-acuerdo que estructurará por décadas los mercados financieros y la información como un flujo. Esto significa que los americanos pueden escuchar a cualquiera y demás. ¿Saben cuál es la tragedia? En el primer párrafo de este acuerdo se dice que no solo son secretas las negociaciones sino que cuando este acuerdo esté firmado, puesto en marcha, seguirá siendo secreto durante cinco años más. La decisión crucial hoy es un acuerdo mega-importante. Por ejemplo, ustedes en Argentina, bajo este nuevo acuerdo, tendrá que pagar incluso antes todos esos billones de dólares... ¿No es esto horrible? Este es el estado de nuestra democracia. Una vez más un acuerdo muy importante, que refuerza y coordina la economía financiera, se lleva en secreto y ni siquiera lo sabemos. Encuentro esto tan extraño. Escribí un texto para *The Guardian* e incluso ellos estaban asustados, lo recortaron y quitaron la conclusión. Nadie dice que lo que tú estás diciendo sea falso, todos admiten que es cierto, pero de alguna manera nadie habla de ello. Una vez más, creo que este es el problema de las democracias occidentales. Decisiones menos y menos reales están siendo tomadas en este nivel. Hay más y más decisiones cruciales, no solo económicas sino también políticas, como la intervención de Estados Unidos en Iraq. Está claro que se había decidido años antes en secreto. Más y más decisiones importantes están siendo tomadas en secreto.

¿Qué se debate públicamente? Sobre esas cosas que son importantes, pero que no afectan a las grandes características sociales, como el aborto, el matrimonio homosexual, etc. Por supuesto que estamos a favor de ello. Casi sospecho que los que ostentan el poder nos dejan librar estas guerras culturales "¿estás a favor del aborto?, ¿estás a favor del divorcio?". Porque éstas son batallas fáciles en las que los grandes poderes son básicamente indiferentes. Me refiero a que ¿a quién le importa eso?

Por eso es por lo que yo afirmo que en Europa admiramos tanto a Ucrania. No son ilusiones, es una catástrofe todo el conflicto Ucrania-Rusia. Pero lo que nos fascina es que en

Ucrania la gente todavía puede ser un agente activo. Cientos de miles de personas se juntan, actúan y refuerzan su voluntad, al menos de alguna manera. En Europa occidental ya no se puede hacer eso. Sí, protestamos. En España, en otros lugares, miles, millones protestan. Pero ¿cuáles son los resultados? Me refiero a que solo protestamos y eso es todo.

### Educación y transformación social

—*Al interior de muchos movimientos sociales y de base, así como también para parte importante de docentes críticos en América Latina, la educación está considerada como una herramienta para la transformación social, ¿qué piensas sobre esto?*

—No quiero ir demasiado lejos y perderme en la generalización. Por un lado tienes la educación en el sentido simple y directo de la palabra, los colegios y demás. Por otro lado se puede hablar de educación en un sentido más general, por ejemplo, cuando te comprometes políticamente y a través del fracaso de lo que estás haciendo puedes ver lo que estaba mal, aprendes algo. Este es el momento en el que decimos que la política puede ser un gran proceso educacional. Podríamos decir que toda la política es un gran proceso educativo. En el sentido de lo que sería, por ejemplo, la gran educación de la izquierda. Tendríamos que comenzar con algunas de las antiguas demandas socialdemócratas. Pero cuando miramos a la izquierda hoy, que trata de ser un poco la izquierda en este sentido todavía, se reduce todo a la social-democracia, ¿no? Como las fuertes uniones de comercio, sanidad universal, etc., etc.

El momento de la educación es cuando después de hacer una demanda particular descubres que para conseguir lo que quieres tienes que hacer mucho más. Quieres la sanidad universal, educación gratuita, lo que sea. Empiezas por ahí, pero descubres que no se puede continuar con el mismo sistema económico y hacer un cambio así. Para conseguirlo tienes que ir cada vez más lejos. ¡Esto es educación! Educación es, en el sentido hegeliano,

educación en su totalidad. No me refiero a una unidad mística sino a totalidad en el sentido de ver las interconexiones de las cosas. Porque la utopía es intentar quedarse con el mismo sistema pero querer más educación gratuita.

Pero el problema no es solo la educación gratuita. Otro tema sobre la educación, sobre el que he escrito, no sé cómo será en vuestro país, pero es lo que está pasando en Europa: ¿han oído hablar de la Reforma Bolonia? Es una gran reforma que está sucediendo en todos los países europeos desde hace una década. Una gran reforma de la educación superior, donde básicamente —es una reforma muy pragmática— quieren hacer de las universidades, y simplifico esto pero es verdad, fábricas de expertos. Alguien en un debate público en Francia me lo explicó: “¿por qué necesitamos sociólogos y psicólogos? Digamos que hay una serie de protestas interminables y demostraciones violentas en los suburbios de París. La gente joven, los desempleados, están quemando coches, destrozando casas...”. Y él dijo, “Necesitamos educación, universidades que produzcan expertos que nos digan, psicólogos que nos digan cómo pacificar la situación, cómo controlar las manifestaciones; planificadores urbanos que nos digan cómo construir ciudades más fáciles de controlar”.

Saben, yo era miembro de un grupo aquí, queríamos protestar y nos proclamaron ateístas agresivos. Esto podría ser otro de mis puntos sobre la educación. La forma en que dicen “queremos educar a la gente no por algún espíritu crítico general sino que queremos expertos que sean capaces de resolver problemas concretos. Desempleo: ¿qué hacemos? Manifestaciones: ¿qué hacemos? O psicólogos o psiquiatras, la gente está deprimida: ¿cómo les ayudamos?”. Estoy en contra de todo esto, ¿saben por qué? Porque la verdadera educación no solo te ayuda a resolver problemas sino que te capacita a juzgar cuáles son realmente esos problemas. Por ejemplo, políticamente nos dicen que los problemas hoy son la tolerancia contra el fundamentalismo, etc. No creo que este sea el problema en realidad. Esto es una versión liberal. Existen las fuerzas buenas de la tolerancia y la libertad y existen los fundamentalismos que son malos. Creo que

el problema está en por qué precisamente los países tolerantes y liberales engendran sus propios fundamentalismos.

A lo que me refiero es que el primer paso no es resolver el problema sino reformularlo para ver si realmente es un problema. Esto implica pensar. Pensar no es solo resolver un problema que ha sido formulado por otros. El verdadero acercamiento es preguntar primero las preguntas adecuadas, y esto es lo que no quieren que hagamos. La educación tecnocrática se basa en esto: los que ostentan el poder tienen un problema, desempleo, manifestaciones violentas, población deprimida, y lo que quieren es que les proporcionen fórmulas. ¡No! Necesitamos un pensamiento más radical. ¿De dónde vienen estos problemas? ¿Qué pasaría si tuviésemos que cuestionar todo el sistema? Y así sucesivamente. Paradójicamente creo que la izquierda, precisamente hoy, debería ser más inútil. Puesto que [comienza a llover] este es el producto de su muerte: si vives en un país en el que no hay suficiente lluvia, rezas a dios para que te de algo de lluvia y recibes más lluvia de la que querías.

Paradójicamente hoy en día necesitamos, incluso en Argentina, la verdad es que no sé cómo es allí, pero en mi país, de tiempos socialistas, incluso comunistas; dicen "quién necesita filósofos, quién necesita artistas, hay muchos de ellos, no los necesitamos. Necesitamos gente que trabaje en problemas concretos". Lo que realmente quieren es gente no-crítica, gente que no piense. La gente en el poder encontrará problemas y supondrá soluciones.

Así que una vez más, estoy a favor de una educación universitaria no especializada, no experta. Creo que funciona mucho mejor. No creo que la educación experta ni en la economía actual funcione. Necesitamos una educación más general, incluso inservible. Recuerdo que cuando era joven la izquierda solía decir "los intelectuales están atrapados en sus torres de marfil, trabajando en problemas abstractos, pero necesitamos gente que se ocupe de los problemas concretos". Ahora los que tienen el poder hablan así. Bill Gates habla así. "No necesitamos escritores ni filósofos, necesitamos gente que soluciones

problemas concretos". ¡No! Lo que necesitamos es gente que refleje cuáles son realmente esos problemas. Porque creo que la manera en la que la gente que ostenta el poder nos presenta los problemas es una pura mistificación. Necesitamos gente que realmente sea capaz de pensar. Por eso necesitamos la educación, que está precisamente en la distancia entre la sociedad y sus necesidades. ¿Qué es lo que la sociedad necesita? ¿Quién contesta a esto? No los que están en el poder.

Una vez más, estoy a favor de la educación inútil. Saben lo que encuentro realmente horrible hoy, que cada vez se tapa esto más con la idea de que la vida es una educación continua. Esto es típico de la educación hoy. Quieres convertirte en un especialista de computadoras, recibes un curso en ciencias de la computación. Pero esto es educación pragmática a corto plazo. Necesitamos educación más general, universal y aparentemente inútil. Creo que es incluso mejor en un sentido práctico. Mi hijo (que está loco), quiere ser operador de inversiones bancarias, ha descubierto que algunas de las escuelas de negocios más prestigiosas prefieren a la gente que ha tenido un enfoque general humanista en la secundaria a aquellos que ya han recibido algo de educación en economía, finanzas y demás. Porque han descubierto que aquellos que tienen una educación más general, humanista, tienen la mente más plástica, más abierta, trabajan mucho mejor. Debemos resistirnos a la tentación de demandar una educación más concreta, que sería una educación abusiva, que nos permitiría resolver problemas concretos. Debemos oponernos a este entusiasmo pragmático.

### **Eurocentrismo y (post)colonialidad**

—Aprovechando la idea de oponernos a este "entusiasmo pragmático" que bien podría responder a un tipo de racionalidad colonial, y si consideramos que el colonialismo es una herramienta del sistema capitalista que se repite como un síntoma expresado de diferentes maneras —como podría ser la colonización pedagógica— desde la conquista de América hasta nuestros días, siempre bajo la

*primacía de un tipo de racionalidad caracterizada generalmente como eurocéntrica, ¿cuál piensas que es el lugar que queda para los sujetos y su emancipación, su liberación o su posibilidad de generar prácticas de libertad en estos contextos? En este sentido, ¿qué viabilidad encuentras en la propuesta decolonial o en la posición de los estudios post-coloniales?*

—¡Oh Dios mío! Aquí me encuentro con un problema otra vez, puesto que yo soy eurocéntrico. Recuerdo cuando Chávez le regaló a Obama un libro de Chomsky u otro. La idea que me vino a la cabeza fue la brutalidad de la colonización. Pero Chávez es español ¡es un colonizador! Como si por ser latinoamericano no fueses colonizador.

No creo en absoluto que las ideas en contra del eurocentrismo sean un arma importante en la batalla emancipadora. Esto de “la vuelta a una sabiduría indígena original” o parecido, para mí es una total basura. En todo caso creo que esto podría estar mejor manejado. Pienso que la mejor cosa del eurocentrismo es que la manera de criticar el eurocentrismo es típicamente eurocéntrica. La manera usual de abordar el eurocentrismo es que no es realmente universalista y que debajo de la máscara del universalismo está la imposición de una cierta cultura. Ok, así que criticamos el eurocentrismo desde el eurocentrismo. ¿Y después qué?

Incluso algunos de mis amigos latinoamericanos me dicen que admiran la idea de Morales de que hay una sabiduría indígena holística que es mejor. ¿Qué es lo que quieren? ¿A los Incas que hacían sacrificios humanos? No conozco ninguna mitología de ninguna civilización pre-moderna que fuese mejor de alguna manera.

Creo que el capitalismo global es un efecto, un efecto de la universalización. No creo que puedan encontrar el capitalismo de parte de<sup>8</sup> ninguna tradición local auténtica. Por supuesto no creo que esto sea un problema para el capitalismo global. Creo que el capitalismo es inherentemente multicultural. Al capita-

8. NdT. Expresión original utilizada “on behalf of”.

lismo global le gustan las tradiciones indígenas y locales. Por eso es por lo que el capitalismo más productivo hoy en día es el asiático, que está basado en los valores asiáticos.

Lo que sí digo es que no creo en esto del anti-eurocentrismo. Creo que algunas partes del eurocentrismo hacen énfasis en la universalidad de manera que cualquier lucha en la que nos veamos envueltos se convierte en una lucha universal en potencia. No creo en las luchas por identidades particulares. Por eso pienso que el principal problema del anti-colonialismo es precisamente la idea de que los referentes indígenas, o cualquier otra cultura local, están amenazados por algún tipo de eurocentrismo universal. Voy a poner esto de una forma muy agresiva. En Europa ya tuvimos un gran movimiento político que decía “Ok, debemos controlar el capitalismo en nombre de la gente. No debemos dejar que el capitalismo se convierta en una amenaza universal hacia nuestra identidad particular”. El nombre de este movimiento es fascismo. La idea de que no se debería permitir al capitalismo colonizar las identidades particulares, eso es fascismo. Por esto resulta muy interesante leer por ejemplo la extrema derecha francesa, incluso Le Pen, y cómo combate el liberalismo. No dicen que son racistas, sino que están totalmente de acuerdo con los indígenas que piensan que toda cultura tiene derecho a su identidad. Solo quieren lo mismo para Europa. Yo no estoy de acuerdo con esto. Por supuesto sí en criticar el colonialismo y el neo-colonialismo.

Lo que quiero decir es que debemos ser conscientes de que todos los movimientos emancipatorios que han tenido éxito, tanto en Latinoamérica y África como Asia, incluso cuando pretendían estar vacíos de ideas europeas estaban siendo explotados. Pongamos por ejemplo la colonización británica de la India. Todos los *maharajás* colaboraron siempre con los británicos, no tuvieron problema. Había dos grupos que realmente protestaban contra los británicos. Por un lado estaba la elite liberal (como la *Congress Party*), la gente de clase alta que estudiaba en Oxford y quería una nación estado moderna-occidental. Y por otro lado estaban las clases bajas y los anti-coloniales, los

que decían que habían sido culturalmente colonizados por los británicos. Casi todas eran fanfarronadas de la clase alta, protestas de la clase alta. A las clases bajas, específicamente, a los *Intocables* les gusta el inglés. Piensan que el inglés significa una mayor igualdad para ellos. Significa que ellos y las clases altas están en el mismo grupo. Incluso odian abiertamente a Gandhi.

Esto es un conflicto maravilloso en India. Gandhi estrictamente congeniaba con las clases altas ya que no estaba en contra de las castas. Gandhi proveía de lo que sería una solución básicamente fascista. Para Gandhi las castas debían mantenerse en la tradición india. Decía que las castas eran necesarias pero que lo que no era necesario era mantener la jerarquía. Cada casta debía tener su dignidad, incluso los *Intocables*. Hitler decía lo mismo: la clase trabajadora, industrialistas, cada una de las clases sociales tiene su propio lugar, todas tienen su propia dignidad.

Lo que quiero decir es que precisamente cuando la batalla por la emancipación toma la forma de una lucha anti-eurocéntrica a favor de las tradiciones locales, es habitualmente una forma de régimen autoritario. Es regla. Por ejemplo recuerdo el *apartheid* en Sudáfrica, la grandeza de Mandela (*Africa National Congress*) fue que nunca aceptó la retórica anti-eurocéntrica. Nunca jugaron la carta de volver a los orígenes africanos, siempre fueron universalistas. Dijeron que querían ser más igualitarios que Europa misma. ¿Saben quién estaba a favor de las identidades culturales y de mantener las culturas indígenas? El régimen del *apartheid* y gente con ideas similares, como Buthelezi. Él decía que quería una vida separada, no con los blancos. Quería sus propios valores separados. Leí una propaganda maravillosa de los tiempos del *apartheid* de gente blanca defendiendo el *apartheid*. No decía nada de "los blancos somos". Se preguntaban qué pasaría con todas esas tribus negras si se abolía el *apartheid* y se instauraba la igualdad directamente. Y la respuesta a esa pregunta era que se disolverían en la corrupta tecnocrática civilización occidental. "Necesitamos mantener esa maravillosa diferencia": tienes gente occidental,

tienes nativos africanos y tienes todo eso. ¡No! El imperialismo siempre ha sido multicultural.

He leído la historia de la India, resulta muy interesante. Me enteré de que cuando los británicos colonizaron la India, el sistema de castas tradicional ya se estaba desintegrando. Los británicos reforzaron el sistema de castas porque de esa manera era más fácil dominar a los locales. No estaban asustados de los indios que mantenían los antiguos valores, era más fácil dominarlos. Tenían miedo de los indios que querían ser iguales que ellos, que querían la misma educación, una educación occidental. Aquellos que querían igualdad. Así que no es para nada cierto lo que dicen de que el imperialismo significa que acabaremos todos comiendo hamburguesas americanas. El imperialismo siempre ha sido multicultural. Era mucho más seguro dejar a la mayoría indígena dentro de su propia cultura. Esto se puede decir, en términos políticamente correctos, "deben mantener su identidad".

Les cuento una historia que está relacionada. Hace algunos años hubo un levantamiento porque en un referéndum en Suiza se decidió que los musulmanes no tenían permitido construir minaretes. Todo el mundo saltó "¡uh, la farsa del racismo europeo!". En ese momento yo estaba en Turquía. Y di una entrevista para la CNN turca. Me preguntaron: "¿cómo explica este racismo occidental? ¿Tienen derecho a aleccionarnos?". Bueno, iba preparado y le dije al periodista: "¿Cómo puede decirme esto? ¿Sabe que los únicos objetos religiosos que están permitidos construir en Turquía son los islámicos?". No está permitido en Turquía, aunque haya grandes minorías, construir por ejemplo una iglesia cristiana, ni siquiera una torre. La única cosa que se puede hacer con objetos cristianos es restaurarlos, si son monumentos históricos de atracción turística, pero no está permitido construirlos.

Mi punto es que esto es otra cosa que me horroriza. Es extraño que los musulmanes que tanto nos critican porque no los toleramos, esos mismos musulmanes hayan prohibido radicalmente otras religiones en sus países. Sé lo que me dirían los

estúpidos izquierdistas sobre esto, que lo hicieron en reacción al colonialismo occidental, que no hay simetría en tiempos anteriores. Pero Turquía ¿contra qué colonialismo protesta?

El problema está en que durante el imperio otomano había más pluralidad religiosa que ahora. Me refiero a que el imperio otomano era más abierto y pluralista en cuanto a otras religiones que ahora, paradójicamente.

Así que, una vez más, pienso que si algo necesitamos es más universalismo. Por ejemplo cuando la gente trata de innovar reclamando que la democracia occidental multipartidista no funciona y que deberíamos inventar nuestra propia democracia. ¿Qué significa esto? Usualmente reclaman que se debería resucitar las antiguas tradiciones tribales, como las reuniones tribales en las que se reunían los ancianos. Si se observa de cerca estas tradiciones tribales tienen en sí una estructura autoritaria muy fuerte. Para empezar no todo el mundo acudía a estas reuniones, solo las autoridades tribales.

Todavía creo en el valor universal de la idea básica eurocéntrica de la modernidad. Estoy a favor de ella. Esto no significa que nosotros los europeos seamos más. Lo que significa, precisamente, es que nuestro entorno cultural es en última instancia algo indiferente. Mi entorno cultural no me determina. Por supuesto, la gente políticamente correcta dirá que esto es una forma de colonialismo porque el sujeto universal que se defiende es realmente eurocéntrico. Aun así pienso que el universalismo europeo puede criticarse a sí mismo de manera efectiva. Es suficientemente autocrítico.

La prueba es precisamente este punto de los estudios post-colonialistas. Si miro los grandes nombres de la India, Gayatri Spivak, Hommi Bhabha, son parte del fenómeno cultural occidental. Juegan un cierto rol en la academia occidental. En la India no juegan ningún rol progresista en absoluto. Esto lo sé gracias a buenas conexiones radicales, *Naxalite*, los *Maoist Gorilas*, los *Intocables*, comunistas, ellos están totalmente en contra de los estudios post-coloniales. Simplemente no tienen ningún problema con ese “*tip*” de la academia occidental.

Por supuesto que pienso que es una gran cosa que por ejemplo Morales, el primer indígena no español, haya sido elegido presidente. Pero no creo que el gran logro de Morales haya sido la manera en la que trata de incorporar al sistema boliviano las antiguas tradiciones. No creo que eso vaya a ser lo decisivo. Creo que el dilema de Bolivia es hasta qué punto serán capaces de introducir mecanismos económico-sociales trans-capitalistas sin molestar demasiado al capitalismo. Porque esa es la tragedia hoy en día, el estado ya no funciona como un estado nacional realmente. Si vas demasiado lejos, el capital te boicotea.

Esta es una de las razones por las que odio a los izquierdistas que critican a Mandela porque “traicionó a la población en lugar de utilizar la oportunidad que tuvo para introducir más socialismo en Sudáfrica”. Ese es el reproche que se le hace habitualmente a Mandela, que básicamente aceptó el dictado económico internacional. Sudáfrica siguió siendo un sistema capitalista con la única distinción de que a la clase blanca dominante se le unió una nueva clase dominante negra que era aun más corrupta. Y en todo caso la mayoría negra, de acuerdo con ciertos datos, no solo no vivía mejor sino que en ciertas partes vivían incluso un poco peor que antes. Ok, por otro lado, ¿qué otra opción tenía? Imaginemos que el *ANC* hubiese introducido más socialismo. El capitalismo internacional lo hubiese boicoteado, hubiese sido otro Zimbabue. Ese es el problema tal y como lo expongo, ¿cómo salir del capitalismo sin convertirse en algo, como Zimbabue, donde la catástrofe económica es completa?

En este sentido soy escéptico en cuanto al anti-eurocentrismo. Primero porque se ha convertido en el principal motor del capitalismo autoritario de hoy. No sólo eso. ¿Quién más dice esto? Rusia, Putin está en contra de la decadencia europea y pide más valores originarios rusos. Incluso en Hungría, Orbán reclama que el liberalismo europeo no va con ellos, etc., etc. Como ven no tengo muy buenas noticias. Puede ser que sea muy pesimista.

### Instantánea de una historia local: la intimidad biográfica de un pensamiento

—En relación al panorama político-económico sobre el que venimos conversando y que afecta también a la esfera educativa, a modo de llevarnos alguna imagen del Žižek local que (como suele decirse) “la lucha todos los días”, en el ámbito de la investigación y la docencia, ¿cuál es tu experiencia personal en Eslovenia?

—Por un lado, yo me siento como un turista. Trabajo afuera y vuelvo para encontrarme con mis dos hijos y mis amigos. Amigos teóricos, otros filósofos.

Por otra parte, aquí tenemos la peor privatización (de acuerdo con las estimaciones). Pero no puedes controlarlo porque somos parte de *Schengen* y no hay control financiero. En los últimos tres o cuatro años por lo menos dos billones de dólares han salido de Eslovenia. Ahora si tienes un poco de dinero lo inviertes en un fondo internacional, no aquí. Nadie se fía de la gente de aquí, ¿de dónde saldrá el dinero para la jubilación? Por eso es por lo que estoy desesperado. Ahora gano relativamente bien, pero si me retiro ahora estaré casi muerto. Tengo una posición regular de profesor en la universidad pero no enseño, sino que es una posición de investigación. Y pago a mi ex mujer, dos hijos y tengo una ex mujer más antigua. Así que ¿cuál es la solución? La solución es conseguir otro trabajo, esta vez en Londres, en la universidad. Lo bueno es que en ambos trabajos no hago prácticamente nada. En Eslovenia soy un investigador, solo están interesados en mi biografía. Voy dos veces al año a Londres a discutir allí. Eso es todo. Soy afortunado. Esa es mi manera de sobrevivir. Y ahora tengo un contacto con la universidad de Nueva York, en Princeton. Voy allí todos los años durante una semana, doy alguna clase, gano algún dinero, pero no sé qué pasará, tengo 65 [años] ahora. ¿Qué pasará de aquí a cinco años?

Lo bueno es que no tengo ninguna deuda. Por otro lado, debo admitir que soy extremadamente afortunado. Porque el

terror comunista me salvó. Cuando acabé mis estudios de postgrado en el setenta y tres, era el último año de la línea dura comunista y no se me permitió enseñar. Así que estuve cuatro años sin empleo. Después de cierta confusión conseguí un trabajo en un marginal instituto de ciencias sociales, aunque fue terrible básicamente. Esto puede sonar irónico, pero si no afrontaba la opresión comunista hubiese sido ahora un profesor estúpido en Liubliana perdiendo el tiempo con la libertad marxista. Literalmente. La mayor contribución, quiero decir la mayor condición para mi trabajo internacional es la opresión comunista porque me empujó a moverme afuera porque aquí no tenía ninguna perspectiva.

Lo siento pero tengo que marcharme, ¿podemos seguir mañana?

—Nos encantaría pero, dada la complejidad de los tiempos, probablemente sea complicado. Igual, realmente fue un gusto encontrarnos y te agradecemos mucho el tiempo para dar lugar a tan intensa conversación.

—No, no, no, no, siento no haber podido darles más... Pero si quisieran más, ¿saben lo que puedo hacer?, y si prometen no dárselo a sus amigos, literal, tengo ahora un nuevo libro que es más político. Si quieren puedo enviarles el manuscrito...



9

Y así fue como, minutos más tarde, Slavoj Žižek nos hizo llegar el manuscrito original en inglés del libro que se conoce bajo el nombre “*Trouble in Paradise. From the End of History to the End of Capitalism*”,<sup>9</sup> con la leyenda: “Fue lindo encontrarnos, y aquí está el libro manuscrito solamente para sus ojos”.

9. En este libro expone cómo, basándose en las ideas del comunismo, podemos encontrar una manera de salir de la crisis del capitalismo. Allí señala que es obvio que hay un problema en el paraíso capitalista global, pero interpela: ¿por qué resulta tan difícil imaginar una salida de la crisis en que estamos? Es como si el problema se alimentara a sí mismo: la marcha del capitalismo se ha convertido en inexorable, el único juego en la ciudad, sostiene. Para diagnosticar la condición del capitalismo global, las restricciones ideológicas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana y el sombrío futuro prometido por este sistema, Slavoj Žižek explora las posibilidades —y las trampas— de nuevas luchas emancipatorias. Percepciones de fenómenos tan diversos que van desde el Gangnam style a Marx, o desde Batman (El Caballero de la Noche) a Thatcher, tienen lugar en *Trouble in Paradise* como una incisiva disección del mundo que habitamos y el nuevo orden por venir.

## EDUCACIÓN Y DECOLONIALIDAD: APRENDER A DESAPRENDER PARA PODER RE-APRENDER<sup>1</sup>

UNA CONVERSACIÓN CON WALTER MIGNOLO



*“He apoyado en el pasado a aquéllos que sostienen que no es suficiente cambiar el contenido de la conversación, sino que es esencial cambiar los términos de la conversación. Cambiar los términos de la conversación implica desprenderse de las controversias disciplinarias o interdisciplinarias y del conflicto de las interpretaciones. Mientras controversias e interpretaciones se mantengan dentro de las mismas reglas del juego (términos de la conversación), el control del conocimiento no está en juego. Y para cuestionar los cimientos del control del conocimiento moderno/colonial, es necesario enfocarse en quien conoce más que en lo conocido. Significa ir a los supuestos reales que sostienen el locus de las enunciaciones. (...) El supuesto básico es que el conocedor siempre está implicado corpo y geopolíticamente en lo conocido, aunque la epistemología moderna (la hybris del punto cero) ha logrado encubrir ambas dimensiones y crear la figura del observador desapegado, un buscador de verdades y objetividades neutrales, que al mismo tiempo controla las reglas disciplinarias y se sitúa (él o ella) en una posición privilegiada para evaluar y definir”.*

Walter Mignolo, *El vuelco de la razón*.

1. En esta conversación me acompañó Daniel Berisso, querido amigo y colega investigador del Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn” (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Una versión preliminar apareció en la *Revista del IICE*, 2014, n° 35, pp. 61-71. Aquí se presenta una versión extendida con fragmentos no publicados anteriormente.

### La urgencia del des(a)prendimiento para re-surgir, re-emergir, re-existir

—*Querido Walter, ubicándonos en el campo educativo latinoamericano y considerando también otros suelos que graviten tus reflexiones e intercambios éticos, epistémicos, filosóficos y pedagógicos: ¿cuál consideras que es la mayor urgencia que debe atenderse desde la mirada descolonial que sostienes?*

Walter Mignolo: —Al final de una “charla” (presentación informal ante un grupo de unos estudiantes y profesores en la Universidad de Cape Town), me hicieron esta interesante pregunta: ¿cuáles son a su criterio los asuntos a investigar para una agenda descolonial? La pregunta estuvo precedida por una elaboración y contextualización en la que el interviniente con humor hablaba de la esquizofrenia que encuentran en investigaciones que intentan “aplicar el método” decolonial a temas de investigación en variadas disciplinas. La contextualización fue oportuna puesto que el “pensar descolonial” no es un método a aplicar sino una manera de estar en, y pensar, el mundo. Sin duda, ya lo dijo Heidegger, observan quienes adhieren a criterios modernos y postmodernos: el *Dasein* (“estar ahí”), un estar ahí que se vierte también en “estar en el mundo”. Lo que se le olvidó a Heidegger fue aclarar que el *Dasein* no es un estar en el mundo universal, sino un estar ahí del sujeto moderno. No se le olvidó, claro, asumió que el ser que él pensaba era universal, tan universal como el inconsciente para el psicoanálisis. *Dasein* e inconsciente son universales para la teoría que los postula, pero no lo son ontológicamente. Los sueños son signos que se analizaron en variadas formas en variadas culturas. Que a Freud se le haya ocurrido des-cubrirlos en el inconsciente y así entender el sujeto moderno, europeo, es una cosa. Que este des-cubrimiento sea universal es otra cosa totalmente distinta. Sólo a un pensamiento imperial se le puede ocurrir la univer-

salidad del *Dasein* o del inconsciente.<sup>2</sup> El *Dasein* es una manera de pensar y estar en el mundo que surge de la subjetividad moderna, no de la subjetividad colonial (sujetos colonizados) y en procesos de liberación-descolonización. En cuanto a la universalidad del inconsciente ya lo pusieron de manifiesto Frantz Fanon en Algeria y Ashis Nandy en India. El pensamiento de Heidegger surge de la espesura de la historia y subjetividad de Europa no del Islam o de las milenarias historias de China e India, y de las milenarias historias y memorias de las grandes civilizaciones, destruidas, en las Américas.

Pues, a partir de estas reflexiones generales, la mayor urgencia es desprendernos (en inglés elaboré estas ideas bajo el mote de *delinking*) de los presupuestos, mitos, expectativas de la subjetividad moderna Europea (y aquí no digo “occidental” puesto que nosotros, descendientes de europeos en América, viviendo en los “confines de occidente”,<sup>3</sup> aprendimos en la casa, en la escuela, en la universidad. Nos hicieron saber mucho de Grecia y de Roma y nada del Tawantinsuyu cuyo territorio habitamos, al menos en Córdoba). ¿Cómo hacerlo? Para ello es necesario investigar. ¿E investigar qué? Cómo se ha construido, transformado en todos los órdenes del vivir el patrón colonial de poder (o sea la colonialidad del poder en versión abreviada). Personalmente es lo que vengo haciendo desde que escribí “*El lado más oscuro del renacimiento: alfabetización, territorialidad y colonización*” hasta el día de hoy. Esta fue mi respuesta a la pregunta de mi interlocutor en Cape Town. El corolario es que no podremos desprendernos de la colonialidad del poder si no sabemos cómo funciona. ¿Cómo y por dónde empezar? Para quienes en América las memorias que habitamos (y que nos habitan) son las memorias europeas, tienen su punto de originación en 1500. Para los Pueblos Originarios, 1500 es la fecha del comienzo de la invasión y del proceso de ruptura y

2. Se recomienda ver con detenimiento a este respecto las respuestas a la novena y décima pregunta de la presente conversación (págs. 151 y ss.).

3. Canal Feijó, B.(1954) *Confines de Occidente. Notas para una sociología de la cultura Americana.*

desmembramiento de sus maneras de estar en el mundo. Esto es: una manera de estar en el mundo llega, irrumpe e intenta que quienes no habitan el mundo de esa manera, lo hagan. Ni tampoco habitamos las memorias de los pueblos descendientes de africanos, forzados por la esclavitud a desplazarse y a construir su manera de estar en “el nuevo mundo”.

No se trata de volver a nadar en el pasado, así como la modernidad no “vuelve” a Grecia y Roma sino que las usa como apoyo para el presente y hacia el futuro. Es decir, Occidente es una política imperial de la identidad. El *desprendimiento* implica el re-surgir, el re-emerger, el re-existir de culturas y memorias desprestigiadas en nombre de los ideales modernos y postmodernos.

Por otra parte, es imperativo dar un vuelco a la geografía del razonamiento.<sup>4</sup> Si no lo hacemos, caemos en la esquizofrenia que mencionaba mi interlocutor. Para dar un vuelco a la geografía del razonamiento moderno, al método y al tema, a la observación y a la descripción, al sujeto cognoscente y objeto a conocer, etc., es fundamental tomar conciencia que el patrón colonial de poder no se puede observar desde afuera: todos estamos insertos en él. Para transmitir esta idea uso también la expresión “matriz colonial de poder”. Como en el film “The Matrix”, todos estamos en ella, nos hace, nos forma, nos ubica, nos clasifica a la vez que desde ese lugar (racial, nacional, genérico-sexual, histórico, lingüístico, etc.) comprendemos su estructura, su funcionamiento, sus transformaciones, quién la maneja, cómo la maneja y cómo nos maneja. Por eso también la expresión “pensar descolonial” o “pensamiento descolonial”, puesto que no tiene sentido, por lo que estoy diciendo, pensar en “estudios descoloniales”.

El concepto de “estudio” es pura modernidad: sujeto desprendido y observador de algo que “se estudia”. Se estudia, ¿para qué, quién, cuándo, dónde? Pues este vuelco en la geo-

4. Se recomienda ver el volumen *El vuelco de la razón*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

grafía del razonamiento, en la reflexión sobre nuestra propia existencia en el patrón colonial de poder es, a mi manera de ver, la urgencia. Ya lo había dicho Aníbal Quijano en su texto fundacional: es necesario, más todavía, urgente desprendernos (en inglés *delinking*) del eurocentrismo y del patrón colonial de poder. “Eurocentrismo” es la cara visible de la colonialidad del poder, la cual (como el inconsciente en Sigmund Freud y la plusvalía en Karl Marx) no se ven, pero funcionan. De ahí que la tarea investigativa sea el conocer y comprender la colonialidad del poder, desde el siglo XVI hasta hoy y mañana, puesto que la colonialidad del poder no concluyó, está en todas partes. Pedagógicamente es fundamental instruir a los estudiantes para que comprendan, vean y tomen conciencia de la colonialidad del poder en su cotidianidad y en sus cuerpos. Sin este paso fundamental “cambiar el mundo” estará siempre limitado por el “estar ahí” del sujeto moderno. Mal entenderemos, por ejemplo, la economía política, la teoría política, la tecnología, los conflictos interestatales hoy, sin entendernos insertos en la colonialidad del poder y tomar conciencia de que el análisis del patrón colonial de poder es siempre un análisis de nosotrxs mismxs.

### Instituciones educativas, colonialidad y responsabilidad (pedagógica) decolonial

—*Ante este panorama, ¿cómo podría pensarse o qué forma tomaría la vinculación de la(s) sociedad(es) con instituciones educativas históricamente asociadas a la modernidad/colonialidad, como pueden ser la universidad o la escuela? ¿Consideras que son espacios institucionales fecundos para profundizar una descolonialidad del saber<sup>5</sup> y de la subjetividad o habría que pensar*

5. Para un abordaje más detenido sobre esta noción y afines, se recomienda ver Mignolo, W. (2006) “La descolonización del saber y del ser” en Mignolo, W.; Maldonado-Torres, N. y Shiwy, F. (comps.) *Des-colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires: Del Signo. O también Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

*en otro(s) formato(s) institucional(es) –quizá como la idea de pluriuniversidad de Sousa Santos–?*

W.M.: No tengo la menor idea sobre “la idea de Boaventura de Sousa Santos de pluri-universidad”. Lo que sí puedo decir es que desde finales del siglo XX el concepto de “pluri-versalidad” ha sido central en mis reflexiones.<sup>6</sup> Me imagino que si, en el medioevo europeo y en el renacimiento, la “Uni-versidad” tomó su nombre en consonancia con el concepto teológico-filosófico de “uni-versalidad”, hoy tendríamos que, al concepto de “pluri-versalidad”, corresponderle el concepto de “pluri-universidad”. Pero comencemos por el comienzo.

Sobre la historia de la universidad moderno-colonial me extendí en variadas partes.<sup>7</sup> En resumen de lo dicho en otras partes, la universidad y el museo fueron las dos instituciones fundamentales en la construcción y gestión de la colonialidad del saber. En la actualidad existen varios tipos de respuestas a la hegemonía de la universidad y del museo.<sup>8</sup> Dos tipos de respuestas surgen hoy frente a esa hegemonía. Primero a la universidad. El caso de la ejemplar es la de “Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi”. La historia es larga, se encuentra información en la Web. Me referí a ella en la historia occidental de la universidad en los artículos mencionados. Básicamente, Amawtay Wasi (Casa del Saber o de la Sabiduría) se desengancha de la trayectoria occidental. El pensamiento fronterizo es inevitable en estos casos: se mantiene un tipo de institución pero se hace

6. Al respecto puede consultarse *Desobediencia epistémica*, op. cit., o el sitio: [<http://waltermignolo.com/on-pluriversity/>].

7. La versión más extensa es “Globalization and the Geopolitics of Knowledge. The Role of the Humanities in the Corporate University”, en Kleipas, K.L. y McDougall, J.I. (eds.) *The American-Style University at Large. Transplants, Outposts and the Globalization of Higher Education*. Maryland: Lexington Books, 2012, pp. 3-40. Una versión más accesible se titula “The end of the university as we knew it” y puede encontrarse en: [<http://waltermignolo.com/at-the-end-of-the-university-as-we-know-it-world-epistemic-fora-toward-communal-futures-and-decolonial-horizons-of-life/>].

8. “Enacting the archive, displacing the muses”, disponible en: [<http://www.ibraaz.org/essays/77>].

un vuelco radical en su naturaleza.<sup>9</sup> Toda la organización y conceptualización de Amawtay Wasi se basa sobre el Tawantinsuyu, y el Tawantinsuyu como sabemos se articuló con la Cruz del Sur. Es otra historia, simplemente. El curriculum está organizado en base a esa estructura y en la Chakana.<sup>10</sup> La Chakana, estructurada sobre la Cruz del Sur es, para las culturas Andinas originarias, el equivalente a la Cruz del Cristianismo. Pero el gobierno de Rafael Correa cerró Amawtay Wasi por “falta de calidad”. En su lugar, se apropió de uno de los conceptos claves, “Yachay” (sabiduría, saber) y así nombró un centro de investigación en Imbabura, una suerte de modesto Silicon Valley. Pusieron escuelas también en las zonas indígenas, para “proveer educación de calidad”. La educación de calidad en manos de los no-indígenas implica lo que sabemos desde el siglo XVI: el esfuerzo por “convertir” a los Pueblos Originarios y no apoyar su propia creatividad. La colonialidad del saber sigue viva y patente para quien la quiera ver.

La Amawtay Wasi es un caso ejemplar de “pluriversidad”. Así la llaman. Pluriversidad, es una cuestión de cosmología. La cosmología occidental trató de apropiarse de la universalidad, de su localismo. Hoy esa creencia, que convenció a mucha gente, ya no se sostiene. Entonces la “pluri-versalidad” es el desenganche de la uni-versalidad. Esos procesos pueden tener lugar en las universidades actuales pero es necesario crear otras instituciones, sabiendo que el Estado hará ese trabajo difícil. El estado necesita mantener la “universalidad” de la educación en consonancia con las necesidades de la globalización político-económica.

“Pluri-versidad” se desengancha del concepto de “uni-versidad” y, por lo tanto de “pluri-universidad”. Pluri-universidad

9. Walter recomienda como fundamental escuchar una entrevista con el rector de Amawtay Wasi, Luis Fernando Sarango, donde se refiere a la escuela y la universidad. Disponible en: [<https://www.youtube.com/watch?v=uaTRLn8gVvYI>].

10. Para mayor detalle puede visitarse: [<http://pueblosoriginarios.com/sur/andina/inca/chakana.html>].

es un total sin sentido. Nos dice que la “uni-versidad” puede ser “pluri”. Un mínimo conocimiento filológico desmonta las ligeras apreciaciones sociológicas. Quienes entendieron cabalmente el sentido de “pluriversidad” en vez de “universidad” fueron los creadores de Amawtay Wasi, llamándola directamente “Pluriversidad Indígena Amawtay Wasy”.

En fin, hoy por hoy dos trayectorias complementarias confrontan los legados coloniales de la uni-versidad. Una es la creación de instituciones educativas paralelas a las universidades estatales, bajo tutela del estado, y las privadas, bajo tutela de las corporaciones. Es difícil, pero la tarea está en marcha en variadas partes del planeta. La otra es tomar espacios en las universidades existentes tanto para activar currícula, talleres, conferencias, seminarios, exposiciones, etc. que avancen en el proyecto pluri-versal (lo cual significa que la uni-versalidad fue un proyecto imperial de Occidente, hoy en declive, y que el futuro se anuncia por un lado como pluri-versal, lo cual implica la pluriversidad en vez de la universidad) y, por otro, en tensión, la multi-polaridad política y económica (los BRICS por ejemplo, pero también Turquía, Nigeria, y varios países de América Latina enganchados con los BRICS, con Rusia y con China).

—*A propósito de la vinculación de estas instituciones con la(s) sociedad(es), y considerando tu variada trayectoria por distintas universidades del mundo, ¿qué problemáticas y enfoques de transferencia socio-educativa o extensión universitaria has experimentado?*

—Aquí es necesario relacionar la situación en las universidades estadounidenses, principalmente, y en distintas regiones del planeta. La situación es bien compleja y bien interesante. “Extensión universitaria” o “educación a distancia” como se entiende y practica en España y en América Latina, no existe como tal. Existe sí un experimento muy debatido: la creación de una universidad para la educación a distancia: The University of Phoenix. Wikipedia la describe así: “The University of

Phoenix (UOPX) is an American for-profit institution of higher learning, headquartered in Phoenix, Arizona, United States”.

Fue muy debatida por su carácter “comercial”, es decir, la educación no era el fin sino el medio para obtener ganancia. Pero la “online education” se ha generalizado ahora. Harvard lo ha incorporado.<sup>11</sup> En 2013 hubo un intento por parte de la administración de Duke de hacer lo mismo. Los profesores lo detuvimos en el Academic Council. Tuvieron que dar marcha atrás. Este año seguro volverán al ataque. Veremos qué pasa.

Pero en el fondo, la cuestión filosófica de la “online education” en Estados Unidos se reparte en dos tendencias complementarias: una, la de University of Phoenix, derechamente es la comercialización del conocimiento, for-profit. En el caso de Harvard y otras muchas universidades estadounidenses que adoptaron “online education” la cuestión es más compleja y depende de la universidad. Primero, ninguna de las universidades privadas (Harvard) o estatales (Maryland) que han incorporado “online education” lo han hecho “for profit”. Es decir, no es que no les interesen las ganancias pero este no es el fin de la universidad. Las ganancias son necesarias para incrementar su estatuto en el ranking nacional y mundial (por ejemplo, el Shanghai Ranking).<sup>12</sup> Por otro lado, los puestos altos en el ranking aseguran la influencia global de la universidad. Los cursos “online” ofrecidos por Harvard tienen asegurada una alta audiencia global. Lo cual significa ingresos, sin duda. Pero, más importante, significa “la transferencia socio-educativa” de los valores occidentales al resto del mundo. Esto es, son nuevas formas en las que se mantiene la colonialidad del saber y la re-occidentalización. Es decir, los diseños educativos, y empleo de tecnologías de punta están orientados a re-inventar la “socialización de los valores occidentales” después de la pérdida de prestigio de Estados Unidos durante el gobierno de Bush-Cheney.

11. Ver: [<http://www.extension.harvard.edu/distance-education>].

12. Ver, por ejemplo, el Academic Ranking para 2014: [<http://www.shanghai-ranking.com/ARWU2014.html>].

De forma paralela, las mayores universidades estadounidenses han adoptado otra táctica: la construcción de "campuses" en lugares clave del mundo. Así, por ejemplo, Duke acaba de inaugurar un campus en Kunshan, a una hora de Shanghai; Northwestern University y Carnegie Mellon han construido campuses en Doha. Este fenómeno es interesante por dos razones. Una, por los lugares donde se instalan construyendo "extensiones universitarias" por medio de la construcción física de campuses. China y el Oriente Medio son lugares apetitosos para la economía global. Por otro lado, se repiten 500 años después lo que comenzó a ocurrir en el siglo XVI. Esto es, en el siglo XVI se "transplantaron" a las Américas las universidades europea-hispánicas en Santo Domingo, Nueva España, Virreinato del Perú y Virreinato del Río de la Plata. En la primera mitad del siglo XVI se creó Harvard, trasplante de la universidad europea-británica. Cinco siglos, ya entrando en el sexto, se "transplantan" las universidades en los centros de las economías "emergentes". La colonialidad, desde el siglo XIX, no necesita colonias. La universidad (y sus secuelas, como centros de investigación) continúa siendo una de las dos instituciones clave en la reproducción de la colonialidad del saber.

La cuestión que estas mutaciones suscitan, como lo suscitaron en el siglo XVI por parte de las poblaciones indígenas y africanas transplantadas, es la descolonialidad del saber. Los saberes indígenas y afros continuaron a su manera fuera de la universidad. Y hoy estamos viendo que la continuidad de saberes descoloniales sustenta el pensamiento y las prácticas descoloniales de los pueblos originarios y afro-sudamericano y caribeño. La clave aquí es no olvidar que la universidad e instituciones semejantes no tienen el monopolio del saber. El saber de la vida sobrepasa siempre el saber de las instituciones.

*—Desde tu perspectiva social y geopolítica-territorial, ¿cuál consideras que es o debería ser la principal responsabilidad y compromiso que asumiría la educación en general y la universidad en particular en el marco de los cambios sociales contemporáneos?*

*¿Qué dirías respecto del debate aún vigente sobre "autonomía universitaria"?*

—La principal responsabilidad educativa, desde la perspectiva de las urgencias que delineé anteriormente, es la de preparar a los estudiantes para que entiendan y se entiendan en la colonialidad del poder. Dicho esto, no estoy sugiriendo hacer un plan maestro para proponer al Ministerio de Educación y abogar por un cambio urgente y total en toda la educación argentina desde la primaria a la universidad. Sabemos que este plan maestro no será aceptado por el Ministerio de Educación. Esta tarea hoy por hoy debe ser una tarea de lxs educandxs, tanto en el marco institucional existente como en la creación de instituciones que permitan capacitar a las y los estudiantes en la comprensión de la colonialidad del poder. Esto es urgente porque toda la educación está orientada por la idea de desarrollo, progreso, éxito personal, es decir, la educación hoy por hoy, en Argentina, Estados Unidos, África del Sur o China, es una educación que evade la toma de conciencia de que desarrollo, progreso, éxito personal, etc., tienen como consecuencia la desigualdad, la explotación, la segregación, el racismo, el "generismo" (es decir, las clasificaciones y las jerarquías sexuales). Entender cómo se construyó la colonialidad del poder, cómo se transformó, quién la gestionó en distintos momentos históricos; entender cómo hoy está en disputa —puesto que Occidente ya no lo controla (los BRICS disputan ese control)—, implica que la estudiante se entienda a sí misma y en ese proceso entienda también el orden global en curso.

Por lo dicho anteriormente, la "autonomía universitaria" hoy es semejante a la "soberanía de los estados nacionales" en el caso de estados "pequeños". Podríamos decir que se trata hoy de autonomías y soberanías parciales. Son autonomías y soberanías parciales por la preeminencia de la economía, la cual fuerza la re-orientación de la educación pero también de la administración universitaria. Al mismo tiempo, los estados, sobre todo los estados "pequeños", dependen del capital internacional y tam-

bién de las relaciones inter-estatales con los estados "grandes". De ahí la creciente tendencia a la formación de organizaciones regionales (Mercosur, ASEAN, pero también la Unión Europea). En resumen, la universidad que conocimos hasta 1970 en las Américas, y también en otras historias locales diferentes pero todas enganchadas a la colonialidad del poder, ya no es ni será. Ni tampoco los estados nacionales que conocimos desde principios del siglo XIX en Europa y en las Américas, están en un punto de inflexión. Y ello se debe a que el patrón colonial de poder ya no lo controla Occidente sino que ese control lo disputa el capitalismo del Este Global y del Sur Global. Los BRICS anidan estos dos polos globales controlados, hasta hace poco, por el Norte Global y el Oeste Global.

La "autonomía universitaria" era posible pensarla durante la vigencia de la universidad Kantiana-Humboldtiana, es decir, la universidad modelada en base a las formaciones disciplinarias (digamos para simplificar, ciencias naturales, sociales y humanas) orientadas a formar ciudadanos y ciudadanas para el funcionamiento de los estados nacionales. Ese modelo tuvo vigencia hasta aproximadamente 1970. Por eso tenemos la Universidad Autónoma de México, por ejemplo. Pero con el auge del neoliberalismo (esto es, el último diseño conocido en la gestión económico, política estadounidense del patrón colonial de poder, el cual necesita la formación de sujetos conducentes a esos diseños y subjetividades, en otras palabras, que "crean" en el progreso y en los beneficios del neoliberalismo), ¿cómo se forman esos sujetos? En las escuelas y en la universidad, y esa formación va machacada por los medios de comunicación, principalmente la televisión y la comunicación electrónica. Aunque esta última nos da la sensación de libertad, la libertad que nos ofrece queda "sujeta" a la subjetividad que con-forma la tecnología cuyo fin no es la educación sino el mercado. En resumen, tanto las universidades estatales como las privadas están cada vez más controladas por la preeminencia de la economía en la organización social. Con esto quiero decir que mientras la dimensión económica en el patrón colonial de poder, antes

de 1970, formaba parte de la organización social, a partir de 1970 la organización social forma parte de la economía. De ahí la pérdida de vigencia del concepto de la autonomía universitaria y la soberanía nacional.

Una observación indirecta con la pregunta pero importante debido a la tendencia a pensar que el neoliberalismo rige hoy el mundo. No, no es así. El proyecto neoliberal fue el último capítulo de Occidente en el control del patrón colonial de poder. Pero fracasó. Ni China ni Singapur, por ejemplo, ni tampoco Indonesia o Turquía, son estados neoliberales. Son capitalistas, pero no neoliberales. El neoliberalismo buscaba y busca debilitar los estados.

### Desobediencia epistémica y pensamiento fronterizo

*—Frente a este contexto y considerando algunos de tus planteos iniciales, ¿qué implicaría en términos metodológicos y/o epistemológicos hacer investigación descolonial? En este sentido, ¿cabría "descartar" marcos teóricos que pueden provenir de Europa aunque sean considerados críticos? ¿Cómo entra en juego la desobediencia epistémica ante marcos institucionales que imponen metodologías o lógicas de investigación que responden a la colonialidad del saber?*

—Hace un par de meses, en una entrevista que hice para un "think tank" dominicano en ciencias sociales, me preguntaron si la teoría de la complejidad ayudaría al análisis y a la comprensión del patrón colonial de poder. Mi respuesta consistió en otra pregunta: ¿por qué no le pregunta a los teóricos de la complejidad si el pensamiento descolonial le ayudaría a entender la complejidad? La cuestión es que la teoría de la complejidad es parte integral del patrón colonial de poder del cual el pensar, hacer y ser decolonial propone que debemos desprendernos. De ahí la desobediencia epistémica, no sólo ante la teoría de la complejidad sino de todo el aparato cognoscitivo occidental, es decir, desobediencia epistémica significa desprendernos del eu-

rocentrismo epistémico. Y ello conlleva al vuelco en la geografía del razonamiento. Ello no significa que ignoremos las contribuciones del pensamiento y pensadores y pensadoras de Europa. Al contrario, no nos queda otra que conocerlos y conocerlas, tanto en sus dimensiones imperiales como emancipadoras. La modernidad Europea, Enrique Dussel lo puso claro, conlleva una dimensión emancipadora y otra genocida. Es la dimensión genocida la que nos preocupa, la que desde la ética, la política, la epistemología y la ontológica descolonial se trabaja para desmontar. Razón genocida, que vemos hoy en Iraq y también en Israel y en Ucrania. Nos solidarizamos, por otra parte, con la dimensión liberadora. Pero lo que ocurre es que la dimensión liberadora en Europa para europeos fue, indirectamente, dimensión opresora para el resto del mundo.

Por otra parte, como dije anteriormente, el pensamiento descolonial, como lo concibo y lo practico, se afina históricamente en la emergencia de los circuitos comerciales del Atlántico y en el doble genocidio, de los Pueblos Originarios y los esclavizados africanos. A partir de aquí, y no de Grecia y de Roma, ya estamos en otro terreno.<sup>13</sup> Aquí estamos más cerca del pensamiento y del hacer liberador de los Pueblos Originarios y de los africanos en las Américas que de los pueblos europeos con quienes nos solidarizamos y aplaudimos, pero no es aquel el terreno en el que opera el ser, sentir, pensar y hacer descolonial. Les doy dos ejemplos, uno ya mencionado en otras partes.

Abdelkhebir Khatibi, filósofo marroquí, observó hace tiempo que cuando leyó a Nietzsche criticando al cristianismo se entusiasmó y aplaudió. Pero, por otra parte, afirmó, yo soy musulmán y mi crítica al cristianismo es otra. Es decir, que Khatibi ¡no necesita leer a Nietzsche para darse cuenta que necesita criticar al cristianismo! En fin, la dimensión emancipadora de Europa en el siglo XVIII fue precedida por la dimensión emancipadora de los Pueblos Originarios y de los esclavizados

africanos desde el siglo XVI. Se dice que la revolución haitiana se debió a la influencia de la revolución francesa. Esa es la versión moderna, eurocéntrica. Lo que los revolucionarios haitianos hicieron fue “aprovecharse” de la coyuntura política de la revolución francesa. Es totalmente eurocéntrico pensar que los esclavizados africanos se dieron cuenta que eran esclavos y que podían emanciparse porque ¡lo hicieron los franceses! Los esclavizados africanos sabían desde el momento en que los capturan en África que su destino era liberarse. Pero como no disponían del caudal económico del que dispuso la etno-clase burguesa para lanzarse contra el clero y la monarquía, sus esfuerzos emancipadores se redujeron al marronaje; y en el caso de los Pueblos Originarios o movimientos como el Taki Onkoy en el siglo XVI y las rebeliones de Tupac Katari y Tupac Amaru, ambos fueron anteriores a la revolución francesa.

El otro ejemplo proviene de los análisis de “la colonialidad del ser” avanzado por Nelson Maldonado-Torres. Básicamente se trata de lo siguiente: Heidegger construye el *Dasein* como la dimensión humana de la ontología del Ser. En últimas, es una versión secular, eurocentrada, de la teología cristiana del “ser en el mundo”. De ahí la expresión onto-teología. Para Emmanuel Levinas tal ontología no condice con su experiencia de judío europeo: lo deja fuera, simplemente. Por eso se opone a Heidegger y elabora la ética del “cara-a-cara” para dar cuenta del ser-en-el-mundo. Pero para Frantz Fanon, ni el uno ni el otro condice con su experiencia de descendiente de africanos en América, para quién la experiencia que marca es el “*middle passage*” (es decir, el pasaje que unía África con América en el transporte de esclavizados, un lado del triángulo que se completaba con el pasaje de las Américas a Europa transportando oro, plata, azúcar, tabaco, algodón y el pasaje de Europa a África transportando alcohol, armas y otras mercancías). Si Levinas necesitó desprenderse de Heidegger, Fanon requiere desprenderse de los dos: ni para Heidegger ni para Levinas las experiencias y las huellas de la esclavitud son significativas. Para Fanon,

13. Se recomienda ver *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

Grecia, Roma y Jerusalén no son parte de su estar y ser en el mundo. De aquí, el radical vuelco decolonial del razonamiento.

De modo que la respuesta a la pregunta sobre el “descarte” [de marcos teóricos europeos] es un rotundo sí. La teoría crítica de Max Horkheimer, por ejemplo, es para aplaudir, como lo hizo Khatibi con Nietzsche. Pero las historias coloniales no lo necesitan. La colonialidad del poder no sólo sostiene que el sujeto crea, inventa, el objeto de investigación, sino que —sin tomar a Horkheimer como “modelo”— ambos, incluido Horkheimer, están involucrados en el patrón colonial de poder. En este momento, en el vuelco de la razón, el pensamiento europeo, tanto el genocida como el emancipador, devienen “objetos de estudio” (empleo aquí una metáfora moderna). Esto es, nos interesa Horkheimer, y Levinas, y Benjamin, etc., pero no como modelos sino como paralelos europeos críticos de la modernidad y del eurocentrismo. Pero hay otras críticas a la modernidad y al eurocentrismo que no provienen de la misma historia de Europa sino del 80% del mundo que fue tocado y alterado por la colonialidad del poder. De ahí que el pensamiento descolonial es siempre pensamiento fronterizo y el pensamiento europeo es territorial, aunque ambas trayectorias confluyan en la emancipación en Europa y liberación en el resto del mundo. ¿Han notado que en los procesos de descolonización, durante la Guerra Fría, los ejércitos se autodenominaban de liberación y no de emancipación? También los Zapatistas lo hicieron así.

En fin, este problema lo había visto Rodolfo Kusch al final de su vida cuando reflexionó sobre “el miedo a pensar lo nuestro”. El desenganche, la desobediencia epistémica, significa eso, pensar lo nuestro, cualquiera sea la historia local en que “lo nuestro” tiene sentido.

En cuanto al “método”, este es otro asunto que requiere desobediencia epistémica y desenganche. Es un mito de la teoría occidental del conocimiento. Me remito aquí a Linda T. Smith, antropóloga Maorí y su libro fundamental *Decolonizing methodologies* (publicado en castellano con el título *A descolonizar las metodologías*).

—*Esos saberes que llamas epistemologías fronterizas o de frontera parecieran tener rasgos de aquella “ciencia normal” que da lugar al término “epistemología”; entendiendo que una epistemología supone un sistema de expertos, locutores autorizados, saberes consolidados como válidos, experimentos legitimados, más allá de que haya epistemologías que dominan a otras, ¿por qué no sería tu propuesta una forma dominante sobre saberes “no-epistemológicos”?*

—Podría hablarse de saberes no-epistemológicos, lo cual les alegraría a los defensores de la ciencia y la filosofía hegemónica de la ciencia. Si son saberes no-epistemológicos no hay por qué preocuparnos. Sigamos nomás adelante puesto que la epistemología es universal y nosotros tenemos la llave de ella. Los demás que sigan en sus cosas.

En cambio si nos apropiamos del concepto de “epistemología” y le ponemos un calificativo, “epistemología fronteriza” afirmamos un tipo de conocimiento al mismo tiempo que denunciamos que la epistemología a secas es en verdad epistemología moderno-occidental. Y si seguimos razonando argumentamos que la epistemología moderno-occidental le puso nombre a una actividad común a los seres humanos y que al hacerlo no sólo afirmó una forma de conocer sino que negó toda forma de conocimiento que no respondiera a los principios provinciales de una forma de conocimiento que se imponía como universal porque iba a cuclillas de la expansión político-económica de occidente. De modo que la epistemología fronteriza es de hecho pensar descolonial y, por lo tanto, descolonialidad del saber y del ser puesto que la colonialidad del ser es posible por la colonialidad del saber. Las subjetividades no surgen de la nada sino que son con-formadas por hegemonías epistemológicas (saber) y estéticas (ser).

Ahora bien, las epistemologías de frontera (es decir, las epistemologías que surgen del habitar la barra “/” que separa y une modernidad/colonialidad) no es un reemplazo o superación lineal de las epistemologías territoriales e imperiales de la ciencia, la filosofía y la teología cristiana, sino que co-existe. Co-existe

en la medida en que es una opción que no existía. Y al proponerse como opción revela que no hay epistemologías de por sí naturales o universales sino que lo que se llama "epistemología", como dije, es una propuesta de universalizar lo local y de haberlo conseguido en el proceso de occidentalización del planeta. Pero ese ciclo está cerrado y lo que surgen son epistemologías de fronteras en todas las historias locales que fueron interferidas por la epistemología imperial de la modernidad.

### **Orientaciones para una pedagogía y una ética descolonial: la diferencia colonial atravesando un cuerpo enseñante**

—*En relación a estas epistemologías fronterizas, la descolonialidad del saber y la subjetividad, ¿cómo es tu actual experiencia en cuanto a la práctica docente? ¿Cómo pones en juego la descolonialidad en tu espacio en la universidad?*

—Podría decir que de tres maneras. Una en la enseñanza de pregrado. Últimamente dos seminarios me sirven de caballito de batalla a nivel pregrado. Uno en torno a las grandes civilizaciones de Tawantinsuyu y Anáhuac. Dos principios animan y guían este seminario. Uno es que los estudiantes aprendan a pensar que las grandes civilizaciones del continente (Mayas, Aztecas, Incas, para simplificar y referirnos a lo que existía en el momento de las invasiones ibéricas, pero fundamentalmente hispánicas) son, a la actualidad de las Américas y el Caribe lo que Grecia y Roma son a la actualidad de Europa Occidental y Estados Unidos. El otro principio, tomado de Amawtay Wasi es "aprender a desaprender para volver a re-aprender" y "aprender a ser". Estos principios que provienen de la experiencia y larga memoria de los Pueblos Originarios tienen validez también para no-indígenas narcotizados por la retórica y el imaginario de la modernidad. El otro seminario versa sobre asuntos y problemas latino/as. Darle a los estudiantes de pre-gradados los instrumentos para que entiendan las historias paralelas de la América Sajona

y la América Latina, a la vez que la presencia de la diáspora africana, es darle los instrumentos para que entiendan la configuración actual del mundo moderno/colonial, dándole los trazos históricos que la constituyeron. En ambos casos se trata de una *pedagogía decolonial*, esto es, de darle los instrumentos para que piensen de-colonialmente no sólo el mundo sino a ellxs mismxs; sean de cualquier nacionalidad, color de piel o creencia religiosa que fueran.

En el seminario para estudiantes de doctorado se trata de una introducción al pensar, hacer y ser descolonialmente. Se les presenta con una opción que, en Duke, no tienen en otros seminarios en las Humanidades, los cuales o bien son estrictamente disciplinarios o bien mayoritariamente postmodernos. En fin, se trata siempre de gestionar la descolonialidad teniendo en cuenta las coordenadas, la audiencia y la configuración institucional dominante. No se trata en ninguno de los dos casos de "aplicar" sino de "pensar y ser, haciendo descolonialmente".

—*Y en una tierra que vio nacer movimientos como la pedagogía o la filosofía de la liberación, o incluso donde Arturo Jauretche escribiera a cerca de la "colonización pedagógica", parte importante de nuestro sistema educativo—incluso de nuestras prácticas educativas— se sigue alimentando aún y a pesar de ello de cierta(s) didáctica(s) proveniente(s) de Europa o Estados Unidos bajo algún argumento que se viste con los ropajes del eclecticismo o la neutralidad que implicarían las "técnicas", "estrategias" o "procedimientos" de enseñanza. ¿Cuál sería tu interpelación a una educación que aún puede encontrarse en manos de artificios técnicos eurocéntricos o de ciertas corrientes didácticas importadas?*

—La lucha continúa, como se suele decir. Freire, Dussel, Illich, Jauretche, todos ellos vieron, sintieron, comprendieron lo que Illich describió a principios de los setenta como "la sociedad desescolarizada". Hay un párrafo inicial que a menudo cito y que merece repetirse en el marco de su pregunta.<sup>14</sup> Con ello quiero

14. "Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sus-

decir que estos nombres que invocamos no sólo denunciaron sino que sus enunciados eran formas de hacer y, en el caso de Freire e Illich, de poner en movimiento los argumentos críticos que enunciaban. Aunque no usaran la expresión “pedagogía descolonial” sino “pedagogía del oprimido” y “la sociedad desescolarizada”, son éstas, sin duda, expresiones relacionadas con la pedagogía descolonial a la vez que tienen su propia continuidad. La Universidad de la Tierra en Oaxaca y San Cristóbal de las Casas son dos casos que continúan las enseñanzas de Iván Illich en Cuernavaca hacia finales de los sesenta y mediados de los setenta. El liderazgo de Raymundo Sánchez Barraza en el CIDESI, en San Cristóbal y Gustavo Esteva en Oaxaca son actualmente instancia de continuidad en donde el hacer se acompaña del pensar y viceversa. Con todo ello, además de la experiencia de Amawtay Wasi (clausurada por el presidente Rafael Correa, clausura que muestra la incomodidad que causa toda pedagogía que no esté al servicio de la continuidad de los proyectos modernos de desarrollo y de crecimiento, por un lado, y de éxito personal que mantenga la mentalidad moderna del crecimiento y del desarrollo), estoy diciendo que no debemos esperar que los Ministerios de Educación y las regencias universitarias estimulen y apoyen la pedagogía descolonial. Pero ello es posible por parte del profesorado que está ya ocupando

---

tancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le ‘escolariza’ de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la ‘escolariza’ para que acepte servicio en vez de valor. Se confunde el tratamiento médico tomándolo por cuidado de la salud, el trabajo social por mejoramiento de la vida comunitaria, la protección policial por tranquilidad, el equilibrio militar por seguridad nacional, la mezquina lucha cotidiana por trabajo productivo. La salud, el saber, la dignidad, la independencia y el quehacer creativo quedan definidos como poco más que el desempeño de las instituciones que afirman servir a estos fines, y su mejoramiento se hace dependiente de la asignación de mayores recursos a la administración de hospitales, escuelas y demás organismos correspondientes”. Iván Illich (1972) *La sociedad desescolarizada*.

espacios en las universidades (en mi experiencia personal en Argentina en ciertos sectores de la Universidad Tres de Febrero y de la Universidad de Avellaneda, en Buenos Aires y en la Universidad del Comahue en Neuquén), con lo cual no quiero decir que estos espacios existan en otras universidades. En fin, por el momento la pedagogía descolonial no es, y difícilmente pueda ser, un proyecto estatal. Tiene que gestarse en la disidencia académica, intelectual, política y ética del estudiantado y del profesorado.

—*Si tuvieras que hablarle a docentes, ¿qué les dirías como generadores de condiciones de posibilidad para que lxs sujetxs se constituyan y manifiesten en su “diferencia colonial”? ¿Podríamos hablar de una “ética descolonial” como mediadora de los vínculos sociales y pedagógicos (al menos en América Latina)?*

—Fundamental, hablar de una ética descolonial por dos razones. Una, es que no hay una “ética” —ni nada que pueda ser— universal. Todo hoy ya necesita ser adjetivado y esta es una conquista del pensar y hacer descolonial. Lo que llamamos “ética” a secas es o bien ética cristiana, o ética liberal o ética marxista. Esto, dicho así, es válido para el mundo moderno/colonial y su cosmología. La ética en Grecia, como la fórmula Aristóteles, es una ética que correspondía a la organización de la *Polis* griega y no necesariamente una ética para toda organización social, para la antigua China, para Persia, para los Aztecas y los Incas, para los reinados de África o para las sociedades musulmanas cuya filosofía bebió en las fuentes griegas.

Ahora bien, qué le diría a los docentes si tuviera que hablarles para que se constituyan y manifiesten en su diferencia colonial. Empezaría por Rodolfo Kusch y una de sus expresiones transformada en argumento: el miedo a pensar lo propio. Esto es, la urgente necesidad de sacarnos de encima ese miedo. Y ¿qué es ese miedo? Es un miedo muchas veces mezclado con “el querer ser”, otra expresión de Kusch. El miedo a pensar lo propio se manifiesta en la necesidad de tener una guía “confiable” de conocimiento. De ahí la fascinación, digamos en los últimos

sesenta años, de no partir de las experiencias e historias locales sino de empezar por apoyarnos en algún pensador de Europa occidental o de Estados Unidos para “pensar lo nuestro”. Lo maravilloso de los pensadores europeos es que pensaron lo suyo propio, pero cuando se toman como guía para otras historias locales, quienes lo toman se convierten en sucursales de un pensamiento propio que no es el suyo. No estoy diciendo que no haya que leer a pensadores, intelectuales, académicos de Europa Occidental y de Estados Unidos. Estoy diciendo que deben leerse comprendiendo que no tuvieron miedo a pensar lo propio pero que, en las ex colonias permanece el miedo a nuestro propio pensamiento. Estos son resabios de la colonialidad del saber y la colonialidad del ser y del racismo epistemológico y ontológico del imaginario moderno. El racismo epistemológico se manifiesta en el mito de la inferioridad epistémica y ontológica de los pueblos colonizados. Seres ontológicamente inferiores son epistemológicamente inferiores y viceversa, por eso es necesario convertirlos, civilizarlos o desarrollarlos. Perder el miedo al pensamiento propio es ya desengancharse del mito y afirmarnos en lo que somos y lo que pensamos. Lo que somos y lo que pensamos fuera de Europa occidental o Estados Unidos está marcado por la diferencia colonial epistémica y ontológica. Es decir, el racismo epistémico y ontológico es consecuencia de la diferencia colonial. Pensar lo propio significa pensar a partir del reconocimiento de la diferencia colonial que nos constituye.

El miedo a pensar lo propio se manifiesta a menudo en el “querer ser”. El sujeto que quiere ser evade el pensamiento propio y se constituye a sí mismo/a como un sujeto “que sabe” lo que se piensa en Europa Occidental y Estados Unidos. Nadie por el momento está motivado por un querer ser apoyándose en pensadores chinos, africanos o musulmanes, sean estos fundamentalistas o críticos. El “querer ser” hoy, y el que intuía Kusch, era el “querer ser” conforme lo que no es nuestro. Y hoy no se trata solo de ampararse en Habermas o Foucault, sino también en Said o Spivak. Pensar lo propio en Argentina o en América Latina no significa ignorar a pensadores no

argentinos o latinoamericanos, sino leerlos desde el pensar lo nuestro, como lo hizo Kusch con Heidegger, Husserl, Hartman, Nietzsche, Levi-Strauss, etc., en vez de leerlos para asumir la superioridad de un “querer ser” en relación al pensamiento propio —es decir, un pensamiento que se *apropia*—. Pero apropiarse y no ser tragado por lo que intentamos apropiarnos implica estar en el suelo de la historia local, cualquiera ésta sea. Si nos traga lo que intentamos apropiarnos es porque perdemos pie en el suelo e ingresamos en el pensamiento propio que nos *destituye* en lugar de *constituírnos*.

En fin, sugeriría perder el miedo a asumirnos en la diferencia colonial, pues es ésta la que nos constituye y nos empodera. Al mismo tiempo les diría, en tercer lugar, que los y las descendientes de familias europeas hemos sido educados en las memorias de Grecia y Roma, tan lejos que están, y en la ignorancia del Tawantinsuyu, que es lo nuestro en América. No porque seamos indígenas o creamos serlo, sino porque somos hijos de la diáspora europea es que nos encontramos, en América, con la diáspora africana y con los pueblos originarios. Y en este encuadre somos privilegiados. Pero cuando nos miramos en el espejo de Europa podemos caer en la desazón de Eduardo Murena y lamentar haber sido expulsados del paraíso (*El pecado original de América Latina*, 1954).

—En este encuadre que mencionas, ¿cuál consideras que es el rol de la filosofía en la educación desde lo que alguna vez llamaste un “tercer lugar de enunciación”?

—Comencemos por “filosofía”. Filosofía, como sabemos desde la escuela secundaria es el nombre que le dieron los pensadores griegos a la facultad de pensar la sociedad y el cosmos, es decir, la cosmo-polis. El filósofo era el hombre sabio, y hombres eran al parecer quienes en Grecia le dieron un nombre a sus formas de hacer pensando. Esta correlación entre el cosmos y la organización social no fue un “descubrimiento” griego sino de todas las civilizaciones de la “era axial,” según la cronología de Karl Jaspers. El privilegio del pensar griego lo es para la Civi-

lización Occidental puesto que se construyó sobre él. También los pensadores musulmanes (Ibn Shina, Al-Gazali, Ibn-Rush) bebieron de las fuentes griegas, pero tomaron otros derroteros. Borges lo entendió y escribió uno de sus magníficos cuentos, "La busca de Averroes", en el cual cuenta las dificultades de Averroes para traducir una palabra de Aristóteles, *mimesis*—creo que era—. Nada en el Islam y en la memoria árabe le permitía encontrar una traducción adecuada.

Para los aztecas el hombre sabio no era el filósofo sino el *tlamatini*, quien hacía lo mismo: pensaba el orden social en relación al orden del cosmos. Para los incas, el hombre sabio era el *amauta*, que Garcilaso de la Vega no tuvo otra alternativa que traducirlo como "filósofo". Pero traducir "*amauta*" y "*tlamatini*" por "filósofo" va en una mano única: la dirección de la cultura imperial. Descolonialmente, si traducimos *amauta* y *tlamatini* por filósofo, entonces tenemos que traducir filósofo por *amauta* y *tlamatini*. Total que Aristóteles y Platón eran *amautas* y *tlamatinimi* (plural de *tlamatini*) griegos... Todo lo cual nos lleva a la primera respuesta: el rol del tipo de pensar (que los griegos llamaron filosofía y luego se institucionalizó en la construcción de la Civilización Occidental) es la de dar sentido al existir, al cosmos, a la comunidad, a la persona.

Las sistematizaciones griegas se reescribieron en el cristianismo y así la teología, versión cristiana de la filosofía griega, no sólo dio otro sentido al cosmos, al existir, a la comunidad y a la persona, sino que se convirtió en la práctica vigilante de todos los otros saberes. Al hacerlo no sólo controló los saberes en el territorio de la cristiandad sino que se ocupó de devaluar otros saberes. La expulsión de moros y judíos de la península es uno de los primeros gestos imperiales de la filosofía cristiana en concordancia con el estado monárquico y cristiano: la Inquisición fue quizás la primera institución moderna destinada al control de las personas, la comunidad y los saberes.

No recuerdo si, y si sí, dónde, usé la expresión "tercer lugar de enunciación",<sup>15</sup> pero se me ocurre que de usarla ahora diría que me refería a las enseñanzas de la conferencia de Bandung, 1955. El lema era, en ese momento, ni comunismo ni capitalismo sino descolonización (y en menor medida se hablaba también de des-occidentalización o al menos se implicaba). Ese tercer lugar de enunciación no puede confundirse, para nada, con la "tercera vía" celebrada por Anthony Giddens en los noventa, un compromiso entre posiciones liberales y socialistas, lo cual era arreglos de familia entre dos posiciones enunciativas: liberalismo y socialismo (en el momento en que el neoliberalismo toma auge). Bandung propone otra cosa. Ni lo uno ni lo otro, sino algo diferente que ya no está basado en la memoria de occidente (aunque no la podemos evitar, ya no podemos ser como éramos en el Sur Este Asiático) sino en otras formas de ser y de pensar que se entrelazarán con las creencias y formas de pensar de la Civilización Occidental, pero no ya como guía. El auge de Singapur y de China, no es sólo económico sino de una forma de pensar des-occidentalizante: no rechazar, sino apropiarnos, hacer lo que tenemos que hacer aprovechando lo que la Civi-

15. Si bien aquí Walter ofrece una genealogía en clave histórico-política de la proveniencia del término, es importante destacar de allí su influencia en la lectura que hace de la filosofía reconociendo que, mientras Levinas con su ética del cara-a-cara introdujo un segundo lugar de enunciación—aún eurocéntrico— respecto del primero ocupado por Heidegger y la ontología del Ser, E. Dussel introdujo un tercer lugar que se diversifica en las variadas historias coloniales que estableció la expansión de la economía capitalista y las rearticulaciones de la colonialidad del poder. De aquí que con tercer lugar de enunciación no quiere decir un lugar en el medio o una especie de híbrido metafísico, sino un lugar al lado de los dos anteriores que coexiste política y éticamente: se trata de cambiar los términos de la conversación, y no sólo el contenido, dejando de buscar lo "nuevo" que supera lo anterior, que deja atrás "la tradición", lo "pasado", lo "viejo". No se trata de superación, sino de "ensanchamiento del espacio", de emergencia de lugares de enunciación que afirmen su propio derecho y necesidad de existencia. Para un mayor desarrollo a este respecto véase Mignolo, W. (2001) "Introducción", en: Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo, pp. 9-53.

lización Occidental nos brinda. Pero ya no nos interesa seguir por su camino, tenemos el nuestro.

El rol del pensar en la educación descolonial (retomando la conversación anterior) es, precisamente, aquí y en todas partes del planeta, partir del desprendimiento, desprendernos del eurocentrismo, aprender a desaprender. Ahora bien, recordemos que en América, al menos en la América Ibérica, ya LA educación no la resuelve sólo la población de descendencia Europea, de derecha, de izquierda o descolonial. Las poblaciones de descendencia Africana tienen mucho que decir y hacer y también los Pueblos Originarios. No se trata de pensar una educación para cada uno de estos diversos grupos étnicos, sino de que *cada grupo étnico*, en su diversidad, tiene el derecho de planear su propia educación abierta a los demás grupos étnicos. Este es para mí un principio básico de la educación descolonial pluriversal. El pensar de los tlamatini, amautas, sabios y sabias de los tres grupos étnicos fundacionales de las Américas tendría por función pensar la descolonialidad en la educación. Claro, esto no es fácil, y el Estado será el primer enemigo de una educación descolonial y pluriversal, por la armonía y el bienestar (el vivir en plenitud, que se traduce también como *buen vivir*). La educación estatal, como bien lo vimos en las actitudes y medidas de Rafael Correa, sirve al control estatal de la población.

—*En relación a este señalamiento que realizas respecto de la filosofía, y considerando tu polémica con Slavoj Žižek, uno de los filósofos más relevantes de Europa—quien, además, no se muestra amigable con las posturas decoloniales y poscoloniales—, ¿qué podrías decir a propósito de esta contienda que ya tiene algunos años (pues recordamos que ya en tu libro “Capitalismo y geopolítica del conocimiento”—compilación en la que se encontraba un artículo del propio Žižek— comenzabas a esbozar el principio de tus discusiones a Žižek) y de las recientes declaraciones<sup>16</sup> de este autor en respuesta a sus críticos—en la que apunta directamente hacia ti—?*

16. Para mayor detalle se sugiere visitar: [http://www.critical-theory.com/zizek-responds-to-his-critics/].

—Interesante que recuerdes el volumen “Capitalismo y geopolítica del conocimiento” en cuyo subtítulo figuraba la palabra “eurocentrismo”. Por ello incluí ese artículo de Žižek cuyas primeras frases son las que cito en el artículo de Al-Jazeera.<sup>17</sup> Brevemente, Žižek sostiene en esa frase que cada vez que oye la palabra eurocentrismo tiene la misma reacción que Goebbels y sale a buscar un arma. Alguien me dijo que no era Goebbels quien dijo tal cosa, pero no importa quién fue el dicente, lo que importa es lo dicho y lo dicho, si no fue Goebbels, no creo que hubiera sido algún cristiano o algún budista.

En verdad el diálogo con Žižek comenzó indirectamente antes, en el 2002, cuando William Hart publicó un artículo en *Nepantal. Views from South* (una publicación cuatrimestral que yo co-editaba con dos colegas en ese momento) titulado “Slavoj Žižek and the Imperial/Colonial Model of Religion” (vol. 3/3). Pero aclaremos que no es una cuestión personal con Žižek sino con la filosofía continental confrontada por el pensamiento no-continental. Se dio así con Žižek por serendipia. *Capitalismo y geopolíticas del conocimiento* fue publicado en el 2001, pero William Hart, colega en Duke en el departamento de religión, no estaba al tanto de estos debates en Argentina. Fue su propia lectura de pensador afro-estadounidense, profesor de religión y buen conocedor de Edward Said, sobre quien había ya publicado un libro.<sup>18</sup>

Después de aquello nunca más apareció Žižek en mi horizonte, hasta la publicación en Al-Jazeera del artículo escrito por Santiago Zabala sobre Slavoj Žižek considerándolo el más importante filósofo (no especificó Zabala que se refería al más importante filósofo en la filosofía europea). Ese desliz provocó la respuesta del intelectual, activista y académico Iraní, Hamid Dabashi, con un ensayo titulado “Can non-European think?”.

17. Ver: [http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2013/02/20132672747320891.html].

18. Hart, W.D. (2000) *Edward Said and the religious effect of culture*. United Kingdom: Cambridge University Press. Disponible en: [http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99036183.pdf].

Ahí entré yo en el debate con otro ensayo titulado, “Yes, we can”. Al poco tiempo me enteré que Žižek había respondido a sus críticos en una conferencia en Birkbeck –Universidad de Londres–, donde tiene un puesto. Criticó a varios de sus críticos, Dabashi por cierto, y cuando me llegó el turno, el acápite de su crítica reza: “Fuck you Walter Mignolo”. Obviamente no valía la pena responder a tal reacción. Me llamó la atención que mi ensayo en Al-Jazeera lo pusiera tan nervioso y enojado. Y así pasaron dos años más. Luego Žižek sacó un artículo más *polite*, el año pasado en una revista del *former Eastern Europe*, el artículo es sobre la crisis de la izquierda pero comienza por un comentario de Fanon que trata de llevarlo para su lado y que resulta bastante absurdo.

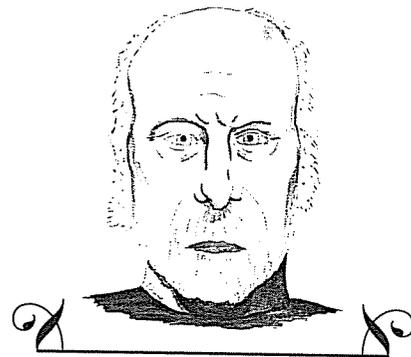
Hacia septiembre de 2014 recibí una carta-invitación de la editora de *Zed Books* informando que Hamid Dabashi tiene listo para la prensa un libro basado en el debate de Al-Jazeera con el mismo título e invitándome a escribir un prefacio. Esta sí era una buena oportunidad para responder a Žižek, puesto que Dabashi amplía abundantemente su ensayo en Al-Jazeera y se hace cargo de las críticas de Žižek. Pues ahí pude explayarme también en el argumento expuesto en Al-Jazeera, limitado en espacio. Y este libro, aparecido en 2015, ya está generando repercusión. En fin, me gustaría agregar algo que se conecta con lo anterior y pone de relieve el racismo epistémico que habita comentarios como el que hizo Žižek en Bolivia sobre el Subcomandante Marcos ante el silencio de Linera y las risas de la audiencia.<sup>19</sup> Es que no se dan cuenta estos tíos. Fullbright, el senador demócrata de los sesenta tiene un libro muy bello, *The arrogance of power*, que es una crítica política a la políti-

19. Entre los dichos polémicos del esloveno en Bolivia, puede citarse el aparecido en una publicación perteneciente a la Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, II° Ciclo de Seminarios Internacionales-Pensando el mundo desde Bolivia: “(...) tiendo a estar de acuerdo con mis amigos mexicanos que empezaron a llamar al Subcomandante Marcos el sub-comediante Marcos”. Disponible en: [[http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/tomo\\_ii\\_pensado.pdf](http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/tomo_ii_pensado.pdf)].

ca exterior de Estados Unidos, pero esta *arrogance of power* se aplica en varios terrenos...

—*Agradeciéndote las enseñanzas y lo que nos compartes para re-pensar(nos), podríamos decir que llegamos al final de este encuentro pero probablemente no de esta conversación, ¿alguna reflexión, sentimiento o pensamiento en el tintero, a modo de “telón” luego de esta travesía?*

—En verdad ya he dicho mucho. Sólo agradecer el interés, la gentileza y el tiempo de trabajar esta conversación. Quizás sí una aclaración. En la conversación aparecen los vocablos des- y de-colonial con sus variantes. Ambos para mí remiten a la des- o de-colonialidad lo cual nombra un tipo particular de pensar y hacer que consiste en la analítica del patrón (o matriz) colonial de poder necesario para orientar cualquier tipo de actividad des- o decolonial. Los vocablos indican que no se trata sólo de desmontar, sino de saber cómo se montó lo que se desmonta para ir montando formas de hacer, pensar, sentir y vivir que no nos aten a la modernidad/colonialidad. En el colectivo modernidad/colonialidad hay quienes prefieren de- y otrxs que prefieren des-. Para mí no es una cuestión de cuál de las dos sino de lo que ambas significan. Si hay un acuerdo en que sea des- o de- lo que queremos decir no es sólo de- o des-construir sino montar sobre las ruinas de la modernidad/colonialidad.



## (RE)PENSANDO LA EDUCACIÓN CON JUDITH BUTLER

UNA CITA NECESARIA  
ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN<sup>1</sup>



*“Pedir reconocimiento u ofrecerlo no significa pedir que se reconozca lo que uno ya es. Significa invocar un devenir; instigar una transformación, exigir un futuro siempre en relación con el Otro.*

*También significa poner en juego el propio ser y persistir en él, en la lucha por el reconocimiento (...)*

*Me encuentro con que mi propia formación supone al otro en mí, que mi propia extrañeza respecto de mí es paradójicamente el origen de mi conexión ética con los otros. No soy totalmente consciente de mí porque parte de lo que soy lleva la huella enigmática de los otros. En este sentido, no puedo conocerme a mí mismo perfectamente o conocer mi ‘diferencia’ respecto de los demás de manera irreductible”.*

Judith Butler, *Vida Precaria*.

- 
1. Una versión preliminar de esta conversación apareció, en lengua inglesa, en la revista canadiense *Encounters in Theory and History of Education*, 2015, vol. 16, pp. 183-199. Dicha versión, pero en español, con traducción a cargo de Vanina Lucila Pozzo y revisión técnica de Daniela Godoy, apareció en *Revista Propuesta Educativa*, 2015, n° 44, vol. 2, pp. 65-78. Aquí se presenta una edición mejorada para este volumen que respeta la mencionada traducción y amplía notas aclaratorias.

## Relaciones de la educación con la filosofía y la literatura: notaciones y urgencias

—*Querida Judith, a modo de inicio ¿cuál es tu óptica acerca de la relación entre filosofía y educación? En esta línea, como filósofa y profesora de literatura, ¿cuál consideras que es o sería el rol de la filosofía y de la literatura en la educación?*

Judith Butler: —Bueno, primero que todo tengo que decir que en muchos lugares del mundo, como saben, han habido cambios en la filosofía. Todo el proceso filosófico está en crisis. Así es que, en la emergencia de estos nuevos criterios para la evaluación de la educación o las instituciones, la filosofía atraviesa tiempos difíciles justificándose a sí misma. ¿Es útil la filosofía? ¿Tiene un impacto real? ¿Son sus resultados cuantificables? Todas estas preguntas asumen una medida del valor y es por supuesto difícil porque en lo educacional la tarea de la filosofía es indagar cuáles son las medidas correctas del valor o, más aun, si el valor en sí puede ser medido.

En relación a la literatura, a la enseñanza de la literatura, me parece que tenemos dos cuestiones diferentes: una es que la enseñanza de la literatura es generalmente considerada como importante; y hasta quienes están tomando decisiones económicas en la universidad, suelen decir “oh, por supuesto, la literatura es relevante”; y la pregunta es cómo está valorada en relación con los otros campos/disciplinarios; si es considerada —como sucede con las artes generalmente— de manera meramente ornamental. En otras palabras, dicen “Claro que apreciamos la literatura, es buena, nos moviliza, la disfrutamos”, pero creo que no es apreciada en tanto modo de análisis crítico, una manera de entender cómo el lenguaje estructura nuestro mundo, como modo que nos permite ser transportados entre mundos y considerar varias maneras a través de las cuales el mundo mismo puede ser constituido. Creo que gran parte del análisis crítico de la literatura no es considerado tan importante como el pensamiento crítico y como tarea universitaria, pensando la uni-

versidad como el lugar para llevar a cabo esto. Quiero decir, la universidad —quizá estoy yendo más allá de la pregunta— debe ser el lugar donde tengamos el debate crítico abierto y definitivamente no podemos tener debate crítico abierto a menos que sepamos qué es “crítico” y lo que es “crítica”;<sup>2</sup> a menos que sepamos cuáles son las habilidades —llamémoslas prácticas, para ejercitar la capacidad crítica— que pueden ser posibles y apoyadas desde la universidad. Diría también que esta capacidad para el pensamiento crítico —ahora pensando sobre el análisis crítico literario y también en la filosofía crítica— es crucial para abrir debates democráticos sobre los valores: ¿a qué dirección deberíamos ir? ¿los valores llevan a una buena vida y entonces también a un mundo mejor? Entonces, incluso para un sistema democrático abierto debe haber literatura y debe haber filosofía.

—*Viajando ahora por el campo educativo, con la masividad de sujetos que éste involucra, y considerando aquellos suelos que gravitan tus reflexiones e intercambios éticos, epistémicos, políticos y pedagógicos: ¿cuál consideras que es la mayor urgencia que debe atenderse desde la perspectiva que sostienes?*

—Bueno, es gracioso [ríe]. Hoy estuve pensando sobre el medioambiente y el cambio climático, porque aquí en California hace un calor terrible. Quiero decir, hay un sol hermoso, a

2. Butler, en *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*, distingue entre “criticism” y “critique”. Resumidamente, la primera, más cercana a Raymond Williams y Theodor Adorno, tiene que ver con una práctica que no se reduce a alcanzar juicios y expresarlos (lo cual es una manera de subsumir lo particular en una categoría general ya constituida) sino que interroga sobre los modos en que las propias categorías se instituyen, la manera en que se ordena un campo de conocimiento y cómo lo que este campo suprime retorna como su propia oclusión constitutiva. La segunda, asociada a Foucault, consistiría en un pensamiento crítico empeñado en cierta forma de preguntar-se por el problema de la libertad, y de la ética en general, más allá del juicio, pero sin descuidar la cuestión de los límites de nuestras formas más seguras de conocimiento. En este último sentido, la crítica es un movimiento que consiste en interrogar a la verdad en sus efectos de poder y al poder en sus discursos de verdad, será un arte de inservidumbre voluntaria e indocilidad reflexiva. Consultado en: [http://eicp.net/transversal/0806/butler/es] (captura: 20/01/16).

las personas les encanta y vienen a California por eso. Pero día a día, tomamos conciencia de que estamos perdiendo nuestra agua, nuestras granjas, estamos perdiendo nuestra capacidad de mantener la población humana pero también la tierra y todas las criaturas vivientes. Entonces, a veces tienes que preguntarte cómo correrte de la perspectiva del puro consumismo o cómo correrte de la perspectiva de la cotidianeidad siendo que uno toma estos problemas en función de esta mirada ordinaria, en función de las tareas que tienes, es decir, tienes un empleo y una rutina y debes hacer lo tuyo. Pero para lograr una mirada más sistemática del mundo, considerándolo en sus sistemas de inequidad o de explotación, cuando consideras al medioambiente y el cambio climático, ¿cuál es la perspectiva necesaria para hacerlo? Implica correrse de la mirada puramente egocéntrica para aprender a ver una foto más amplia. Creo, absolutamente, que la educación nos permite no devenir expertos en disciplinas o seres capaces de una mirada omniabarcativa —lo que es sin dudas otro error—, sino que nos permite no quedarnos simplemente en nuestra perspectiva instrumental de vida. Debemos considerar las más vastas relaciones de poder que producen el mundo en el que vivimos y el sufrimiento en medio del cual vivimos. Esto implica la necesidad de modos precisos de análisis, de modos precisos de descripción; necesitamos mirar más ampliamente y necesitamos traductores, poner el mundo en traducción para poder considerar lo global desde distintas perspectivas. Una de las ventajas de trabajar en literatura comparada y trabajar con estudiantes que manejan más de un idioma es que ellos tienen más de una perspectiva del mundo solamente por leer a la mañana cuatro diferentes periódicos; la mayoría de la personas no tienen esta posibilidad. Entonces, poder trabajar este problema de la perspectiva y poder adoptar una mirada más amplia o incluso más de una y también aprender cómo tratar con éstas creo que nos da una mejor oportunidad para captar el mundo en que vivimos y para comprometernos en la tarea de transformarlo también.

## Acto de educar y potencia

*—Tomando ahora algo de Spinoza, filósofo que te ha interesado particularmente desde tu juventud, ¿cuál es tu apreciación de la potencia en el acto de educar? ¿Consideras que la lógica evaluadora dominante es un factor depotenciador de los estudiantes?*

—La respuesta es simple: sí. La lógica evaluadora dominante es un factor depotenciador de los estudiantes [ríe]. No hay duda. Me río porque es tan triste, no sé qué hacer al respecto. Spinoza nos ofrece un problema muy interesante para la educación porque, desde luego, comienza con la proposición de que cada uno busca persistir en su propio ser. Y esto es correcto: incluso nuestra habilidad de persistir depende de un cierto tipo de contacto. Lo que llamamos “potencia” no puede ser alcanzada sin contacto, sin la reacción del mundo que es lo que la permite. No se desenvuelve teleológicamente sin apoyo o contacto del exterior. Entonces la pregunta es: ¿qué contacto nos permite la realización plena de la potencia? Esa es una pregunta de la escena de la educación, digamos. Sería pensar la educación como una escena de empoderamiento del contacto. Y no es que, como docentes, sepamos de antemano qué es lo que empodera a nuestros estudiantes. Tengo estudiantes que se han dirigido en lo que podríamos considerar una dirección errónea, nos damos cuenta que los estudiantes están yendo para el lado contrario porque no controlamos eso, no podemos. Todo lo que podemos hacer es producir el espacio para el pensamiento en clave de una relativa seguridad en las instituciones educativas, y esto debemos pensarlo como un riesgo, como algo que no siempre se logra. Estoy pensando en cierta clase de coraje de producir un pensamiento que no necesariamente será popular o que no será recompensado. Que puede aislarnos de la comunidad tradicional o ponernos en contacto con otras comunidades, que puede cambiar los modos de pensar. Y la gente lo dice, como cuando cuenta que ha leído un libro que la cambió y tras el cual no puede volver atrás, es decir, adonde estaba antes de haberlo

leído. Entonces, algo de esta potencia fue activada en el transcurso de esto. Quiero decir, creo que Spinoza nos propone algo importante en el sentido que nos da una manera de sobreponerse a la dualidad mente-cuerpo; nos da una manera de pensar desde el acto corporal, los cuales traen consigo cierto tipo de pensamiento. Nietzsche, desde luego, tiene esta noción también pero habla acerca de la importancia de cómo estamos situados en el mundo, cómo estamos aprendiendo, cuál es la infraestructura del aprendizaje. Recuerdo estar dando un Seminario en la UBA en un aula donde se sentía que el tren iba a atravesar la ventana en cualquier momento [ríe]. Quiero decir: no se puede estudiar bajo estas condiciones, se puede pero es realmente difícil. Tienes que enfrentarte a la infraestructura para poder aprender. ¿Qué quiero decir con esto? Es necesario contar con el espacio para que las personas se sienten, se muevan, piensen, hablen, respiren. Realmente se necesita un espacio, necesitas una mesa o no necesariamente siempre una mesa, porque puedes caminar y aprender, puedes sentarte en algún otro lugar, puedes estar afuera, aunque sea complejo concentrarse a veces. Tal vez, con Nietzsche podemos pensar que a veces es necesario dejar la mesa y el aula para vivir y reflexionar; porque si te quedas adentro queriendo reflexionar sin salir de allí, salir afuera para volver y pensar, sin haber vivido no tienes nada sobre qué pensar. Spinoza es muy importante en este sentido porque nos permite pensar un mundo social partiendo del cuerpo, partiendo de un cuerpo pensante, nos propone un cuerpo que sólo puede vivir y sobrevivir con otras criaturas en la interacción. Creo que nos da una concepción erótica y social del proceso educativo: encarnada, corpórea y social.

### Performatividad, disciplina, cuerpo y crueldad<sup>v</sup>

—Esto último es bien interesante para adentrarnos en lo que sigue, ya que la espacialidad educativa se ha visto cruzada por performatividades que han establecido parámetros normalizados de "excelencia" y rendimiento, de modos de existencia corporal,

de lenguajes impostados y formas de estar que responden mayormente al canon del hombre blanco pequeñoburgués occidental y cristiano. Toda la tradición educativa moderna se ha montado sobre prácticas sexuadas heteronormativas que han sido la base de la vigilancia y sanción de cualquier desviación. En función de esto, ¿qué lugar le reconoces a la educación en relación a la performatividad<sup>3</sup> y la impostura de la normalidad? Si conocieras, ¿cuál es tu opinión sobre los desarrollos recientes que reconocen que "toda educación es sexual"<sup>4</sup> y abordan críticamente las pedagogías de la sexualidad?

—No conozco los desarrollos recientes que reconocen que "toda educación es sexual"<sup>5</sup> pero creo que está bien, que es bueno, que es correcto. Ya sea deliberado o no, está ahí. Realmente creo que, mirando desde el comienzo, las instituciones educativas te enseñan dónde poner el cuerpo: en la silla, en el piso, formando un círculo —mayoritariamente en el jardín de infantes y en la primaria cuando te sientas en el piso debes seguir una forma e incluso a veces está marcada en el suelo— tie-

3. A lo largo de su obra, y atendiendo a las observaciones que sus críticos le realizan, Butler desarrolla y profundiza la noción de performatividad. Básicamente, en *El Género en disputa* sostiene que no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente. Luego, en *Cuerpos que importan*, dice que debe entenderse, no como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra, porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de normas y, en la medida en que adquiere la condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición. Más tarde en *Lenguaje, poder e identidad* agrega que se trata de una acción renovable sin origen ni fin claros, que tiene su propia temporalidad social dentro de la cual sigue siendo efectiva gracias a los contextos con los que rompe. Para mayor profundización, además de las referencias mencionadas, se sugiere ver Butler, J. (1990) "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory", en Sue-Ellen Case (ed.), *Performing Feminisms*. Johns Hopkins University Press, pp. 270-282.
4. Un bonito y claro ejemplo de esto lo encontramos en Morgade, G. (comp.) (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires: La Crujía.
5. NdT: replica en español.

nes, literalmente, que poner el traste en el círculo. Es un tipo de educación que es educación política y sexual: este cuerpo pertenece en este espacio aquí y ahora y de esta manera. Si te mueves para un lado o para el otro eso es desobediencia. Entonces, aprender dónde poner el cuerpo y aprender cómo sostener y llevar el cuerpo es parte de un cierto tipo de, diríamos, interpelación—desde un sentido althusseriano— y es interesante cuando Althusser habla de la interpelación, porque menciona dos instituciones principales: una de ellas es la Iglesia y la segunda es la escuela. Allí eres llamado de una manera, te sientas de una manera, levantas la mano, aprendes todos estos modos de performatividad corporal para aprender cómo ser. También opera en el colectivo, en la calle, en el club, en la familia por lo que, entonces, funciona en lo público y en lo privado. Está también regulado el uso de la voz, cuán ruidoso debes ser, cuán suave debes ser, la modulación de la voz. La educación es un entrenamiento en género y en ciudadanía. Y conlleva castigos que van de la mano de esto así como tal vez también formas de emoción y de entusiasmo que emergen ante la posibilidad de transgredir ciertas reglas. Puedes desarrollar un modo completo de sexualidad que se dedique a romper las reglas en un maniático intento de ganar cierta libertad respecto del aparato disciplinador. Entonces, me pregunto por esos movimientos del cuerpo en las escuelas y del seguimiento que debería hacersele a este tema. Sé, por ejemplo, que en Francia hay escuelas primarias donde, cuando los niños se trasladan de un salón a otro, deben seguir una senda previamente pintada en el suelo, y en línea uno atrás del otro. Si cruzan la línea, si van por otro lado o para el otro lado, son castigados con un sistema de puntos. Esto es casi como el panóptico ¿verdad?, es cercano al panóptico del que habla Foucault. Creo que, en parte, esta cuestión de alcanzar ciertos estándares de excelencia depende de cómo son reglamentados los cuerpos para producir resultados, todo en una velocidad realmente rápida. Entonces, si eres docente y tienes evaluaciones a las que responder al finalizar el año para demostrar que has alcanzado esos estándares, mantendrás a tus

estudiantes en una suerte de línea de montaje fabril o tratarás de hacerlos lo más productivos posible. Aquí entran normas de productividad a la par de las de disciplinamiento del cuerpo. Creo que también tenemos que pensar sobre ellas integrando el aparato represor, como constrictivos de la sexualidad y no pensando en la sexualidad solamente en como lo que una expresión sexual podría ser, sino también en tanto básica expresión y libertad de movimiento. La libertad del movimiento es necesaria para ciertos tipos de aprendizaje, ciertos tipos de aprendizajes medioambientales o sociales: pensemos en la danza, en técnicas del movimiento, cualquier sinnúmero de actividades colaborativas artísticas, todas implican moverse de alguna manera expresiva. Aquí de nuevo creo que vemos modelos de educación que dependen de la expresión corporal que son devaluados frente a aquellos que procuran modelar el cuerpo como una especie de máquina productiva. Son constrictivos de la expresión y la libertad de movimiento corporal.

—*A propósito del disciplinamiento; los conquistadores o esclavistas vivían, actuaban y disfrutaban en el círculo de una hegemonía reconocida, bajo la autoridad de una cadena de "idealidades"*<sup>6</sup> *extremadamente poderosas de donde extraían la posibilidad de subsumir su propia crueldad bajo las formas de una "civilización". ¿Qué podrías decirle a los docentes para que no caigan en estas lógicas de la crueldad que, en nombre de idealidades, suelen reducir al otro y su alteridad a una norma que impide o acota posibilidades para que los sujetos puedan dar cuenta de sí mismos y manifestarse en su diferencia?*

—Bien, creo que podría contestar esta pregunta tal vez apelando a cómo funciona la crueldad. Creo que Jacques Derrida ha sido importante en este sentido para mí. He estado leyendo

6. Étienne Balibar emplea este término de manera genérica, incluyendo, en consecuencia, todo el círculo de las ideas, ideales, idealizaciones. Para un mayor detenimiento sobre dicho planteo se recomienda ver: Balibar, É. (2005) *Violencias, identidades y civilidad*. Barcelona: Gedisa.

sus escritos sobre la pena de muerte<sup>7</sup> por ejemplo, en los que ofrece un tipo de crítica a aquellos que se oponen a la pena de muerte y sostienen la prisión como opción porque la creen más humana. Lo que él dice es que la pena de muerte es una manera de infligir crueldad quitándole la vida a alguien pero la prisión es otra manera de infligir crueldad en una forma más productiva. Cabría preguntarse acerca del rol civilizatorio de la prisión que es una forma de crueldad y la normalización detrás, claro, y cómo podríamos conectarlo con aquellos proyectos educativos que también se proponen civilizar estudiantes mediante normas rígidas e impuestas. Creo que si consideramos la historia de la dominación colonial, en Australia por ejemplo, muchas de las escuelas especialmente en el siglo XIX pero también a lo largo del XX estaban envueltas en la tarea de civilización de los indígenas y parte de la tarea civilizatoria comprendía el “blanqueo” de los mismos. Tenían la idea según la cual, si aprendían a hablar correctamente y posicionar sus cuerpos de la manera “apropiada”, si aprendían a comportarse correctamente, ellos podrían pertenecer, se volvían un poco más blancos. Era un proyecto civilizatorio y un proyecto racial. Y que no tenía que ver con la negritud ni el color de piel, sino con la conformidad respecto de ciertas normas civilizatorias, con una performatividad determinada que los volvía más blancos. Entonces, aquí aparece para mí la pregunta respecto a, por ejemplo, cuando a un chico *queer* o alguien no conforme —o potencialmente no conforme— con su apariencia o modo de hablar, el docente lo hace a un lado y le dice: “escucha, es necesario que te comportes conforme a las reglas porque esto te ayudará a vivir en sociedad, de lo contrario estarás en peligro cuando te muevas en la sociedad”. Entonces, dicen: “no vistas ese vestido, no uses ese sombrero, no hables de ese modo, no muevas tu cuerpo de esa manera, quédate en tu silla” o “habla de esta manera, tienes que dejar de hablar así,

7. En esa clave, publicado en español, se podría mencionar: Derrida, J. (2001) *Estados de ánimo del psicoanálisis: lo imposible más allá de la soberana crueldad*. Buenos Aires: Paidós.

tienes que hablar como yo”, y esto sucede mucho, por ejemplo en las comunidades afroamericanas aquí en los Estados Unidos. Los docentes dicen “tienes que aprender a hablar inglés correctamente”: ¡Y ya no hay un inglés correcto en ningún sitio! ¿Dónde está el inglés correcto? Podría encontrarse en el Reino Unido o en algunas partes, pero el inglés ha sido globalmente apropiado como un idioma que no posee una forma propia. En la mayoría de los lugares, el inglés se ha vuelto una mixtura, un idioma innovador al referirnos a su gramática, sintaxis. Entonces, cuando niños de ciertas minorías son entrenados a hablar en un “inglés apropiado” son demasiado frecuentemente enseñados a insertarse en una sociedad que no valora sus particularidades y por eso tienen que perderlas, “blanqueándose” para ser más económicamente viables. Parecería que si eres negro, cuanto más apropiado eres, más aceptado devienes —podemos ver el ejemplo en el caso de Obama— aunque algunos nunca lo harán, obviamente, dado el racismo que subsiste en nuestra sociedad, y es una realidad muy cruel. Hay quienes lo critican en términos políticos y hay quienes lo hacen en términos raciales.

### La educación y lo político; lxs sujetxs entre violencias, diagnósticos y pronósticos

—*Vemos así que en la educación confluyen lo ético y lo político, lo público y lo íntimo. ¿Qué podrías decir acerca del antagonismo que le plantea lo político a la educación? ¿Qué pasa en este contexto con la tensión entre lo público y lo íntimo?*

—Siempre está ese antagonismo. Quiero decir, creo que siempre están aquellos que sostienen que la familia es el lugar correcto para aprender sobre sexualidad o normas sexuales; aquellos que sostienen que la religión es el lugar para aprender sobre ética sexual o la forma social de matrimonio apropiada. Entonces, siempre está presente esa discusión sobre lo público y lo íntimo, pero esto me lleva al extremo importante de pensar que no creo que deba haber un control público de la vida privada, no

comparto la idea de Platón y su República en su esfuerzo por traer a lo público la vida privada y tampoco comparto el pensar que es en lo privado donde sólo deben construirse los valores y dictaminar cuáles deben ser, cuáles deben ser los valores educativos; eso no puede pasar. Pero sí me parece necesario el conflicto, creo que es un antagonismo generador, que es importante. Respecto a lo propiamente educativo, recuerdo que una vez estaba en una clase de literatura enseñando la Biblia y comenzamos con un análisis de sus primeras oraciones. Allí hay una descripción del caos y luego Dios dice: "que se haga la luz" y allí aparece la luz. Entonces pregunté "¿quién está hablándonos allí?" porque no existía nada antes que Dios hablara, entonces "¿quién escribió esas líneas?". Hay una voz que precede a Dios. Era un ejercicio simple de literatura, no tenía un objetivo ético particular; pero un estudiante se levantó de su silla y salió de la clase. Porque para él ese libro es el libro de la verdad y no se lo puede leer críticamente, por lo que no podríamos hacer ese tipo de análisis. En otra clase, cuando estaba hablando sobre género, un estudiante se levantó en el medio del salón y no se volvió a sentar. Yo no sabía qué hacer, el estudiante se veía decepcionado y se quedó así, como en modo de protesta. Seguramente haya ido a su casa y allí habló sobre lo que enseñé y haya seguido decepcionado. De alguna manera estas cosas suceden todo el tiempo, lo que importa es que sigan sucediendo y no se torne algo a censurar porque puede suceder fácilmente. Aquí ya no contamos con universidades públicas y se depende de donaciones, y en las escuelas públicas igualmente se vive una presión de la comunidad sobre qué enseñar y qué no; siempre está latente el riesgo de censura pero creo que esas batallas tienen que darse y son cruciales. El aula es el lugar donde los valores se construyen y así también las posibilidades de pensar de otra manera, lo que necesariamente lleva a un conflicto generador. Creo que no sabríamos cómo demarcar lo público de lo privado y en principio no aceptaría la distinción tajante de Arendt entre ambos. A veces significamos lo privado como la familia, la religión pero también pienso en las privatizaciones, en

la propiedad privada, industria privada, etc. Creo que el sentido de "lo privado" no está siempre claro, y estos sentidos deben ser pensados en las instituciones educativas. En los diferentes significados de "privado" y también de los diferentes sentidos de lo público. ¿Cómo se constituye lo público en educación? ¿Quiénes están dentro? ¿Y fuera? ¿Qué queremos decir con "lo público"? Hablamos de valores públicos, pero ¿los valores de quiénes? Realmente, en lugar de utilizar ese término desde un análisis simplista, deberíamos preguntarnos por él de manera analítica o por ambos —público y privado— y además interrogándonos acerca de cómo se relacionan, la forma en que se definen mutuamente o se excluyen uno al otro.

—*Podríamos coincidir, entonces, en que los ámbitos educativos quizá sean uno de los primeros lugares donde pueden experimentarse situaciones de vida que combinan una intensa dialéctica entre vulnerabilidad y resistencia. En alguna oportunidad has contado algunas experiencias de vida difíciles en torno a tu infancia y la educación, ¿cuál es tu mirada respecto de la relación entre educación y violencia?*

—Es cierto. Autobiográficamente crecí en uno de los suburbios más privilegiados de Cleveland y tuve una buena educación. Pero fui suspendida muchas veces, la mayoría de las veces porque hacía preguntas que no debía o porque interrumpía a los docentes. Interrumpir era un acto criminal. Es realmente divertido, porque en los seminarios, cuando suceden las interrupciones es a veces la mejor parte. Tanto Benjamin como Brecht se han referido a la importancia crucial y crítica de la interrupción. Pero sí, me han puesto a un lado, la policía ha hablado conmigo —tuve muchos encuentros con la ley—, han hablado con mi familia, también las instituciones escolares. Todos estaban preocupados por mi posible devenir criminal, lo que en alguna medida fue maravilloso. Y veía estudiantes que realmente eran identificados como criminales desde muy temprana edad. Y la pregunta siempre se da en las escuelas; se dice: "¿quién se convertirá en criminal?", o bien: "hacen actividades criminales, terminarán como crimi-

nales". Eso fue parte de mi realidad, de mi propio crecimiento. Leí sobre pedagogía radical, me interesaron los movimientos sobre el potencial humano, escritores contra la psiquiatría o la prisión, esa clase de cosas, luego más tarde leí a Paulo Freire, ¡un trabajo importante! Creo que lo más interesante en mi caso en ese entonces se daba cuando los docentes me hacían a un lado para decirme individualmente: "¿seguimos la clase desde un tutorial?". Quiero decir, le preguntaban a la criminal cómo quería estudiar y por supuesto eso era genial. Me pasaba con mi rabino con quien leía filosofía en mi sinagoga y en la escuela donde leía filosofía. Yo tenía mi propio gusto por la lectura y la filosofía. Quiero decir, fui habilitada desde mi posición criminal a entrar a la filosofía. Y esto quizás logró constituir parte de mi sentimiento, de mi visión sobre la criminalización. ¿Qué es lo que quiero decir con esto? Yo aprovechaba mis castigos; en otras palabras, el castigo estaba bien; debía dejar la escuela, podía hacer lo que quisiera con mi tiempo libre, tomaba clases tutoradas, tenía tiempo para armar mi lista de lectura, y entonces eso me permitió devenir en un tipo de pensadora independiente a través de esas modalidades punitivas. No es que disfrutaba el castigo, pero entiendo que eso era lo que me apartaba de la institución de un modo que me hacía ganar libertad. Me sentía más libre encerrada en algún salón sola, castigada porque molestaba en clase, que estando en la clase; mi período de prisión fue un sitio productivo para mí. Igualmente, es al mismo tiempo algo difícil porque tienes que enfrentarte a lógicas de poder, a lógicas de poder educativo. Los jóvenes y niños son vulnerables frente a esto, yo era vulnerable frente a las autoridades religiosas de mi escuela. Hoy sé que la habilidad de seguir adelante, terminar la escuela, depende de dónde te pares. Los castigos no eran físicos, eran más de aislamiento o de abuso verbal. No recuerdo haber recibido un golpe pero he visto que otros sí, físicamente. Hoy aún esto persiste si eres visto como indisciplinado, esto trae la criminalización a las escuelas. Estos métodos de castigo son métodos de protocriminalización, incluso la suspensión es uno de ellos. Te preparan para ser criminal, para la prisión.

*—En concordancia con lo que venimos conversando entonces, al menos desde la modernidad a esta parte, la escuela, la universidad y las instituciones educativas en general han sabido ser cunas de la normalidad y su hegemonía. Hoy eso pareciera verse exacerbado por las lógicas dominantes de evaluación, diagnóstico y clasificación que operan mediante tecnologías y dispositivos muy diversos, produciendo todo tipo de categorizaciones o diferenciaciones estigmatizantes, patologizantes o excluyentes. ¿Cómo pensas esta relación histórica siempre en tensión, entre educación, evaluación o diagnóstico y que hoy, por ejemplo, muestra sus efectos en la llamada "patologización de las infancias" e inclusive deja poco lugar a la resistencia?*

—Bien, mi primer pensamiento sería: ¿dónde están los docentes, los psicólogos, los trabajadores sociales que resistirían esta patologización de la infancia? ¿Quiénes se dan cuenta que esta lógica es destructiva? ¿Cuentan con un movimiento, un sindicato o alguna especie de organización donde se permitan pensar en clave crítica estas normas? El problema es, por supuesto, que cuando las categorías de evaluación y diagnóstico ganan más peso y control hay más trabajo para más psicólogos, trabajadores sociales y docentes que pueden decir: "Puedo conseguir un empleo tomando evaluaciones, ¿no? Y puedo ir a cenar a mi restaurante favorito en Palermo" o lo que fuera, y eso no está bien. Necesitamos trabajo, la burocracia debe completarse... Muchos de estos roles están investidos por una lógica evaluadora muy fuerte mediante una patologización o producción de normalización y otros consideran además que están financieramente avalados, se gana mucho dinero diagnosticando niños, diciendo quién tiene un problema, quién no y quién debería ser puesto en un circuito diferenciado, sea lo que eso signifique. Entonces, es necesaria una coalición que sea crítica de esto, una organización crítica que pueda ser exitosa incluso a expensas de estos empleos. Creo que esto debería ser puesto a debate, en discusión pública. Espero que haya una manera de hacer más conocida esta perspectiva porque también me pa-

rece que aquellas personas que implementan estas lógicas no se piensan infligiendo crueldad, pero la realidad es que es una lógica cruel y tiene que ser expuesta como tal. No sé cuáles son las oportunidades concretas para que este movimiento público se lleve a cabo en ciertos lugares, pero definitivamente lo creo extremadamente importante. Con esto quiero decir también que tenemos que ampliar nuestra idea de crueldad, porque por ejemplo podemos pensar: "oh, no somos crueles porque no golpeamos a los niños", lo cual no quita que podamos ser crueles de otras maneras.

—De lo anterior también se desprende una de las claves ético-políticas e históricas de la educación que podría centrarse en la problemática de su sujeto. Generalmente, se lo ha pensado como previo u ontológicamente dado, o como un sujeto a formar en base a determinados criterios técnicos y objetivos curriculares. Y pocas veces se lo ha considerado como un sujeto por-venir abierto a la contingencia singular e histórica. En este sentido, ¿cuál es tu mirada sobre la alteridad en estos marcos donde se impone cierto control resultadista sobre el sujeto? ¿Estarías de acuerdo en pensar al sujeto o la alteridad desde esa idea psicoanalítica sobre la sexualidad que postula que ésta no puede llegar a ser nunca capturada por ninguna regla?

—Bueno, ese es el problema con la idea de porvenir como resultado. Siempre que la educación se suponga productora de resultados, los docentes se verán forzados a trabajar con sus alumnos en una lógica productora de ciertos resultados esperados. La pregunta real es ¿cómo crear un ambiente educativo donde lo inesperado sea valorado? Porque si esto es así, el sujeto que vivencia, que experimenta, también es valorado y creo que hay un sentido de lo experimental que se ha perdido en esta nueva filosofía de la educación enfocada en los resultados. Hay que pensar el trabajo con lo posible, abrir lugar a pensar en lo que hago, en lo que trabajo, pero también en quién soy. Creo que son preguntas ontológicas que aparecen gracias a esta idea de vivenciar. También me gustaría afirmar la idea de la última

parte de la pregunta sobre la existencia de una dimensión del sujeto que no puede ser gobernada por ninguna regla. Esto es muy importante por varias razones. Creo que la sexualidad no puede ser gobernada por ninguna regla; ni en lo más ajustados regímenes de ordenamiento de la sexualidad, es deshecho el intento porque no puede nunca ser completamente capturada, me parece hay algo de la sexualidad que, y aquí coincido con los lacanianos, no se adapta a las normas sociales fácilmente y esa función de no adaptabilidad de la sexualidad es elemental porque permite pensarnos en direcciones inesperadas. Esto podría ser de importancia para la educación para pensarse en lógicas de deseo que no pueden ser reguladas. Algo de esto es lo que sugiero con la idea de experimentación.<sup>8</sup>

### Mirada ética y poder, aprendizaje y duelo

—Nietzsche decía que "hay hombres que en cuanto abren los ojos, manchan con la mirada".<sup>9</sup> En tiempos contemporáneos en que la mirada suele ser primordialmente evaluadora, fijando fronteras entre categorías y señalando las corporalidades que "importan" según materialicen o no la norma, ¿qué importancia ética le re-

8. Butler sostiene que cuando las categorías se abren, la teoría podría ser entendida como una experimentación con lo posible y la idea cada vez más grande de lo que es posible a veces hace que la vida sea más vivible. Más concretamente, trabajar con y contra la función de vigilancia de las normas —tentando y arriesgando los límites— plantea un contexto de experimentación que opera a través y más allá de las normas. Esto implica en la formación no una mera repetición continua de las normas sino una repetición como una especie de experimentación que incluye saber acerca de ellas aunque no implique estrictamente su obediencia. Después de todo, dice, no se abandona repentinamente la formación en el momento en que se pregunta lo que una formación experimental mínima significa; la formación se convierte en un tema, un desafío, pero también se convierte en eso a través de lo cual trabajas. No hay obra experimental sin formación, sin una sólida comprensión de las normas que se está tratando de eludir o cuestionar. Ver Bronwyn, D. (ed.) (2007) *Judith Butler in conversation: analyzing the text and talk of everyday life*. New York: Routledge.

9. Nietzsche, F. (2001) *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Ediciones Leviatan, p. 101.

*conoces a la mirada? En este sentido, ¿qué pasa con las huellas o marcas que se inscriben en los cuerpos vulnerados por miradas estigmatizantes?*

—Antes que nada, creo importante recordar que el poder, incluyendo por supuesto la discriminación, la explotación, la dominación y la estigmatización, todas esas formas de poder tienen lugar a través de todos los sentidos y, en ocasiones, en la manera de mirar. Podríamos decir, el poder estructura el campo visual y allí ciertos cuerpos son estigmatizados o borrados —recordemos esto—. Porque el poder puede borrar cuerpos y tornarlos invisibles o puede estigmatizarlos, entonces los vemos de una manera hiperbólica o encajando en un estereotipo o fetichismo. Una población vulnerable puede sufrir una sobreexposición en el campo visual o puede sufrir su invisibilización o puede ser regulada de acuerdo con categorías restrictivas o falsas en cierto punto. Pero lo que quiero decir, desde luego, es que el campo visual es realmente importante y esto lo vemos en los medios de comunicación, en la televisión, en los avisos publicitarios, no hay dudas sobre esto. Pero hay que tener en cuenta que nuestro cuerpo es mediado por todos los sentidos y creo que aquí —Jacques Rancière ha trabajado sobre esto—, en algún punto es importante señalar que aquello que sentimos, aquello que tocamos, olemos, o escuchamos, de alguna manera nos acerca a la idea de quiénes son las personas. Por supuesto, las relaciones de proximidad física han sido siempre nucleares dentro de algunos sistemas de discriminación; pensemos en el apartheid, los guetos, los grupos físicamente separados. De algún modo, estas son formas de asegurarse que esos cuerpos no se pongan en contacto con otros y, si lo hacen, que sea a través de la policía. La policía media el contacto físico. Entonces, esto es sólo un ejemplo de un modo de regulación de los sentidos al servicio de ciertas normas. Creo que lo que Nietzsche nos está diciendo, quizás, es que cuando abrimos los ojos vemos a través de lentes que ya distorsionan lo que vemos, distorsionan aspectos porque hay juicios de valor implícitos operando en el campo visual. En la perspectiva de lo que llamamos “la primera

persona”, por ejemplo, cuando decimos, “yo, una persona, abro mis ojos y (yo) veo”, eso dice algo sobre mí y parece reflejarme como persona, porque parece que fuera yo quien hace eso, estratificar o estigmatizar con mi mirada. Y lo que Nietzsche parece sugerirnos, focalizándonos en el análisis del poder, es la pregunta acerca de cómo el poder estructura el campo visual al punto tal que si abro mis ojos o alguien abre sus ojos y observa estratificación racial o ve el cuerpo de cualquier persona como amenazante, desafiante, de una determinada manera, es precisamente porque hemos entrado en un campo que ya está actuando sobre nosotros, estructurando el campo visual. No se trata de que sea yo o aquél como individuos; no se trata de tal o cual idiosincrasia individual, “esa persona ve de esa manera”, no, sino que el poder está actuando en nosotros, el campo visual ya está estructurado de esa manera. Cuando empezamos a ver ya estamos insertos en un campo que nos precede y está estructurado de una manera particular, como un campo de poder. De manera que cuando comenzamos a mirar vemos a través de esto, a menos que nos sea dada la oportunidad de ver de una manera que interrumpa esa estructura.

*—Contrario a las concepciones tecnicistas de la educación, donde se planifica y aspira a la obtención de determinados resultados de aprendizaje supuestamente comprobables, desde una perspectiva ético-pedagógica y una filosofía de la finitud ¿podría pensarse la educación en general, y el aprendizaje en particular, desde tu noción de duelo<sup>10</sup> —referida como un proceso de cambio y elaboración cuyo resultado no puede conocerse de antemano y enseña la sujeción a formas que no siempre podemos contar o explicar, desafiando e interrumpiendo relatos autoconscientes y versiones de uno mismo como sujeto autónomo capaz de controlarlo todo—?*

—Es muy interesante para mí que me preguntes así sobre el duelo, porque no lo haces desde el modo convencional. Así que

10. Para una mirada detenida al respecto se recomienda ver Butler, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

permíteme reformularlo de una manera en la que pueda responder de forma clara. ¿Qué significa enseñarle a alguien que él o ella está viviendo una vida *duelable*,<sup>11</sup> una vida por la que valga la pena hacer duelo, valga la pena *duelar*? Es algo complejo de razonar porque la mayoría de nosotros no pensamos en nuestro fallecimiento o no le preguntamos a otro: “¿me extrañarás cuando ya no esté?”. O, cuando pensamos que alguien es *duelable*, ¿qué queremos decir? Creo, pensándolo de una manera lo más concreta posible, que esta vida tiene valor y que merece ser respaldada para su desarrollo de la manera que se pueda. Aquí quiero señalar dos cuestiones: primero, esta idea de *duelar* —no estoy segura que funcione al español, de hecho no sé cómo lo dirían ustedes pero creo que hablarían de la capacidad de hacer duelo—. Entiendo la palabra “duelo”, entonces podríamos pensar “esta persona puede ser *duelada*”.

—Podría ser “*hacer duelo por esa persona*”, nosotros no tenemos “*duelar*” como verbo pero creemos que sería esa la idea, el sentido. *Hacer duelo por esa persona*.

—Bien, lo que quiero decir sobre esto es que si de veras importa si una vida se pierde o no, entonces las estructuras sociales —la educación incluida— deben organizarse para la preservación de esa vida y para su desarrollo. Entonces, de alguna manera, la capacidad de *duelar*, de decir que una vida importa y que sería *duelada* si se perdiera, significa exactamente que el mundo debería organizarse de una manera que permita la preservación de esa vida y le permita florecer. Esto es una anticipación del futuro, es una manera de acercarse a la vida humana desde una estructuración del futuro, entendiendo a la vida como vivible y valorada. Lo que quiero decir aquí es que expresar que una vida puede ser *duelada* implica decir que tiene valor; cuando decimos esto nos preguntamos: ¿qué tipo de valor?, ¿instrumental?, ¿la necesitamos para la economía?, ¿es un valor productivo?, ¿es un valor calculable? Lo que quiero señalar es que

11. En inglés: *grievable*.

existen condiciones sociales para el florecimiento de la vida y que ese desarrollo es interesante como término porque nunca sabremos a ciencia cierta el resultado final del desarrollo de un sujeto. ¿Qué quiere decir que un niño prospere? No tenemos una mínima idea de lo que eso implica; es de hecho esperable que nos sorprendamos constantemente porque podemos tratar de seguir al niño e incluso influenciarlo para que siga economía o música y de pronto lo vemos haciendo alguna otra cosa. Esto es sorprendente y sucede precisamente porque el desarrollo implica romper esa posibilidad de seguimiento y encontrarse cada uno en otro camino respecto al previsto para nosotros. ¿Y cómo puede esto reflejarse desde la educación? ¿Cómo podemos favorecer a que esto suceda? Creo que siempre existe esta dimensión incalculable e impredecible del desarrollo humano, entonces estamos hablando de vidas con valor y es precisamente esta capacidad de encontrar distintos caminos lo que las hace no siempre predecibles. Y me parece que esto es parte de lo que llamamos libertad, y no es lo mismo pensar la libertad desde la posibilidad de rehacer nuestro camino que desde la libertad de volverse experto en un área; me refiero a la libertad que implica la sorpresa de lo que sucede en la educación, en la formación. Es sobre la manera de responder al mundo, de darnos cuenta de los múltiples y variados encuentros que esto puede permitir, lo cual es muy diferente al pensamiento autónomo e individual que comienza con la idea de la libertad como la experticia y de su expresión como control.

—Siguiendo lo que decís, y tomando parte de tus planteos en *Dar cuenta de sí mismo y Vida Precaria*, la formación a partir del otro enseña la *extrañeza propia* en el marco de un encuentro ético-epistémico donde los cuerpos expuestos pueden reconocerse vulnerables e interdependientes: ¿podría traducirse pedagógicamente este planteamiento en una educación desde el afecto ético? ¿Cómo entraría en juego aquí ese llamado ético —que realizas— a establecer modos públicos de mirar y escuchar que puedan responder a la interpelación (o “grito agónico”) de un otro que está más allá de cualquier representación?

—Es una interesante reformulación porque en español dicen “una educación desde el afecto ético”,<sup>12</sup> lo que significa tomar el afecto ético como punto de partida para la educación —así es como lo traduciría—. Pensemos en eso, porque sea cual sea el afecto ético no puede ser enseñado directamente. No puedo entrar al salón de clases y decir: “hoy vamos a aprender el afecto ético”. Quiero decir, ¿cómo enseñamos desde y cómo enseñamos el afecto ético? Es curioso, me recuerda a Kierkegaard y su problema de la educación en tanto hay ciertas verdades que no pueden impartirse directamente. Nosotros decimos, se debe instigar o bien producir la ocasión para que sea posible la aparición del afecto ético y para que sea articulado desde una multiplicidad de sentidos, en situaciones dialógicas. En principio, hemos comenzado nuestra conversación hoy<sup>13</sup> preguntándonos por la estigmatización de las personas, minorías raciales o sociales, y creo que podríamos traer a la mesa un gran número de imágenes visuales que estigmatizan a las personas, sobre la base de la pobreza o porque viven en zonas rurales o en zonas urbanas, porque se piensan desde la clase social, la raza o el género; podemos encontrar ejemplos de eso o de la estigmatización de la homosexualidad, de las personas trans y podemos traer a la mesa y preguntarle a las personas para que hablen sobre esto, sobre su sentido, sobre la lectura de las imágenes juntos. Podemos aprender a leer esto, a leer estas imágenes pero creo que aquí subyace otro problema: aquellos que no aparecen en el campo visual, aquellos sobre los que hay una imagen pero que son borrados por ésta. Este es un problema: la representación es, en realidad, un *borramiento*. Y luego existe un segundo problema: la representación se ubica en un marco que excluye la posibilidad de otras representaciones. ¿Esto podría ser el mismo problema? Quizás es el mismo. No estoy segura. Pienso en cómo, por ejemplo, la Argentina está orgullosa de

12. Dicho en español.

13. Como en esta sección confluyen dos conversaciones, aquí refiere al inicio de la segunda cuyo comienzo fue a partir del interrogante sobre Nietzsche, la mirada y la estigmatización.

su legislación acerca de la libertad de género; esto es genial, es fabuloso, es una conquista muy importante en términos de derechos humanos, no hay dudas sobre esto. Y al mismo tiempo me pregunto por la imagen del homosexual que es producida por esta representación, me pregunto por el sujeto de ese derecho, ¿quién es el sujeto de ese derecho y quién no lo es? Mi amiga Leticia Sabsay ha escrito sobre esto en el contexto argentino. Hay minorías que no califican públicamente como representantes de ese derecho. ¿Quiénes no califican y cuáles minorías sexuales califican para representar esta imagen del homosexual como sujeto de derecho que es producida? Tenemos la imagen del homosexual burgués que puede elegir libremente su sexualidad, los burgueses transexuales, o personas transexuales que están en los medios, pero esto no significa que no haya violencia. Esto no quiere decir que no exista el borramiento de otros tipos de sexualidades, de minorías sexuales no nombradas. ¿Qué sucede con los trabajadores sexuales, de las personas trans que atraviesan situaciones de pobreza o falta de hogar? En muchas ocasiones, aquí se vislumbran otras cuestiones por detrás. Y es sólo un ejemplo, pero creo que tenemos que preguntarnos por el marco de representación que puede excluir o incluir, entonces el marco es siempre funcional al poder. ¿Qué quiero decir con esto? ¿Cómo se enseña esto? Creo que buscando una manera de producir modos de pensamiento, producir series de imágenes que interrumpen las existentes, que no permitan la comparación inmediata de manera de ver otras demandas no hegemónicas hechas por otras imágenes particulares para correr el riesgo de visibilizarlas; necesitamos prácticas contra-hegemónicas, necesitamos escuchar otras historias y permitirles que nos interrumpan, que interrumpen lo que vemos. Necesitamos trabajo sobre esto, materiales, necesitamos que entre en conflicto y esto se logra únicamente corriéndonos. Permitiendo la irrupción de lo excluido podremos ver éticamente nuestra relación con aquellas poblaciones de las que hablamos anteriormente y podremos incluirlas, podremos implicarnos en ellas. Creo que el entendimiento del sufrimiento es muy complejo, especial-

mente dadas las representaciones del mismo desde los medios de comunicación dominantes, que rozan el sensacionalismo y su efecto repetitivo. Creo que Susan Sontag escribió sobre esto de manera muy interesante porque algo sucede, de pronto termina y no vuelve a nombrarse; es horrible y acaba. De algún modo debemos aprender a permanecer en el horror y aprender a analizar lo que está sucediendo en medio de ese horror en lugar de sólo atravesarlo desde el shock y sentir: "oh, bueno, no tolero esto, este sentimiento de horror, porque no hace vivible mi vida". Debemos permanecer analíticamente en él, para horrorizarnos por el asesinato de hombres negros en las calles de los Estados Unidos, o para horrorizarnos por la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa. Podemos sólo gritar e indignarnos con enojo e irnos pero también podemos preguntarnos por la relación entre la policía, el gobierno, la libertad de expresión, las acciones militares, los carteles. ¿Cuáles son las formas de poder que habilitan esta reducción? Tenemos que permanecer en el afecto ético que responde, lo cual implica analizar esto de manera compleja y no desde una postura cartesiana de divorcio entre una respuesta emocional y una respuesta analítica. Debemos permitirnos ambas de manera conjunta.

### Aplazo y condena del Otro, error y experiencia

—*Anteriormente conversamos de dispositivos como el examen, ¿qué similitudes encuentras entre estos mecanismos que suelen aplazar (siempre al otro) y lo que has caracterizado como "condena"?*<sup>14</sup>

14. La condena actúa como un modo rápido de postular una diferencia ontológica entre juzgador y juzgado, y aun de depurarse del otro. Se transforma en la manera de instituir al otro como irreconocible o desechar algún aspecto de nosotros mismos que depositamos en el otro, a quien luego condenamos. Puede ir en desmedro del autoconocimiento, en cuanto moraliza un yo negando lo que ese yo tiene en común con quien es juzgado (aunque el autoconocimiento, sin duda, sea limitado, eso no es un motivo para volverse contra él como proyecto). La condena tiende a purgar y externalizar nuestra propia opacidad; suele ser un acto que no sólo abandona al condenado, sino que procura infligirle una violencia en nombre de la "ética". Véase Butler, J. (2009) "Contra la violencia ética", en *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 68.

—Pienso en ciertos mecanismos evaluativos, en los exámenes que señalan la aprobación o desaprobación mediante un puntaje numérico y que permiten la comparación con los otros, son modos muy comunes de evaluación y se están volviendo cada vez más generalizados alrededor del mundo como consecuencia de los nuevos estándares sostenidos por la Unión Europea y la extensión a nivel global de los métodos de evaluación cuantitativos. Creo que para muchas personas, y no solamente para los niños sino también para jóvenes, universitarios y graduados, los exámenes han devenido una manera de comprender quién es uno; un sentido del sí mismo que valora el pensar o lo que tiene para ofrecer en clave de lo que resulta del puntaje obtenido. Estos exámenes pueden formar valores y eso conlleva una promesa: si te va bien tendrás una vida prometedor; si te va mal no tendrás una vida prometedor. Entonces, una pregunta a hacernos es cómo los exámenes se vuelven una forma de lo que llamamos subjetivación, eso es, una manera de formar sujetos que se entienden a sí mismos de acuerdo al valor reflejado en los exámenes y en la medida de sus resultados. Si no te va bien quedas devaluado; podríamos decir que quedas condenado en el sentido de ser entendido como menos prometedor o menos productivo que los otros, lo que implica una reducción del propio horizonte, es decir, un señalamiento de lo que es posible y lo que no es posible para ese sujeto. Entonces quizás estoy condenada, quizás el sujeto es condenado a ser una persona no demasiado inteligente o prometedor y por supuesto eso termina por ser aceptado por el sujeto; porque el sujeto acepta la autoridad encarnada en ese juicio de valor o en esos estándares. Entonces podríamos decir que son condenados, pero lo que más me preocupa es pensar las nuevas normas de subjetivación allí internalizadas: mi propio valor y un sentido de sí que es medible y que se me exige; debo seguir el ritmo de esas mediciones. Aquí se diferencia la condena con aquella autoridad externa, siendo que la condena desde una autoridad externa puede devenir un principio internalizado de sujeción, de acuerdo a Foucault. Lo que me preocupa es que una vez

internalizado y enseñado, perdemos de vista a esta externalidad que impone y regula los principios de nuestra subjetividad. Nos condenamos a nosotros mismos, nos medimos a nosotros mismos, calculamos los valores y eso es desde luego un problema enorme. Entonces, desde luego, la pregunta aquí radica en los modos de resistencia a estas formas y creo que mi respuesta a esto es que nadie puede hacerlo solo [ríe], sino que deben conformarse comunidades que produzcan esquemas alternativos de valores y los sostengan, además de criticar activamente aquellos esquemas existentes. Y eso sólo estando en esas comunidades de apoyo donde cualquiera de nosotros podría tener la posibilidad de poseer el poder de criticar y desplazar aquellas formas de medición.

—*Históricamente la pedagogía moderna ha castigado, o al menos descalificado el error; siendo éste constitutivo de lo que somos —según enseña en Dar cuenta de sí mismo tomado a Foucault y Adorno—. Considerando que se trata de un problema persistente en nuestros días, ¿cómo podría repensarse esta problemática ético-pedagógica de manera que no se descalifiquen aspectos constitutivos de lo que somos, como el error?*

—Para responder, me gustaría decir una cosa más sobre el error. En algún punto Nietzsche dice “la verdad no es nada más que una serie de errores conectados entre sí de alguna manera”, y eso es cierto precisamente porque somos criaturas atravesadas por la perspectiva, siempre estamos viendo parcialidades. Entonces cuando decimos “así es la realidad” estamos parcialmente equivocados y parcialmente en lo cierto, y la posibilidad de darle luz con nuestra mirada a una parte de la realidad significa que siempre la vemos desde alguna perspectiva y con algún error en la mirada. El error es necesario para el establecimiento de las verdades, incluso desde su punto de vista, y creo que esto es verdad, en *La Genealogía de la Moral*. Comenzamos y en el momento en que decimos “sé quién soy” y expresamos la propia identidad, ya en ese instante la perdimos porque estamos siendo algo más de aquello que fuimos antes cuando decíamos

que sabíamos quiénes éramos. ¿Qué significa esto? Aquí para mí emerge un hermoso sentido del humor desde esta expresión. Creo que Foucault sostiene esta cuestión muchas veces desde el humor. En lo personal me ayuda a vivir; de hecho estaría perdida sin el sentido del humor e incluso creo que deberíamos pensar un poco más desde el humor en la educación y lo que implica el cometer errores. Sobre esto digo: “comete tu error y encuéntralo magnífico, comete tu error y encuéntralo enorme”. Se trata de pensar una manera de vivir el error como una forma de aceptar nuestra perspectiva limitada, aceptándolo como parte de lo que implica estar vivo, ser, devenir. Esto es muy distinto a pensar a la persona donde el error es marcado como falta. Debería haber una manera de vivir el error afirmativamente; y creo que eso debería también suceder en la educación, en todos los niveles, francamente.

—*Para intentar dejar abierta esta conversación, en medio de un profundo agradecimiento por la travesía compartida, quisiera que fuéramos brevemente hacia tu experiencia a modo de “telón”: ya sea como profesora o estudiante, ¿quisieras compartir algún recuerdo o anécdota a propósito de tu experiencia en espacios educativos?*

—Cuando comencé a dictar cursos sobre género, mi perspectiva no era muy popular ni usual —creo que eso no es particularmente sorprendente, incluso hasta lo sigue siendo en algunos lugares—. Recuerdo que estaba enseñando analíticamente a Freud y lo que implica ser hombre, ser mujer, homosexual, heterosexual y bisexual desde su teoría; además lo conectaba con otras categorías, haciéndolo aun más complejo. Hubo un hombre en la clase, no lo conocía muy bien, que de pronto se levantó de la mesa y se quedó parado en medio de la clase. Yo le pregunté “¿tienes algo que decir?” y respondió “no”. Le pregunté “¿le gustaría tomar asiento?”, y él no respondió, se quedó de pie y se veía decepcionado por lo que estábamos leyendo o diciendo. Realmente no supe cómo manejar esa situación. En un determinado momento le dije “eres libre de irte si quieres o libre de unirme a nosotros

sentándote”, y entonces se enfureció y salió del salón hacia la administración de la universidad para efectuar una queja porque lo había expulsado de la clase. Él puede haberse sentido amenazado, supongo, por lo que estábamos leyendo, o quizás se sintió expulsado por aquello que estábamos trabajando. Mi hipótesis es que ya se sentía expulsado o rechazado por lo que leíamos y realmente es muy probable que se haya identificado con alguna de las cuestiones que considerábamos en las lecturas y eso le resultó tan amenazante que se sintió literalmente expulsado. Quedándose de pie se diferenciaba de nosotros, y dominaba la escena de una manera poco agradable y distractora. Me pregunto a veces si he manejado esa situación de manera apropiada... quizás no. Quizás hubiera debido —reconozco que era muy joven en ese entonces, tenía unos veinte, era una de mis primeras clases— dejarlo quedarse de pie, darle la bienvenida a esa postura y así, continuar trabajando. ¿Por qué necesitaba que se sentara? Por ahí provocó en mí una posición disciplinadora: “bien, o te sientas o te vas” y ¿por qué? ¿por qué no dejarlo de pie? Quizás debí haberlo dejado permanecer de pie...

—Muchas gracias Judith, luego de esta intensa travesía podríamos decir que ha sido una bonita y necesaria cita entre filosofía y educación.

—Sí, querido Facundo, disfruté nuestra conversación y espero que hablemos pronto de nuevo.



## LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE CONVIVIALIDAD

UNA CONVERSACIÓN CON RAÚL FORNET-BETANCOURT<sup>1</sup>



*“...se aprende a ser otro con el otro, es decir, se aprende la práctica de la convivencia”.*

*Raúl Fornet-Betancourt*

### La convivialidad como urgencia radical y ética

—Estimado Raúl, ubicándonos en el terreno educativo y considerando aquellos suelos que gravitan sus reflexiones e intercambios éticos, epistémicos, políticos y pedagógicos: ¿cuál consideras que es la mayor urgencia que debe atenderse desde la mirada intercultural que sostienes?

Raúl Fornet-Betancourt: —Entendiendo que la “urgencia” por la que se me pregunta se refiere a problemas que debemos intentar resolver o a tareas que se nos impone afrontar; diría que la “mayor urgencia” que debemos atender es precisamente aquella que se nos presenta como estando en la raíz de otras urgencias que nos aquejan, justo en el campo de la educación. ¿Y cuál es esa urgencia mayor o radical, como preferiría llamarla? Para mí esa urgencia radical, que llamo así porque tiene que ver con

1. Una versión preliminar de esta conversación, en la que también participó Daniel Berisso, apareció por primera vez en la *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2015, vol. 3, n° 1, pp. 153-165. Aquí se presenta una edición mejorada para el presente volumen que incluye correcciones y nuevas notas.

nuestras raíces o, hablando más estrictamente, con nuestra manera actual de relacionarnos con ellas, es la crisis antropológica que encarnamos nosotros, hombres y mujeres de este tiempo, que llamamos impropiaemente "nuestro tiempo". Vivimos en un tiempo trágicamente adverso, cuya adversidad se manifiesta, por ejemplo, en los niveles de la política, de lo social, y de lo económico, así como también en los ámbitos de la cultura y la educación, y con ello además en los niveles de la ética y la epistemología. Pues es un tiempo que, reducido y sometido a la cronología del calendario del Capital y sus intereses de acumulación privada, sólo conoce un presente que se agota además en la función de dar presencia o exhibir su "mercado". Pero esta adversidad del tiempo no es simplemente una adversidad exterior a nosotros que podemos contemplar como si estuviera "al frente" o "alrededor" de nosotros en las estructuras mercantiles (esto es, en lo que Marx llamaba la "*Warenstruktur*") dentro de las cuales nos movemos, como serían, en el caso que nos ocupa, los programas y sistemas de educación. Creo que se trata también, y acaso fundamentalmente, de una adversidad que es ya parte de lo que somos, pues se nos ha educado, se nos educa y educamos en gran parte para la apropiación e internalización de los "valores" de la sociedad dominante: autonomía individualista, posesión privada de los bienes, incluido los cognitivos, la combatividad competitiva, la aceleración de los ritmos de la vida y el consecuente olvido de las memorias que somos, etc. Sería, pues, desde mi punto de vista, engañarse a sí mismo pretender hacer creer que este proceso "educativo" no ha dejado "huella" en nuestra manera de ser y de entender el modo en que debemos ser humanos. Por eso hablo de crisis antropológica; y, a la luz de lo apuntado, preciso ahora que no la entiendo como una crisis del sentido de la vida o de los valores del humanismo que nos han orientado en nuestras sociedades sino que la comprendo más bien como *incorporación* de la adversidad de la época en nuestras vidas y cuerpos, en nuestro mismo ser y vivir. Lo que significa que en nosotros mismos lo humano hace crisis porque con nuestras formas de vida lo estamos redefiniendo

desde las expectativas del sistema hegemónico, sin *atender* ya a las memorias que nos han fundado en humanidad. La crisis antropológica es así reflejo del *desentendimiento* de lo que, por ejemplo, José Martí llamó el hombre compasivo que hermana, o de lo que Paul Ricoeur llamaba la memoria ética de humanidad.

De lo anterior se sigue, para mí, y en vistas a concretizar la respuesta, que la mayor urgencia que debemos atender en el campo educativo hoy, y ello no sólo en el espacio de las sociedades latinoamericanas, es el de la formación ética del ser humano; tarea que, como ha mostrado y muestra el movimiento zapatista con su guerra contra el olvido, es una tarea que implica primordialmente educar desde las memorias de bondad y relación que se nos han legado para subsanar con ello el daño antropológico sufrido. Educar, en una palabra, para que los hombres y mujeres de hoy sean "hombres verdaderos", como reclaman los mayas tojolabales, según nos lo ha recordado últimamente Carlos Lenkersdorf. Convivialidad, no competencia, nos hace verdaderos, la urgencia mayor, en este campo, es pues la de formar para la convivialidad, no para la competitividad.

### Refundación intercultural y responsabilidad educativa

—*Sobre la base del interrogante anterior, ¿cómo podría pensarse o qué forma tomaría la vinculación de la(s) sociedad(es) con instituciones modernas históricamente asociadas a la "normalización" o a la "colonialidad del saber y de la subjetividad", como pueden ser la universidad o la escuela?*

—Creo que en este punto que toca la pregunta, se puede aprender mucho todavía de pensadores como Iván Illich, que, por lo que entiendo, es uno de los pioneros de la crítica a las instituciones educativas y de formación profesional que hemos heredado de la modernidad europea. Sobre el trasfondo de las perspectivas abiertas en su obra diría que para que la sociedad pueda repensar las relaciones que mantiene con sus institucio-

nes académicas y escolares tiene que empezar por repensar sus propios fundamentos como sociedad, es decir, hacer la crítica de su propio orden social y poner de manifiesto cuáles han sido y son los intereses hegemónicos que han conducido a sancionar el orden vigente en ella y a crear las instituciones sociales de tal manera que sirvan para la consolidación de los intereses hegemónicos. Por ejemplo: una sociedad latinoamericana pensada y organizada desde la idea de un estado nacional controlado por las oligarquías eurocéntricas tendrá, por tanto, que revisar los pilares de su "contrato social y cultural", proyectar otro modelo de sociedad en el que "quepan todos y todas" y desde ahí no solamente hacer la crítica de la monoculturalidad de sus planes de educación primaria, secundaria y superior y de las instituciones encargadas de cumplirlos, sino que tendrá que dar un paso más todavía y renovar desde sus cimientos todas sus instituciones educativas. Un ejemplo que dice mucho más que cualquier teoría de la universidad y de la escuela es el de las Universidades de la Tierra en Oaxaca y Chiapas en México; universidades que practican la soberanía epistemológica desde las memorias y prácticas de vida comunitaria de los pueblos indígenas que las gestionan y que muestran un camino concreto de cómo pueden ser las relaciones entre lugares que producen culturas de conocimiento y las sociedades donde están inmersos. Una sociedad intercultural requiere instituciones interculturales, y por eso el problema al que apunta la pregunta no creo que se resuelva con una reorganización curricular de la universidad y la escuela que hemos heredado. Se requiere más; justamente la transformación y refundación intercultural de las mismas.

—*A propósito de la transformación y refundación intercultural de dichas instituciones, ¿cuál consideras que es o debería ser la principal responsabilidad y compromiso que asumiría la educación en general y la universidad en particular en el marco de los cambios sociales contemporáneos?*

—Por lo que he dicho antes se puede imaginar que mi respuesta a esta pregunta tiene que ir en la línea de subrayar la responsa-

bilidad histórica que tiene hoy la universidad de tomar partido de manera decidida y consecuente por la transformación intercultural de la sociedad. Pero me permito indicar que aquí, por honestidad, hay que ser concretos y tomar conciencia de que cuando hablamos de educación y de universidad hablamos de nosotros mismos; quiero decir, de nosotros los que trabajamos en la educación y somos profesores, ya sea de escuela, de instituto o de universidad. La responsabilidad de la educación y de la universidad tiene el rostro que le de nuestro propio compromiso. O sea que hablamos de nuestro compromiso con un proyecto alternativo que clausure por fin una educación que, en el fondo, sigue perpetuando los hábitos coloniales y con ellos nuestra subordinación al sistema epistemológico hegemónico. Dicho con otras palabras: hablo de la responsabilidad que tenemos, en concreto los filósofos, de trabajar tanto en la enseñanza como en la propia investigación a favor de un equilibrio entre las culturas de conocimiento de la humanidad y de que ese equilibrio sea el eje de la reconfiguración de las instituciones educativas que tenemos. Parte de la búsqueda de ese equilibrio, por no mentar ahora más que un campo de trabajo específico, es el compromiso con la lucha por mostrar la falacia de la idea moderna capitalista de que el mejor saber o conocimiento es justamente aquel que nos permite *industrializar* el mundo y nuestras propias formas de vida.

—*Institución, norma, marco signico, normalidad, monoculturalidad, parece una cadena de significantes que se encuentra en medio de los sistemas educativos modernos aún vigentes. ¿Qué importancia le asignarías aquí a lo intercultural?*

—Si entiendo bien el sentido de la pregunta, creo que se trata del proceso por medio del cual se ha ido reglando la actividad de llevar a la palabra, de nombrar, de significar; en síntesis, de producir el conocimiento que se cree que hoy es necesario tener y difundir. Y en ese proceso ve la interculturalidad una historia de violencia que, sobre todo a partir del proyecto imperial de la modernidad centroeuropea capitalista, ha viciado la comuni-

cación cognitiva y epistemológica humana al decidir, desde sus intereses de sistema, el conocimiento que vale para la humanidad entera. De este modo se reduce la diversidad en diálogo al monólogo de una supuesta universalidad que no es otra cosa que la extrapolación de una parte. Así creo que a lo intercultural le corresponde aquí la función de ser el medio de un debate abierto y plural sobre el precio que ha pagado la humanidad por la monoculturalidad que ha impregnado e impregna todavía hoy gran parte de los proyectos educativos que sostienen nuestras sociedades y que preconfiguran nuestras formas de ser reales y de hacer realidad. Recuperar la pluralidad como fuerza histórica para liberar la educación de la cárcel de los intereses de una civilización hegemónica que vive de su propia barbarie, es, pues, en resumen, el papel de lo intercultural en este campo.

### **Convivencia y hermenéutica: desaprendimiento, o del paso de investigar y pensar a otros al de investigar y senti-pensar con otros**

—*Tú te sitúas en una perspectiva intercultural; en ese contexto y apostando por la hermenéutica, nos dices que la interculturalidad es primordialmente aquella actitud ética de convivencia por la que los miembros de una cultura se convierten en "prójimo" de los miembros de otras, abriendo espacios para acoger y hospedar "lo ajeno". ¿Cómo se entiende esto en los contextos donde la "convivencia" implica muchas veces una lucha sostenida de "liberación" contra fuerzas dominantes? ¿No consideras que la hermenéutica reviste cierta insuficiencia para plantear una filosofía de la resistencia?*

—Sin duda alguna, la hermenéutica por sí sola es deficiente e insuficiente; y lo es incluso cuando se la practica como hermenéutica crítica de contextos. Y si alguno de mis escritos puede haber dado la impresión de que no piense eso es posiblemente porque no he logrado expresarme de la manera clara en que me hubiera gustado hacerlo. Aclaro este posible fallo por mi par-

te, porque desde el comienzo de la propuesta de una filosofía intercultural, sobre todo desde los contextos de América Latina, he tratado de desarrollar la idea de que para transformar la vida humana y el mundo histórico hay que saber que la vida y el mundo son transformables; y para eso nos ayuda precisamente una hermenéutica crítica y contextual. Pero al mismo tiempo hay que saber cómo, para qué, con quiénes y hacia qué fines lo transformamos. Y para lograr saber esto, la hermenéutica sola no basta sino que tiene que ser complementada desde el primer momento con una posición ética y política que la filosofía encuentra como un imperativo justo en el momento en que se ubica en los lugares de la realidad histórica que "dan verdad", como decía Ignacio Ellacuría. Esta complementación significa la articulación con las luchas de liberación de los pobres y explotados por el orden hegemónico. De modo que la interculturalidad se hace cargo de que en la realidad histórica hoy dominante la convivencia humana es estructuralmente mala convivencia, convivencia marcada por los conflictos y que significa muchas veces un peligro de muerte. La vida humana es convivencia. Nadie puede vivir su vida sin convivir; pero, por eso mismo, es la convivencia también el lugar que puede acabar con —o reducir a un mínimo— la vida de quienes consideramos otros. Consciente de esto, la filosofía intercultural propone que el desafío radica precisamente en convertir la convivencia fáctica, el *factum* de la convivencia, en una experiencia de convivialidad, entendiéndolo por esta última ese proceso lento de ir logrando un *ambiente de paz y amistad* en nuestras relaciones sociales, políticas o culturales; sólo en un ambiente así podemos resignificar la realidad histórica de nuestros conflictivos mundos cotidianos tratando de convertirlos en mundos de proximidad que equilibran las diferencias con justicia y solidaridad.

Comprender al otro, acogerlo en su otredad y hospedarlo, es siempre un proceso que implica escuchar el reclamo de vida y mundo propios que representa la alteridad del otro; por eso no se puede quedar en una experiencia abstracta de abertura cognitiva sino que se tiene que concretar en la repartición jus-

ta de la realidad histórica, en una política de restitución que complementa el reconocimiento con la devolución de lo que se le ha negado. En esta doble y complementaria dialéctica se mueve la propuesta de la filosofía intercultural.

—*Siguiendo la idea de “comprender al otro” y “trabajar en la propia investigación a favor de un equilibrio entre las culturas de conocimiento de la humanidad”, ¿cómo narrarías tú la labor como investigador en el marco de la interculturalidad? En este sentido, y quizá a modo de invitación a la reflexión, ¿qué implicaría en términos metodológicos y/o epistemológicos hacer investigación “intercultural” desde una posición epistémica que involucre una “hermenéutica de la alteridad”?*<sup>2</sup>

—Creo que esto es, de por sí o en sí mismo, algo simple y que no hay ningún secreto en ello. Es decir, pienso que lo “extraordinario” o “excepcional” o “difícil” que pueda verse en la práctica de la investigación intercultural se explica más bien por los hábitos de investigación y de pensar que hemos adquirido, precisamente por la educación y formación académicas que hemos recibido. Y con esto volvemos a la cuestión de la educación o formación en nuestras escuelas y universidades. Quiero decir simplemente que la metodología y la epistemología que se nos ha transmitido, por no mentar ahora más que las dos áreas a las que se refiere la pregunta en concreto, han impuesto formas de investigar y de pensar que, ancladas en el dualismo entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, son altamente individua-

2. Una hermenéutica de la alteridad parte del reconocimiento del “extraño” como intérprete y traductor de su propia identidad, que supera el horizonte de la división “sujeto-objeto” y hace del trabajo hermenéutico un proceso de intercambio de interpretaciones, esto es, una tarea de comprensión participada y compartida entre intérpretes que, mediante ese proceso, van tomando cada vez más conciencia de lo que pierden cuando cierran su identidad o se encierran en ella buscando una garantía estable para su identidad o tradiciones. Pues una de las enseñanzas fundamentales de la hermenéutica intercultural es la idea de que la comprensión profunda de lo que llamamos “propio” o “nuestro” es un proceso que requiere la participación interpretativa del otro. Fornet-Betancourt, R. (2003) *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, p. 20.

listas y cognitivamente reductoras, además de antropocéntricas y androcéntricas, y que hacen imposible desde el comienzo abrirse a la experiencia del conocimiento como experiencia de participación y convivencia. Esto es en realidad lo “natural”: el estar participando, el estar conviviendo en los muchos mundos que somos, estar hablando y escuchando, contemplando o proyectando, narrando o festejando, que quiere decir también estar interviniendo en pleitos y conflictos, estar participando en contradicciones, etc. El “arte” de la interculturalidad radica en volver a ese nivel de la participación y sacar las consecuencias del hecho de que antes de ser protagonistas somos partícipes y que, por tanto, hay que investigar y pensar con el otro. Esto es lo que he llamado caminar con metodologías y epistemologías (si es que queremos seguir usando esos conceptos) que acompañan y se dejan acompañar. Y por eso también he insistido en la idea de que la práctica de la interculturalidad, para nosotros que somos producto de la academia occidental hegemónica, supone un proceso de desaprendimiento.

—*Hay en la hermenéutica un trasfondo religioso siempre problemático: ¿qué opinión tienes de la religiosidad y en qué medida te parece que lo religioso en educación puede resultar aliado de lo reaccionario o represivo?*

—La pregunta remite a un hecho doble que, para mí, es evidente en sus dos aspectos. Es evidente, por una parte, que la hermenéutica tiene un trasfondo teológico y religioso; y es evidente igualmente, por otra parte, que lo religioso, y no sólo en el campo de la educación, puede ser un aliado de las fuerzas reaccionarias. Pero la evidencia que puedan tener estos dos aspectos no nos exonera en modo alguno del deber de honestidad intelectual de ser cuidadosos. Pues las afirmaciones que se hacen en esos dos aspectos remiten a trasfondos históricos y conceptuales sumamente complejos.

Por lo que se refiere a lo primero: no sólo la hermenéutica tiene un trasfondo religioso; lo tiene, y muy claramente, la filosofía trascendental clásica alemana, el existencialismo o in-

cluso, por poner sólo un ejemplo más, la ética laica del discurso secularizando la visión cristiana de la “comunidad de los santos” en términos de la idea regulativa de la “comunidad de comunicación ideal”. Pero no me voy a detener ahora en este tema que nos llevaría por otros derroteros, ya que tiene que ver también con cuestiones hasta hoy abiertas en filosofía como son las de la relación entre fe y saber o la del debate en torno a la definición misma de la filosofía como ciencia o sabiduría. Además, si entiendo bien, el interés de la pregunta se centra más bien en el segundo punto.

Así que, por lo que se refiere al segundo aspecto, concediendo de buen grado, como decía, que lo religioso puede ser un aliado de lo represivo, me permito insistir al mismo tiempo que esa afirmación debe ser hecha con el máximo cuidado. No es generalizable. Precisamente en América Latina hay abundantes experiencias de lo contrario. Y, ya que estamos hablando de filosofía, no les voy a remitir a la teología de la liberación ni al movimiento de las comunidades de base ni a las teologías indias donde tan manifiestamente reluce el vínculo de religiosidad, resistencia y liberación. Y tampoco les remito a la pedagogía del oprimido, aunque no estaría fuera de contexto detenerse en ella, ya que la pregunta alude al campo de la educación. Tomemos, pues, un ejemplo que se sitúa en el campo estricto de la filosofía y que ha inspirado prácticas educativas alternativas. Me refiero a la filosofía de la liberación. En este movimiento hay figuras decisivas, tan decisivas que sin ellas el movimiento como tal no tendría perfil, que nunca han ocultado que su propuesta filosófica de liberación, es decir de lucha contra toda opresión y reacción, bebe también de fuentes espirituales religiosas. Pensemos, por ejemplo, en Ignacio Ellacuría, Enrique Dussel o Juan Carlos Scannone. Creo, pues, que sólo este hecho es suficiente para movernos a la elaboración de una visión diferenciada del papel de lo religioso hoy.

A la luz de este trasfondo considero que la religiosidad, entendida como experiencia espiritual crítica que nada tiene que ver con neoplatonismo ni esoterismo ni mucho menos con

prácticas mercantilizadas de fuga del mundo para gente encerrada en su ego, es una dimensión del ser humano fundante de libertad y no de opresión; funda libertad porque justo como experiencia de espiritualidad crítica es lo que puede disponer al hombre para que se libre de todo lo que no es esencial, de toda idolatría, de todo fetiche, de toda cronologización del tiempo y despliegue nuevas relaciones de intensidad consigo mismo. Dicho en breve, en este sentido, religiosidad, y en particular la que cultiva una espiritualidad crítica cristiana, es la dimensión en el hombre que puede hacer la experiencia de que es más de lo que es y se lanza a la búsqueda esperanzada de lo que le falta. Hay, pues, en la religiosidad, así entendida, y como he tratado de explicar en mi libro *Interculturalidad y Religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, una carga profética o, si se prefiere, un potencial emancipatorio crítico que sería imprudente rechazar sin más bajo la influencia de prejuicios que nos ha legado el llamado siglo de las luces (¡porque desde luego que no legó sólo luces!).

Y si se me permite todavía añadir una palabra sobre esto, diría que por eso no es nada casual que precisamente en el contexto actual de sociedades que liquidan sus últimas reservas de humanismo se escuche cada vez con más claridad la defensa de nuevo diálogo entre filosofía y religión. Libre de los antiguos prejuicios, recordemos, por ejemplo, a Eugenio Trias, Gianni Vattimo o Jürgen Habermas. En esta línea hemos lanzado en julio de 2014 en la Universidad de la Tierra de San Cristóbal de las Casas, en Chipas, y en el marco de nuestro Programa de Diálogo Norte-Sur, un proyecto de investigación intercontinental sobre el tema “Justicia, conocimiento y espiritualidad” que tiene por objeto replantear el lugar de la espiritualidad y de la religión en la lucha por la justicia epistemológica que venimos reclamando desde nuestro primeros encuentros, a principios de los noventa del pasado siglo.

—En relación a la justicia y a una filosofía de la enseñanza de los Derechos Humanos, ¿cómo recrear en clase tu idea de “unidad

*en la diversidad" en los contextos de víctimas sociales derivadas de políticas represivas o graves omisiones por parte del Estado?*

—En situaciones o contextos que nos confrontan con el dolor de la dignidad vulnerada y pisoteada del semejante es evidente que lo que está en primer plano es la percepción del desgarramiento, de la división, de la fragmentación, de la dura escisión de la unidad del género humano; unidad que para mí se nos revela en la experiencia común de que la condición humana nos une precisamente en la vulnerabilidad de la dignidad que nos confiere. Pero dejando esto a un lado, y volviendo al punto de la pregunta, creo que lo importante en dichos contextos es compartir el dolor de la víctima, ese dolor que separa, ese sufrimiento que acusa, esa vejación que busca justicia y pide cuenta y restitución por el daño que se le ha infligido, esto es cultivar la *compasión*, en su sentido fuerte y original, y buscar desde ella formas de senti-pensar (como proponen los zapatistas) las experiencias dolorosas que nos ayuden a impedir que el desgarramiento de lo humano tenga la última palabra, es decir, a vislumbrar al menos posibilidades de ir generando lazos hacia la vivencia de la unidad diversa que somos. Aquí habría que hablar, por supuesto, de un tema clásico en filosofía y que no hace mucho puso Jacques Derrida sobre el tapete. Me refiero a la cuestión del perdón, o también a la cuestión que Hegel llamó la fuerza de la reconciliación en el logos y que vinculó expresamente a la tarea que debe cumplir la filosofía en épocas desgarradas por las contradicciones que se independizan y se consolidan como frentes irreconciliables.

### Lévinas y Foucault: vigencias y herencias de encuentros

—Anteriormente hacías referencia a la vida de quienes consideramos "otros". Slavoj Žižek<sup>3</sup> refiere a Emmanuel Lévinas como un

3. Žižek, S. (2010) "Prójimos y otros monstruos: un alegato en favor de la vio-

*eurocentrista que se apoya en una definición demasiado restringida de lo que es humano, excluyendo a los no europeos como "no plenamente humanos"; asimismo, desde la corriente descolonial, Mignolo<sup>4</sup> cuenta sobre el momento en que Enrique Dussel, a partir de un encuentro con Lévinas, tomó conciencia que su concepción del Otro (que implica históricamente al pueblo judío) no incluye ni al africano, ni al asiático, ni al amerindio, y menos todavía al afro-americano. ¿Cuál es tu mirada al respecto a la problemática del "Otro", considerando la vigencia del pensamiento de Lévinas en la actualidad?*

—Como no me gusta entrar en polémicas académicas o entre académicos, ya que detrás de ellas muchas veces se ocultan intereses muy particulares y en este sentido tienen poco valor para el verdadero trabajo filosófico, me limitaré a la siguiente anotación.

Mi experiencia con Emmanuel Levinas, a quien tuve el honor de tratar,<sup>5</sup> es bastante distinta. Como se puede ver, por

---

lencia ética", en: Žižek, S.; Santner, E.L. y Reinhard, K. (2010) *El prójimo. Tres indagaciones en teología política*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 181-253.

4. Mignolo, W. (2001) "Introducción", en: Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo, pp. 9-53.
5. Cuenta Raúl en una entrevista de prensa para el medio Diario de Cuba (2013) sobre el momento cuando conoció a Lévinas: "El primer encuentro que tuve con Lévinas fue en un congreso en el año 1981 en Asturias, donde se celebraba un encuentro internacional al cual fui invitado y el invitado de honor fue precisamente Emmanuel Lévinas. Recuerdo que cuando le pregunté si podía visitarlo en París y hacerle una entrevista, me escribió espontáneamente, de su puño y letra, su dirección y su teléfono en mi cuaderno. Nos despedimos y a los pocos meses yo pasaba por París, lo llamé y acordamos una fecha. Nos recibió en su casa con una hospitalidad extraordinaria para un diálogo que duró cinco horas, solo interrumpido para tomar un té y unas pastas que había preparado su esposa. Cuando llegamos a nuestra casa, tratamos de empezar la transcripción de la grabación, pero enseguida notamos que prácticamente no habíamos grabado nada. Sentíamos una vergüenza tremenda. Le hemos hecho perder a este hombre toda una tarde, hemos estado cinco o seis horas en su casa sin resultados.

El editor y yo tratamos de reconstruir la entrevista a partir de nuestras notas. Tanto él como yo habíamos tomado notas, pero una entrevista tan larga, tan diversa en los temas, era imposible de reconstruir, además en una lengua que no era la nuestra. Hubo que decidirse por llamarlo y decirle la verdad. 'Mire, señor Lévinas, realmente tenemos una tristeza enorme, estamos totalmente desconsolados, lamentablemente nuestra grabadora no fun-

ejemplo, en la entrevista que tuve con él "*Philosophie, Justice et Amour*", Levinas tenía una gran sensibilidad frente a los problemas de la alteridad maltratada del otro en cualquier parte del mundo. Ciertamente habla desde una experiencia histórica concreta y marcado por una tragedia familiar, pero posiblemente por eso sea también que en su reclamo por el reconocimiento del otro haya una intensidad vital que hace que su planteamiento sobrepase las fronteras de su experiencia concreta o que se vea que desde ella se apunta al desafío de toda vida en peligro de ser victimada. Creo que eso explica que su obra se lea con tanto eco en Asia, África y Europa; por no hablar de América Latina donde concretamente su categoría de "exterioridad" pasó a ser un pilar fundamental en el desarrollo de la filosofía de la liberación. Es una deuda que hay que reconocer.

—*A ya tres décadas de tu famosa entrevista a Michel Foucault<sup>6</sup> titulada "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad"*

cionó', le dije. Pero para sorpresa nuestra, del otro lado del teléfono alguien empieza a reírse. Era Lévinas que tomó el asunto con muchísimo humor. Dijo: 'los filósofos y la técnica no caminan bien'. Pero lo más extraordinario (y esto habla de que él vivía su filosofía), se hizo cargo de la situación en que estábamos porque nosotros no nos atrevimos a pedir una nueva entrevista. Y más extraordinario aún: 'si ustedes tienen tiempo vuelvan mañana'. Le dio la vuelta al asunto completa y generosamente. Al otro día fuimos con un aparato nuevo y otros dos para grabar. La entrevista se tituló *Filosofía, justicia y amor*, y ha sido traducida a muchas lenguas".

6. En *Diario de Cuba* (2013) cuenta sobre su encuentro con Michel Foucault: "Foucault fue uno de los grandes maestros que pudimos escuchar en París, lo conocí en uno de sus últimos cursos sobre la hermenéutica del sujeto. Lo abordamos con una pregunta muy insegura sobre si nos podía dar una entrevista para una revista prácticamente desconocida en el mundo francés, y por supuesto para él también. La respuesta fue generosa y espontánea. Nos citó en su casa, donde estuvimos como cuatro horas, discutiendo, hablando, grabando, en un ambiente sumamente cordial.

No solo fue la impresión que recibimos de su capacidad creadora y filosófica, vista en vivo en una entrevista improvisada, sino la sencillez con que nos atendió. Y nunca se me olvidará el hecho de que cuando no llegaba el texto corregido por él, que ya transcrito le habíamos enviado, lo llamé telefónicamente y le dije que estábamos esperando por su texto, pues no queríamos que el número saliera sin su entrevista. '¿No les he devuelto el texto?', se disculpó. 'Mil perdones por esta demora mía, lo tengo revisado y pensé que

y considerando la publicación en español de la obra de este influyente filósofo del siglo XX, ¿qué importancia le reconoces a su obra para el contexto latinoamericano contemporáneo? En este sentido, ¿cómo ves estas prácticas de traducción en el marco de la interculturalidad?

—Como Levinas, Michael Foucault es, y creo que seguirá siendo, un interlocutor importante a la hora de precisar prioridades para la tarea filosófica en nuestro presente histórico. Pero su relevancia efectiva dependerá, sin embargo, de nuestra propia manera de acercarnos a él, a su obra y sus propuestas. Igual que en el caso de la lectura de cualquier otro filósofo, creo que lo decisivo para que otra filosofía nos resulte realmente relevante, o sea que no represente únicamente una fuente de erudición académica, es la de acercarse a esa filosofía, en este caso la de Michael Foucault, desde los problemas que nos dan qué pensar y las memorias que nos son familiares y que nos indican formas de cómo pensar lo que tenemos que pensar. Es decir, partir del propio contexto en que se está como fuente de problemas y como fuente de pistas para abordarlos a la vez, para justo desde esa situación histórica y cognitiva que nos perfila, interpelar e intentar traducir la filosofía a la que recurrimos; entendiendo que traducción quiere decir aquí un ejercicio de contextualización que incluye la búsqueda de la resonancia en las memorias de nuestros contextos. En resumen, pues, es nuestra percepción de nuestros problemas contextuales y nuestras opciones ante ellos los que, en definitiva, deciden sobre la importancia del recurso a la obra de Michael Foucault.

### Caminando por senderos ético-pedagógicos.

—*Caminando un poco más por senderos pedagógicos, ¿cómo es tu experiencia en cuanto a la práctica docente? ¿Quisieras com-*

se lo había mandado', concluyó. Lo impresionante es que cuarenta minutos más tarde estaba él personalmente trayéndonos el manuscrito al apartamento donde vivíamos".

*partir algún recuerdo o anécdota acerca del poner en juego la interculturalidad en los espacios educativos?*

—No creo que mi experiencia en la docencia difiera mucho de la que puedan tener otras personas dedicadas a la educación, pues siento que es una experiencia que se mueve entre las luces y las sombras como un proceso simultáneo y no sucesivo o progresivo. Pues no hay luces sin sombras ni sombras sin luces. Así vivo los esfuerzos por crear ambientes de experiencia intercultural en los espacios educativos, especialmente en los universitarios que son los espacios en que más estoy involucrado. Quiero decir con ello que es una experiencia de encuentro y desencuentro a la vez en cuanto que todo momento de encuentro redimensiona lo que cada uno es y con ello trastoca la manera que tiene cada uno de relacionarse consigo mismo y con los otros. La relación con la alteridad, propia y ajena, es siempre una relación contextual y temporalmente relativa. Lo ilustro con un episodio que sucedió en algún curso que di una vez en México en un medio predominantemente indígena. Al final de una de las clases o conversatorios uno de los participantes me hizo la observación de que estaba sosteniendo un punto de vista que se contradecía con lo que había dicho dos días antes; y al explicarle que no era una contradicción sino la expresión de que había cambiado por el intercambio en clase con ellos, me dijo, bueno, entonces diría que se ha hecho más intercultural, al no ver como contradicción algo nuestro que para usted es o era de otra manera.

*—¿En qué medida el concepto de “occidente reducido” sirve a un planteo educativo que combine alteridad y resistencia?*

—El concepto de “Occidente reducido” es para mí un concepto que se refiere, aunque no exclusivamente, al impacto que ha tenido la consolidación del capitalismo para el desarrollo de la cultura occidental en todas sus manifestaciones. Se ha insistido mucho en el capitalismo como formación económica, pero creo que es necesario subrayar también, como propusieron por

ejemplo Walter Benjamin y otros, que el capitalismo conlleva un proceso de empobrecimiento espiritual que genera de hecho toda una cultura, esto es, una revolución en la cultura y, por tanto, también en los seres humanos como agentes y pacientes de cultura. Sobre este trasfondo el concepto de “Occidente reducido” destaca justamente cómo la modernidad capitalista *reduce* las posibilidades de Occidente. Primero por exclusión o represión de las alternativas *también modernas* que había como fueron, por poner sólo dos casos, el barroco y el movimiento llamado romántico, y digo “llamado” porque el romanticismo, entendido como otra forma de ser moderno, poco tiene de “romántico”. Y segundo por la consiguiente imposición y consolidación de una civilización del dinero cuyo centro está en el mercado que necesita un nuevo tipo humano para funcionar. Esto es lo que he llamado la revolución antropológica que significa el “triumfo” del capitalismo y que esté en el corazón del “Occidente reducido”; un Occidente que, en este punto, reprime su rica y diversa tradición antropológica, y propaga un tipo de hombre que vive en lo superfluo y para lo superfluo, sin intensidad; pero, como bien observó Pier Paolo Passolini, lo superfluo nos hace superfluos. En este sentido pienso, en efecto, que el concepto de “Occidente reducido” nos puede ayudar a dialogar con las otras caras de Occidente, manifestadoras de alteridad y de luchas por la emancipación. La interculturalidad es también saber escuchar lo que del otro occidental ha sido ocultado o reprimido por la cara hegemónica que hoy lo representa imbuido en mil guerras contra la humanidad, participar en sus luchas por las memorias que le han sido arrebatadas y tratar de activar sus reservas de resistencia.

*—Pues, en la educación confluyen lo ético y lo político, lo público y lo íntimo, ¿Qué podrías decir desde tu mirada ética-política acerca del antagonismo que le plantea lo político a la educación?*

—Para hacer frente a este desafío al que se refiere la pregunta, considero que es de primera necesidad un diálogo a fondo entre filosofía y educación para que ambas, tomando conciencia de

que en el marco de sociedades gobernadas por políticas adversas al bien común y al Buen Vivir de la humanidad, elaboren alianzas para la resistencia y esbozen conjuntamente métodos y prácticas que interrumpan la lógica del dinero y de la ganancia, de la competencia y del éxito, que domina en una política cautiva de los intereses del Capital. Como decía Ignacio Ellacuría, ante una política que hace coro diciendo “¡A sus órdenes mi Capital!”, la filosofía y la educación tienen que asumir la tarea de romper ese cautiverio comprometiéndose también en la lucha por liberar la política, esto es, de ponerla al servicio de las necesidades de las comunidades humanas.

—*Caminando un poco por la historia occidental y de nuestra querida América Latina con su conquista hacia finales del siglo XV y los procesos de colonización aún vigentes, ¿qué opinas de la llamada Colonización Pedagógica? ¿Cómo ves a movimientos como la pedagogía o la filosofía de la liberación en tanto respuestas éticas-políticas a un sistema educativo cimentado en prácticas y concepciones educativas que al día de hoy se siguen alimentando de cierta(s) didáctica(s) que se viste(n) con los ropajes del eclecticismo o la neutralidad que implicarían las “técnicas”, “estrategias” o “procedimientos” de enseñanza, artificios técnicos eurocéntricos o importados de Estados Unidos? En este sentido ¿qué lugar queda para una pedagogía intercultural ante la lógica antagonista del mercado que propone la enseñanza por objetivos o competencias, incluso por créditos?*

—Este problema viene de lejos en América Latina, pues recordemos que en realidad la primera “globalización” que sufrimos fue la globalización del saber universitario europeo y sus formas de institucionalizarse. Esa globalización, que significó en concreto el trasplante del modelo de universidad europeo en las tierras americanas, fue el pilar de la colonización epistemológica y pedagógica que sufrimos hasta hoy. Esta situación de colonización y desautorización cognitiva se prolonga, insisto en ello, hasta nuestros días; y diría incluso que en la actualidad se ha agravado por la presión y violencia que se ejercen para que

los programas educativos y universitarios de nuestras sociedades se ajusten a los criterios de la llamada “excelencia académica” inventada por el sistema hegemónico para determinar en exclusividad el saber que vale y el saber que no sirve en este mundo, y para perpetuar así su supuesta superioridad. Y es precisamente en la coyuntura de este nuevo oleaje de colonización educativa donde se ve que el lugar de una pedagogía intercultural es la lucha por el lugar, pero no como lucha por su lugar como área de conocimiento sino justo como lucha por un mundo real en el que quepan muchos mundos, como reclama el zapatismo. Es decir que le compete la función de luchar contra la ocupación de los lugares de saber de la humanidad haciendo ver, por el diálogo de las culturas de conocimiento que transmiten las memorias de los pueblos, que la educación tiene que reflejar no solamente la pluralidad epistemológica de la humanidad sino que tiene que preparar también para hacer del mundo un horizonte abierto a muchos lugares. Pero eso significa que la educación intercultural cobra sentido si tiene claro que es también lucha política por realidades de mundo concretas. Y a esta luz considero de suma importancia los aportes de la pedagogía y de la filosofía de la liberación.

—*En consonancia con esta problemática histórica, ¿qué opinas de la lógica —instalada por la modernidad— de los exámenes que aún insiste como tecnología o dispositivo de subjetivación y de los actuales sistemas de evaluación a niveles institucionales-locales o internacionales como PISA?*

—En mi opinión son prácticas que responden a una lógica de sometimiento que persigue claramente la perpetuación del orden epistemológico dominante y que impide con ello que se haga la pregunta fundamental en este ámbito, a saber, la pregunta por qué es realmente lo que *debemos* saber de cara a una transformación de nuestra convivencia en una verdadera convivencialidad. Es importante, por tanto, organizar formas de resistencia articuladas y que vayan creando un contrapeso a esas prácticas. Aquí sería bueno tener en cuenta el ejemplo que están dando

como formas de resistencia y oferta alternativa a la vez las ya mencionadas Universidades de la Tierra.

—Frente a este panorama, ¿cuál consideras que es el rol de la filosofía, desde un ejercicio contextual o intercultural, en la educación?

—Me resulta difícil dar una respuesta clara, pues entiendo que, precisamente porque se pregunta desde el supuesto de un “ejercicio contextual” de la filosofía, corresponde ver la pregunta a la luz de las tareas que se leen en los diferentes contextos donde se está. Pero, si permiten una consideración general, diría que la filosofía tiene que repensar sus relaciones con la educación o, dicho más exactamente, con los procesos educativos, se den estos en espacios académicos o en otros espacios de la vida cotidiana. ¿Por qué? Porque la educación tiene que ver con los fundamentos de nuestras formas de ser y convivir, con las referencias antropológicas y éticas desde las que vamos a ir configurando nuestras relaciones con nosotros mismos, con el otro, con la sociedad, con las memorias, etc.; y justo ahí hay un cruce originario con la filosofía. De modo que, en ese nivel general, se puede decir que el papel de la filosofía es “trabajar” en ese cruce tratando de mostrar que en los procesos de educación nos encontramos con experiencias y/o proyectos de *formación* antropológica que desbordan los marcos dados de todo programa establecido, porque en ellos late la lucha o el anhelo, o como se le prefiera llamar, por llegar a ser real y verdaderamente un humano. En ese cruce es, dicho un tanto kantianamente, tarea de la filosofía mantener viva e intensificar el ansia humana de perfección moral como dramática experiencia del carácter perfectible que distingue a la condición humana.

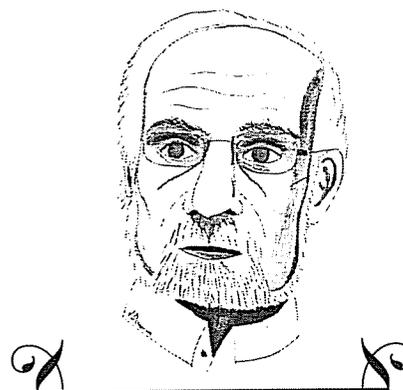
—Si tuvieras que hablarle a docentes, ¿qué les dirías como generadores de condiciones de posibilidad para que los sujetos se constituyan y manifiesten en su diferencia?

—Que no se consideren muy o tan importantes, que no centren la atención, y que intenten crear verdadera comunidad de

pensamiento y aprendizaje mutuo y común, para hacer de los espacios educativos *espacios de resonancia de saberes*.

—Llegando al final de este encuentro, ¿alguna reflexión en el tintero, sentimiento o pensamiento, a modo de “telón” para esta travesía?

—Sí, mi agradecimiento por el compromiso que han mostrado con estas preguntas; mis disculpas si no he acertado a responderlas como ustedes esperaban.



## LA IGUALDAD EN LA REVUELTA EDUCATIVA

UNA CONVERSACIÓN CON  
JACQUES RANCIÈRE<sup>1</sup>



*"...una historia singular se hace (...) a partir de una gran cantidad de encuentros, de provocaciones, que hacen que, en un momento dado, algo que no existía en otra parte aparezca".*

*Jacques Rancière*

### **Institución, magisterio e igualdad de las inteligencias**

*—Querido Jacques, comenzando por tu experiencia, ¿qué implica —o ha implicado— para ti la docencia o tu trabajo como profesor?*

Jacques Rancière: —Debo decir que durante mucho tiempo sufrí una tensión entre mi trabajo como investigador y mi trabajo como enseñante. Sólo hacia el final de mi carrera docente experimenté el beneficio que podía constituir la obligación de tener que dar, semana tras semana, una formulación precisa de los resultados de mi trabajo. En París VIII, universidad donde me desempeñé como profesor, había una gran variedad

1. En esta conversación me acompañó María Natalia Cantarelli, investigadora del Instituto de Filosofía "Dr. Alejandro Korn" (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Una versión previa apareció por primera vez en la revista brasileña *Educação & Realidade*, 2016, vol. 41, n° 2, pp. 613-627. Traducción a cargo de Nicolás Buchbinder y revisión técnica de María Natalia Cantarelli.

de estudiantes y muchos de ellos no buscaban allí un diploma. Esto nos enfrentaba a un público sumamente diverso, que no podría sintetizarse como el conjunto de estudiantes que seguía un curso determinado. Esa circunstancia me condujo a sostener un principio: no distinguir niveles.

Con respecto a los efectos de mi enseñanza, he aprendido que no era necesario esperar que fueran inmediatos. Esto me permitió verificar que aquellos y aquellas que más han aprendido de mí, aquellos y aquellas que han sentido el efecto de mi palabra más vívidamente, han sido frecuentemente personas que nunca tuve como estudiantes, gente que me había escuchado libremente o que simplemente me había leído, muchas veces a través de una traducción, y muy lejos de los lugares donde yo he enseñado. Todo ello resulta coherente con la idea de emancipación intelectual: siempre hay una tensión entre la función del profesor y la del maestro emancipador. Siempre emancipamos mejor a aquellas personas que no tienen ningún vínculo de dependencia con nosotros.

—Uno de los aportes más significativos de tu filosofía en el campo de la reflexión educativa radica en la posibilidad de pensar un “magisterio sin institución”.<sup>2</sup> Esto introduce el problema de la autoridad igualitaria. ¿Cómo concibes la construcción de la autoridad de maestros y profesores? ¿Qué relación puedes establecer entre esa construcción y el marco de las instituciones educativas contemporáneas en el que se desarrolla la función docente?

—“Un magisterio sin institución” quiere decir, en primer lugar, que cualquier persona o cualquier cosa pueden ejercer la función de maestro para cualquiera y, más precisamente, que pueden

2. El cuestionamiento que Rancière hace de la autoridad fundada en el saber desemboca en la postulación de la disociación entre la posición del maestro y la del sabio, y abre la posibilidad de pensar una figura magisterial por fuera de la autoridad institucional. Esta trayectoria conceptual puede rastrearse desde los textos más tempranos de Rancière, donde la filosofía de Louis Althusser y la sociología Pierre Bourdieu constituyen sus interlocutores polémicos, y su trasfondo fundamental son las revueltas obreras y estudiantiles del Mayo Francés.

ejercer la función de maestro ignorante. El maestro ignorante es aquel que nos pone en movimiento y nos hace aprender lo que él mismo no sabe, en la medida en que su autoridad nos conduce a un punto que ni él ni nosotros conocemos con anterioridad. Es allí donde podemos verificar la igualdad de las inteligencias.<sup>3</sup> En la versión contraria, el profesor es por definición el que sabe hacia dónde conducir al ignorante en la progresión de los saberes que reproduce la relación desigual. Ahora bien, un profesor puede ejercer la función de maestro ignorante siempre y cuando separe las funciones del sabio y del maestro, funciones que la lógica de la institución busca confundir.

—Respecto a tu concepción y planteo de la “igualdad de las inteligencias”,<sup>4</sup> ¿en qué se diferencia de la concepción liberal de “igualdad de oportunidades”, tan cara al campo educativo?

—La igualdad de oportunidades es una regla institucional que separa los criterios discriminadores operantes en el encuentro de grupos o categorías tradicionalmente desfavorecidas. La

3. Como hemos señalado, Rancière toma de Joseph Jacotot la idea de que la igualdad constituye un postulado práctico a ser declarado. En ese sentido, las declaraciones, lejos de ser ilusiones impotentes, tienen el poder que se le confiere, y ese poder es ante todo el de crear un sitio donde la igualdad pueda ser “verificada”, es decir, traducida cotidianamente en actos y palabras que la desplacen. Ver Rancière, J. (2007) *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, p. 72.

4. La “igualdad de las inteligencias” es una idea de Joseph Jacotot que Rancière hace suya. Jacotot constituye un interlocutor fundamental para el pensamiento de Rancière. Se trata de un pedagogo revolucionario francés del siglo XIX, creador de una pedagogía antimetódica, que distanciándose de la tradición ilustrada —según la cual la adquisición de conocimientos es condición para la libertad y la igualación de los hombres— denuncia que lejos de afianzar la igualdad, los emergentes sistemas educativos tienen por objeto cristalizar la diferencia entre sabios e ignorantes. Dicho de otro modo, la tiranía educativa —tal como la denomina— buscaría anular la experiencia primigenia de autonomía experimentada en el aprendizaje de la lengua materna (en el que no media explicación alguna). Esta capacidad es el factor sobre el cual Jacotot postula la igualdad de las inteligencias y, a su vez, la que le permite poner en cuestión intuiciones tales como la necesidad de saber para enseñar y la de explicar para aprender. Ver, por ejemplo, Jacotot, J. (2008) *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.

igualdad de inteligencias es algo completamente distinto. No es una regla institucional. Es un axioma que planteamos y que nos esforzamos en verificar. No dice: todos los estudiantes son iguales sean blancos o negros, masculinos o femeninos, etc. Sólo demanda a los que se dirigen a esos estudiantes hacerlo según la presuposición de que tienen la misma inteligencia que ellos.

—En “*El método de la igualdad*”<sup>5</sup> repasas tu trayectoria educativa y mencionas el momento en que descubriste “esas extrañas leyes de los exámenes y concursos” y “su carácter ritual de entronización y humillación”. También has comentado que en los comienzos de París VIII los exámenes no constituían una instancia obligatoria. ¿Cómo consideras hoy a la lógica evaluadora dominante?

—En *El método de la igualdad* yo me referí precisamente al hecho de que los exámenes y concursos destinados a seleccionar a las “élites” hacían sentir a los elegidos que debían su entronización a la benevolencia de los examinadores, más que a su propio mérito. En ello se refleja un rasgo particular de la lógica *desigualitaria*, la cual siempre tiende a *inferiorizar* aquello que ella misma distingue. De modo que el examen, como un aspecto propio de esa lógica *desigualitaria*, constituye una limitación inherente a la institución.

En París VIII también había exámenes, pero el departamento de filosofía al que yo pertenecía decidió eliminarlos. Más tarde sus diplomas fueron invalidados. Si bien con el tiempo su valor fue restablecido, todavía quedan por debajo en la jerarquía de diplomas. Por eso los estudiantes que vienen a hacer filosofía a París VIII deben amar la filosofía por sí misma y renunciar a la idea de hacer carrera con ella. Hoy mucho más que ayer los estudiantes “normales” consideran a las universidades como usinas de diplomas. Es así que muestran a los enseñantes un desprecio evidenciado en la distancia con la que se conducen, acorde a la lógica de “inferiores/superiores” analizada por Jaco-

5. Rancière J. (2014) *El método de la igualdad*. Buenos Aires: Nueva Visión (*La méthode de l'égalité*. Paris: Fayard, 2012).

tot. Una vez más esto nos conduce a afirmar que las instituciones no tienen la vocación de emancipar y es siempre separándonos de su lógica normal que podemos introducir maneras de enseñar y aprender acordes al método de la igualdad.

—*En territorios como América Latina, donde la colonización ha dejado su huella, la colonización pedagógica ha sido un factor clave en lo que ciertos referentes postcoloniales o de-coloniales llaman “epistemicidio” o “colonialidad del saber”. ¿Cuál es tu mirada respecto a esta problemática que hoy se verifica, entre otras cosas, en la reducción de la educación a estándares de calidad internacional?*<sup>6</sup>

—No estoy seguro de que podamos pensar esta cuestión [sólo] en los términos de la problemática postcolonial. El efecto de agresión producido por los criterios de evaluación internacionales (como por ejemplo las pruebas PISA) se ejerce también a través de los sistemas educativos de la vieja Europa. Hay, en este dominio, como en muchos otros, una coerción ejercida por las instituciones internacionales. Esta coerción es llevada adelante en nombre de normas deducidas de ciertas ciencias, cuyo poderío se ha establecido haciendo prevalecer un cierto tipo de saber internacionalizado y uniformado (economía neoliberal, ciencias cognitivas, ciencias del lenguaje, filosofía analítica, ciencias didácticas, etc.). Todo esto hace que el problema de sostener saberes y formaciones no alineadas en torno de esas normas se presente en todas partes, aunque específicamente pueda inscribirse como la prolongación de una herencia colonial en ciertos países.

6. Un claro ejemplo del establecimiento de este tipo de estándares de calidad, formulados en función de los intereses de los grandes capitales del “centro” o “norte”, son las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment).

### Una educación in-disciplinada

—En numerosos textos afirmas que una “experiencia estética” es aquella que escapa a la distribución sensible de los lugares y de las competencias que estructuran lo social, en tanto tal experiencia neutraliza la relación circular del conocimiento como saber y como distribución de espacios. En este tipo de experiencia se juega lo que caracterizas como “pensamiento in-disciplinario”, es decir, un pensamiento que ignora las fronteras de las disciplinas para conferir a los discursos el estatus de armas de una querrela. En contraposición a las experiencias educativas tecnocráticas basadas en objetivos prefijados o competencias a adquirir, y en la concepción disciplinaria del saber, ¿consideras que la función docente puede introducir en los espacios educativos maneras de hacer y decir vinculadas a la experiencia estética y al pensamiento in-disciplinario?

—Este problema nos acerca a una cuestión: la de la posibilidad de preservar zonas de indeterminación en el seno del sistema escolar caracterizado por la compartimentación de saberes y la progresión jerarquizada de los aprendizajes. Existe todavía bastante indeterminación en el contenido de ciertas disciplinas, indeterminación que permite practicar la *indisciplinarietà* a los enseñantes que así lo deseen, solos o en cooperación con otros. Dicho eso, debemos advertir que el orden pedagógico busca ocupar esas zonas para imponer la interdisciplinarietà, es decir, el recorte de la enseñanza en temas sobre los cuales cada disciplina está llamada a aportar su contribución. Es necesario contraponer la *indisciplinarietà* a esa interdisciplinarietà que, en rigor, no es otra cosa que un paso más en la saturación del espacio de aprendizaje a través de la distribución oficial de los saberes y de sus modos de adquisición.

—La noción de “reparto de lo sensible” ocupa un lugar destacado en tu reflexión estética. En términos generales, con “reparto de lo sensible” designas un orden de lo visible y lo decible que constituye la regla del aparecer de los cuerpos y sus maneras de hacer.

*Esto (te) permite analizar la relación dinámica entre dos regímenes sensibles opuestos que conforman ese reparto: por un lado, un régimen de distribución jerárquica que clasifica lugares y capacidades y fija un horizonte de posibles (al que denominas policía); y por otro lado, un régimen de perturbación y desclasificación de dicha distribución (al que denominas política). En tiempos en que la mirada pedagógica se torna primordialmente evaluadora, fijando fronteras entre categorías y señalando quienes “pertenecen” según materialicen o no la norma, ¿qué importancia le reconoces a la mirada en los espacios educativos? Y más específicamente, ¿puede concebirse a estos espacios como repartos sensibles factibles de ser alterados o perturbados?*<sup>7</sup>

—Para empezar a responder esta pregunta deberíamos precisar si nos referimos a la mirada en sentido propio o figurado. Si se piensa en términos de reparto de lo sensible, se puede decir que hay una relación fuerte entre tres tipos de mirada: la mirada como percepción sensible y como atención a aquello que se nos da a la vista; la mirada como manera en la cual nuestro espíritu se relaciona con el mundo en el que vive; y la mirada como consideración que tenemos de los otros. La lógica desigualitaria dominante nos enseña a desconfiar de la experiencia sensible y a buscar lo que yace detrás o debajo de las cosas. Esta lógica nos transforma en “incrédulos” que “leen” las imágenes y presumen de no dejarse engañar por las apariencias. Hubo tiempos en los que un pensamiento de este tipo pudo ser considerado subversivo. Hoy podemos darnos cuenta de que ese pensamiento es

7. En ese sentido, mirar/saber, apariencia/realidad, actividad/pasividad, son todo menos oposiciones lógicas entre términos bien definidos: definen propiamente un reparto de lo sensible, una distribución a priori de las posiciones y de las capacidades e incapacidades ligadas a dichas posiciones; son alegorías encarnadas de la desigualdad. La emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones mismas del decir, el ver y el hacer pertenecen a la estructura de la dominación y de la sujeción; comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones. Cfr. Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. España: Ellago Ediciones, pp. 18-19.

el mejor modo de hacernos cómplices del orden existente. En *El maestro ignorante* he denominado a esta lógica “la sociedad del desprecio”.<sup>8</sup> Según ella, el dominado adhiere al orden dominante en la medida en que le permite jugar el juego del espíritu fuerte que sabe lo que esconden las apariencias de la igualdad. Oponerse a esta lógica implica sin duda otra educación de la mirada en el sentido más material: en un mundo donde todo espectáculo y toda imagen es *a priori* “leída”, interpretada y transformada en su significado, conviene devolver a la mirada la posibilidad de mirar efectivamente lo que es dado a los ojos, la posibilidad de tener confianza en una cierta igualdad de lo visible. Es así como yo interpretaría personalmente el tema deleuziano de la necesidad de creer de nuevo en el mundo.<sup>9</sup> Una contra-educación que devuelve a la experiencia sensible su materialidad es, sin duda, la condición previa de las actitudes que ofrecen confianza a los otros y hacen posible la construcción de mundos en común.

—Teniendo en cuenta el carácter masivo de los sujetos que involucra el campo educativo y la multiplicidad de suelos que gravitan tus reflexiones éticas, estéticas, epistémicas y políticas: ¿cuál consideras que es el problema más urgente de este campo?

—Está claro que no existe una respuesta unívoca a esta pregunta. Hay procesos educativos que apuntan a la adquisición de un saber-hacer específico y no pueden ser juzgados más que por los hechos. Hoy podemos ver el intento de generalizar ese modelo de proceso educativo definiendo ciertas competencias cuya transmisión y adquisición sea verificable.<sup>10</sup> Es evidente que

ese modelo no cubre más que una parte limitada de las formas de educación y de las capacidades que esas formas producen.

No obstante ello, no me satisfacen las respuestas que a ese modelo oponen el aprendizaje problemático de una “cultura general” o de un “espíritu crítico” orientado a la formación de ciudadanos iluminados y responsables. Esa cultura general es frecuentemente muy *provincial* y ese espíritu crítico se nutre de muchos prejuicios y estereotipos. De modo que la pregunta no debe plantearse en esos términos, es decir, no debemos preguntarnos por lo que el sistema escolar debe hacer. Este tipo de planteos conducen inevitablemente a un sinnúmero de reformas y programas elaborados por comisiones ministeriales, cuya función esencial es la autolegitimación del sistema. Esto nos reconduce a la cuestión recién planteada. Es necesario formular el problema a la inversa: ¿cómo conservar, en el seno de esta máquina de autorreproducción que es el sistema escolar, tiempos y espacios libres sustraídos de los objetivos previamente definidos, tiempos y espacios libres que permitan a los actores —enseñantes y estudiantes— inventar dispositivos y trayectorias originales que los habiliten a conocer, en términos de Jacotot, la “cosa con la que relacionar todo el resto”?<sup>11</sup>

Conservar esos espacios y esos tiempos implica inventar experiencias a partir de las cuales cada uno pueda tomar con-

---

objetivadas programáticamente y evaluadas como “aprendizajes comprobables” en un período de tiempo cronológicamente determinado. Íntimamente vinculada a la conocida “pedagogía por objetivos”, la pedagogía por competencias responde directamente a las exigencias de la lógica de mercado que presupone un “sujeto incompetente” a “fabricar” como mano de obra competente en tal o cual área de conocimiento.

11. “Las cosas, entonces, estaban claras: no era un método para instruir al pueblo, era una buena nueva para anunciar a los pobres: podían todo aquello que puede un hombre. Sólo bastaba con anunciarla. Jacotot decidió consagrarse a esto. Proclamó que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, encargarse de la educación de sus hijos, sin el auxilio de ningún maestro explicador. Y señaló cuál era el medio para esta enseñanza universal: aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia”. Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Del Zorzal, p. 34.

8. Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal, pp. 101-128 (*Le maître ignorant*. Paris: Favard, 1987).

9. Ver, por ejemplo, Deleuze, G., *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: Paidós.

10. El término utilizado por Rancière aquí es “skills”. El término skills hace referencia a lo que en el campo educativo se conoce con el término “competencias” (noción proveniente del campo didáctico neo-liberal). Las competencias se basan mayormente en habilidades técnicas o destrezas prácticas

ciencia de su condición de ser inteligente, es decir, cada uno pueda tomar posesión de la misma inteligencia y las mismas capacidades de percibir y de sentir que todos los demás. La lógica propia del aprendizaje de la cosa singular que hace posible la revelación de una capacidad ante sí misma es antinómica con respecto a la lógica de la institución escolar. No obstante, esa lógica antinómica constituye un círculo que siempre puede cortar la lógica institucional en puntos singulares. El problema fundamental es, por lo tanto, mantener la posibilidad de esos puntos de encuentro entre lógicas opuestas.

### Discontinuidades igualitarias entre enseñar y aprender

—En “*El desacuerdo*”<sup>12</sup> presentas a la filosofía política como el conjunto de operaciones mediante las cuales la filosofía trata de terminar con la política, entendida ésta como la actividad cuyo principio es la igualdad. Si concebimos a la educación como una actividad guiada por el postulado de la “igualdad las inteligencias”, ¿podríamos pensar que el vínculo entre filosofía y educación comporta elementos similares a los que caracterizan la relación entre filosofía y política?

—La lógica educativa ordinaria parte de la postulación de la desigualdad y, por lo tanto, constituye una lógica de verificación de la desigualdad. Es el modelo que ha inspirado a la filosofía de Platón y su intento de acabar con la política. Acabar con la política significa suprimir la presuposición igualitaria inherente a la idea de comunidad política; y con comunidad política aquí nos referimos a la comunidad que no se funda en la distinción entre la capacidad de gobernar y la capacidad que ser gobernado. Con Platón, la filosofía contrapone el modelo educativo a la idea democrática. Esta operación conlleva un juego sutil entre filosofía y educación. Platón rechaza a los educadores porque considera que la virtud no se enseña, que el filósofo no transmite

12. Rancière, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión (*La mésentente. Politique et philosophie*. Paris: Galilée, 1995).

ningún saber y que, en última instancia, el saber en sí mismo no es algo que se transmita. Para ello configura a su manera una escena de “igualdad de las inteligencias” (sintetizada en el “descubrimiento” de un teorema matemático por parte del esclavo de Menón).<sup>13</sup> En esa escena vemos cómo el rechazo platónico de la transmisión está destinado a afirmar una desigualdad radical: se trata de descalificar a los enseñantes ordinarios, o más precisamente, a aquellos que permanecen en una relación de exterioridad con respecto al saber. Como contrapartida a este rechazo, Platón preserva una figura del maestro en la que el saber no es separable a la persona. Esta figura constituye, en definitiva, una *manera de ser* de la cual debemos impregnarnos para lograr que se imprima en nosotros. La filosofía tal como se practica hoy en día es todavía heredera de ese doble juego entre la desigualdad de las inteligencias y el sistema educativo que esa presuposición organiza.

—En “*El malestar en la estética*”<sup>14</sup> presentas los principales aspectos e implicancias de lo que identificas como “comunidad política” y “comunidad ética”. Allí señalas que una comunidad política es una comunidad estructuralmente dividida en relación consigo misma. Tal división da cuenta de una forma de simbolización de lo común y sus partes, que siempre es litigiosa. El intento de borrar el

13. Rancière se esfuerza por distinguir a Jacotot de Sócrates, y para lograrlo evoca en múltiples ocasiones la escena del Menón, donde Sócrates conduce al esclavo de Menón en el descubrimiento de ciertas verdades matemáticas. Lejos de ser el servidor de Menón el que impulsa la búsqueda, es Sócrates quien la comanda. El esclavo acabaría conociendo, se afirma, si el maestro socrático siguiera interrogándolo (85d). No es casual que este aspecto se exprese en forma de condición. El acceso al conocimiento verdadero requiere un esfuerzo volitivo del que no todos son capaces (Platón. *Menón*. Gredos: Madrid, 2011, 82a-85c.). A diferencia del metódico Sócrates, el esclavo depende de una conducción externa para remontar los saberes extraviados. De este modo, aunque la enseñanza conducida por Sócrates supone un camino de saber, se halla completamente desvinculada de toda emancipación. Vemos aquí un claro ejemplo de la tesis ranciérea que postula que el saber no conlleva efectos igualitarios.

14. Rancière, J. (2011) *El malestar en la estética*. Capital Intelectual: Buenos Aires (*Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée, 2004).

*trazado de esa división (que inevitablemente tropieza con un resto problemático) hace de la comunidad política una comunidad ética. ¿Con cuál de estas dos ideas de comunidad analizarías lo que habitualmente denominamos "comunidad educativa"?*

—No deseo introducir dicotomías por doquier entre la política y la ética o entre la política y la policía. Siempre he afirmado que con esos términos hago referencia a lógicas que se mezclan constantemente; lógicas que no diferencio en principio, excepto para comprender mejor las formas de su mezcla. Habiendo aclarado este aspecto, en términos generales podríamos considerar como "ética" a la comunidad basada sobre la negación de la contradicción. Desde este punto de vista la noción de comunidad educativa es claramente una noción ética. A ella subyace la idea de que el éxito de la educación depende de la constitución de cierto medio donde se optimizan las relaciones entre los agentes del proceso educativo. Esta visión de la comunidad educativa tiende, por un lado, a borrar la tensión entre las dos lógicas —igualitaria y desigualitaria— que habitan el corazón de los procesos de aprendizaje; y por otro lado, tiende a confirmar la lógica que estructura a la institución educativa, es decir, la puesta en acto de la idea de transmisión destinada a borrar la relación de exterioridad entre los actos intelectuales definidos por los términos "enseñar" y "aprender". Por supuesto, no me opongo al hecho de que los actores del sistema educativo reflexionen en conjunto sobre su práctica, pero esta reflexión debe llegar lo suficientemente lejos para incluir en sí misma el saber de esa contradicción, el saber de la separación entre las lógicas singulares designadas bajo el término "aprender" y los fines de la institución educativa como institución social que solemos aglutinar bajo el término "enseñar". En síntesis, esa reflexión debe ser capaz de asumir la parte de riesgo y transgresión que separa el hecho de aprender de toda planificación armoniosa de la transmisión de saberes.

*—¿Cuál puede ser, a tu entender, el rol de la filosofía en la educación y de la educación en la filosofía? ¿Consideras que el análisis de la separación de ambas esferas —filosofía y educación— comporta un elemento de importancia?*

—Nuevamente desearía evitar definir la relación entre filosofía y educación como relaciones entre dos entidades estables y unívocas. Así como hay muchas maneras de pensar la actividad filosófica, también hay muchas maneras de comprender el significado de la palabra "educación". Muy frecuentemente, nos situamos en el seno de nuestras instituciones educativas y nos preguntamos qué rol debemos otorgar a la filosofía en tanto que disciplina enseñada. Por esa vía obtenemos respuestas estereotipadas, como aquella según la cual la filosofía es esencial para desarrollar el "espíritu crítico". Desgraciadamente, este espíritu crítico es en sí mismo una categoría perfectamente integrada al universo intelectual dominante. Está claro que la filosofía ocupa en los sistemas educativos una posición de excepción, expresada particularmente por aquellos sistemas —como el francés— en los que la educación secundaria incluye a la filosofía. En tales sistemas tenemos, por un lado, departamentos de filosofía que forman profesores de filosofía y concursos que seleccionan a esos profesores. Pero, por otro lado, tenemos una disciplina en la que resulta difícil definir el éxito de un aprendizaje en términos de conocimiento comprobable. En ese sentido, la filosofía puede ser entendida como el lugar donde la evidencia del proceso educativo entendido como transmisión de un saber (de alguien que sabe a alguien que ignora) se confiesa problemática. Solemos tomar de buen grado la imagen del filósofo cuestionador, ya sea a la manera de Sócrates o a la manera de Heidegger. Incluso podemos suscribir a la imagen ofrecida por Calicles, la del *viejo niño* amante de los discursos cuya belleza radica en su marginalidad con respecto a toda función social.<sup>15</sup> En lo que a

15. Calicles es uno de los personajes principales del *Gorgias* de Platón. En tal diálogo, Calicles identifica a la filosofía como un elemento útil para la edu-

mí concierne, pienso a la filosofía como el lugar donde se encuentra problematizada la separación entre el acto de enseñar y el acto de aprender; separación que abre una distancia que todo sistema educativo busca ocultar tras la evidencia de la “transmisión” del saber. Todo esto introduce una disociación en el interior de la práctica de la filosofía: por un lado, ocupamos un lugar definido en un sistema, pero por otro lado, realizamos un trabajo de pensamiento que pone en cuestión la distribución de los lugares de ese sistema. Enseñamos filosofía y, sin embargo, mantenemos su carácter in-enseñable. Este carácter no debe considerarse como un privilegio disciplinar, sino más bien como un ejercicio de pensamiento común que, desafiando las fronteras mediante las cuales las disciplinas aseguran su transmisión y su reproducción, pone en cuestión tales privilegios.

—En los bordes de lo político<sup>16</sup> te detienes en el análisis de lo que denominas “scholé”. Caracterizas a la scholé como una forma simbólica a través de la cual las sociedades aristocráticas separaban un tiempo sustraído de las necesidades del orden productivo y distinguían a los seres capaces de hacer un uso libre del tiempo —condición de la participación en la vida política de la comunidad— de los seres incapaces de hacerlo por estar sumidos en la satisfacción de sus necesidades materiales. Planteas que la democracia opera una distorsión en la forma de la scholé. Esa distorsión consiste en vulgarizar el privilegio del tiempo libre o, en otras palabras, afirmar la capacidad de cualquiera de hacer un uso libre del tiempo. De modo que, según postulas, la escuela de la democracia, en tanto heredera paradójica de la scholé aristocrática, no iguala por la universalidad del saber que transmite, ni por sus efectos redistributivos, sino porque su forma misma constituye un lugar de visibilidad simbólica y empírica de la igualdad. ¿En

cación y señala que es una actividad adecuada para niños y jóvenes. Sin embargo, advierte que cuando esta actividad se extiende a la adultez, resulta ridícula y degradante (Platón. *Gorgias*. Gredos: Madrid, 2011, 485a-c).

16. Rancière, J. (2007) *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra (*Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique, 1998).

*qué sentido puede pensarse ese aspecto igualitario de la scholé? Y en este marco, ¿cómo caracterizarías el concepto de “escuela democrática”?*

—Evidentemente no hay una caracterización simple de la scholé. En una época me aboqué a cuestionar la interpretación dominante —inspirada en el pensamiento de Pierre Bourdieu— que hacía de la escuela pública moderna una heredera de la distinción aristocrática. Para ello, me propuse mostrar que en la institucionalización y la generalización del tiempo de la scholé había una ruptura de la lógica tradicional, lógica que oponía dos humanidades contraponiendo dos usos de tiempos. En el corazón de la modernidad política y artística yace la lucha contra ese antiguo reparto del tiempo. De hecho, resulta destacable que la institución de las esferas separadas (la escuela, el arte, etc.) contribuye a quebrar las antiguas separaciones. Es en este marco que afirmé que los efectos democráticos de la “separación” escolar eran más importantes que los efectos relativos a la distribución de saberes. De esta manera, tomé distancia de las tesis extendidas en Francia —vinculadas a la ideología denominada “republicana”— que identifican la separación escolar con la institución de un lugar puro de transmisión de saber, del cual la igualdad sería su resultado.

Por mi parte recuperé dos cuestiones. En primer lugar, la forma de la transmisión escolar no es más que una de las formas mediante las cuales el saber se adquiere. Hay una multitud de formas de adquisición que no siguen el modelo del vínculo profesor-estudiante. En segundo lugar, la escuela es una institución social, por lo tanto una institución atravesada por la tensión entre diversas funciones: transmite saberes y prepara para exámenes; constituye un marco de socialización de niños que pueden pertenecer a universos culturales y sociales diferentes; es una forma de gestión del tiempo global de una sociedad; además de otras cosas. No hay una escuela democrática pura porque no hay un principio unitario que unifique todas esas funciones en una lógica única. Desde este punto de vista, creo

que debemos distinguir a aquellos que buscan realizar la igualdad en la escuela por la pura distribución igualitaria de saberes, de aquellos que quieren realizarla por medidas específicas destinadas a los niños de clases desfavorecidas.<sup>17</sup>

La escuela se encuentra atravesada por lógicas igualitarias y lógicas *desigualitarias*, sean propias de los saberes enseñados, de las formas de relación pedagógica, de las relaciones entre los niños o de las estrategias de sus padres. Una práctica igualitaria en la escuela es una práctica que busca permitir a la mayor cantidad posible de personas aprender de múltiples formas y tomar conciencia de la igual capacidad de las inteligencias. Pero es también una práctica consciente del hecho de que la escuela hace siempre muchas cosas a la vez, y que estas cosas son eventualmente contradictorias. Finalmente, debe quedar claro que uno aprende a lo largo de toda su vida en muchos otros lugares y tiempos totalmente distintos a los de la institución escolar.

—Buena parte de tu obra apunta a desmantelar uno de los tópicos fundamentales de la tradición marxista y sus sucedáneos: la contraposición entre la “apariencia” política y la “realidad” social que la desmiente. Tu trabajo busca resignificar la “apariencia” política de la igualdad en el orden social. La política, según planteas, consiste en verificar esas inscripciones de igualdad a través de actos y discursos, y no en denunciar su falta de coincidencia con los hechos. Recuperando la noción de “scholé” y su herencia paradójica, ¿podemos postular una “escuela democrática” entendida como la inscripción de la igual capacidad de cualquiera de sustraerse del orden productivo? ¿Tal idea de “escuela demo-

17. En *El maestro ignorante*, Rancière tematiza la distinción entre estas dos aproximaciones al problema educativo. Allí las caracteriza a partir del debate que tuvo lugar en torno de la reforma del sistema educativo francés de la década del ochenta. En función de ello distingue, por un lado, a la pedagogía tradicional o republicana, ligada a la transmisión neutra y universal del saber como condición de la realización de la igualdad social; y por otro lado, a las pedagogías modernistas o críticas, que postulan la adaptación del saber al estado de la sociedad, formadas al calor de la sociología de Pierre Bourdieu.

*crática” puede interpretarse a la luz de la noción foucaultiana de heterotopía?*<sup>18</sup>

—Seguramente también sea necesario superar la visión que incesantemente opone la apariencia de igualdad a la realidad de la desigualdad en lo relativo a la escuela. Sin embargo, eso no significa que pueda considerarse a la escuela sin más como un lugar heterotópico donde la igualdad encontraría su espacio propio de despliegue. Por un lado, la “separación” del lugar escolar es, a pesar de todo, muy relativa. Se trata de un sitio pesadamente determinado —y sobredeterminado— por el estatus que se le concede en el imaginario social y en las estrategias gubernamentales. Ahora bien, si dejamos de lado el esquema topográfico que opone la apariencia de igualdad a la realidad profunda de la desigualdad, lo hacemos para encontrar el lazo entre la lógica de verificación de la igualdad y la lógica de verificación de la desigualdad, es decir, el vínculo que une a una con la otra en el corazón mismo del proceso educativo. La “separación” de la escuela se constituye en un laboratorio privilegiado de experimentación de la lógica que pretende “partir” de la desigualdad para llegar a la igualdad. Hay una relación muy fuerte de homología entre la lógica de la institución escolar y la

18. Foucault señala que lo que habitualmente se denomina estructuralismo constituye un esfuerzo por establecer el conjunto de relaciones que configuran espacialmente ciertos elementos repartidos temporalmente. Desde esta perspectiva analiza la cuestión de las relaciones que definen los emplazamientos en el interior de los cuales viven los seres humanos. Dentro de la clasificación de los espacios que Foucault propone, existe un tipo de espacios, relacionado con todos los demás pero que a la vez los contradice. Foucault lo denomina “heterotopías” y define los principios de una disciplina que los estudia, la “heterotopología”. Sintéticamente, los rasgos fundamentales de las heterotopías pueden definirse de la siguiente manera: los espacios heterotópicos se encuentran en la organización de todo grupo humano; éstos tienen el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios o emplazamientos incompatibles entre sí; están habitualmente ligados a la definición de un período de tiempo; suponen, a su vez, algún sistema de cierre y apertura que define la circulación en su interior; y, finalmente, cumplen algún tipo de función en la comunidad. Ver Foucault, M. (1999) “Espacios diferentes”, *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, pp. 431-441.

lógica social global de “verificación” de la desigualdad. Podemos detenernos a considerar la creación de zonas heterotópicas, sin embargo, debemos tener en cuenta que estas siempre pasarán por la realización de prácticas individuales de desviación.

—*Jacques, muchas gracias por este encuentro que nos deja con nuevas inquietudes y preguntas que invitan a continuar la conversación...*

—Espero sea útil, aun si mis respuestas han sido desarrolladas de manera muy desigual. Siempre estoy más interesado por las cuestiones sobre la igualdad o desigualdad intelectual que por las cuestiones pedagógicas propiamente dichas. Podríamos discutirlo, si quieres, cuando estés en París próximamente...



## BONUS TRACK

### LA NO-ESCUELA DE JUDITH BUTLER Y LA REBELDÍA DE UN PENSAMIENTO



*“Estamos formados por la violencia, al menos parcialmente. Se nos dan géneros y categorías sociales en contra de nuestra voluntad, y estas categorías confieren inteligibilidad o reconocibilidad, lo que significa que también comunican cuáles podrían ser los riesgos sociales de la ininteligibilidad, o de la inteligibilidad parcial. Pero (...) aún debería ser posible sostener que puede producirse cierta ruptura crucial entre la violencia mediante la cual nos formamos y la violencia mediante la cual, una vez formados, nos conducimos. En efecto, puede ser que precisamente porque uno se forma mediante la violencia, la responsabilidad de no repetir la violencia de la propia formación sea tanto más apremiante e importante. Podemos formarnos perfectamente dentro de una matriz de poder; pero eso no significa que necesitemos reconstituir esa matriz de una manera leal o automática a lo largo de nuestras vidas. Para entender esto tenemos que pensar un momento en qué es ser formados y, en particular, ser formados por normas, y si ese ser formados ocurre una vez, en el pasado, o de una manera unilineal y efectiva. Tales normas actúan*

1. Una versión de esta conversación, en la que también participó la investigadora Daniela Godoy (Instituto de Filosofía “Dr. Alejandro Korn”, Facultad de Filosofía y Letras-UBA), apareció por primera vez en 2015 en la revista argentina *Páginas de Filosofía*, 16(19), pp. 203-234. Traducción a cargo de Vanina Lucila Pozzo y Daniela Godoy. Aquí se presenta con algunas modificaciones pertinentes para el presente volumen.

*productivamente para establecer (o desestablecer) ciertos tipos de sujetos, y no sólo en el pasado sino también de una manera reiterada a través del tiempo. Las normas no actúan sólo una vez. De hecho, no es posible narrar el comienzo de la acción de tales normas...”*

Judith Butler, *Marcos de Guerra*.

### La no-escuela de Judith Butler

—*Querida Judith, antes de pasar a reflexionar más específicamente en torno de algunos aspectos de tu obra y tu pensamiento, quisiéramos saber ¿cómo describirías tu labor como investigadora en el marco del feminismo y el posestructuralismo? ¿Cuáles son tus implicancias metodológicas y/o epistemológicas?*

Judith Butler: —Saben, la verdad es que creo que el feminismo y el posestructuralismo fueron ambos muy importantes a fines de los ochenta y a lo largo de los noventa; luego, quizás, al inicio de este siglo, abrí mi trabajo hacia otros temas. Aún sigo trabajando en género, desde luego, y supongo que todavía sigo siendo posestructuralista. Ahora, creo que no soy sólo eso. Defiendo al posestructuralismo en el caso de que alguien lo ataque pero no es mi único modo de pensamiento crítico, desde ya. También tengo marcos éticos; pensemos en Levinas: él no es realmente posestructuralista. Y también tengo un marco marxista. Pienso sobre la violencia en formas que probablemente no sean directamente conectables con el posestructuralismo, como por ahí lo han pensado Benjamin, Arendt, Fanon, autores que de hecho enseño todo el tiempo. El punto aquí es que no pertenezco sólo a una teoría ni tampoco tengo mi propia escuela. No me gustan los “butlerianos”, ¡en serio! No dejo a ninguno de mis estudiantes trabajar sobre mí, no aconsejo disertaciones sobre mi propio trabajo y las desaliento porque no estoy a favor de la reproducción de una única escuela de pensamiento y tampoco creo pertenecer a una. Necesito la libertad para moverme, para cambiar. Esto es realmente muy importante. Al mismo tiempo,

el feminismo y el posestructuralismo sí han sido importantes. En el caso del posestructuralismo, por haberme dado formas de pensar sobre el poder y sobre la formación del sujeto; especialmente Foucault y Derrida me dieron realmente importantes formas de pensar sobre cómo el poder se reproduce, y también sobre la versatilidad del poder. Creo además que he sido capaz de entender el género en términos de un conjunto de normas variables y cambiantes, diferente a como se lo entiende desde la psicología, la teoría política o la ética. Me permite no acordar con otros teóricos y esto ha sido clave al momento de criticar la psiquiatría y sus juzgamientos patologizantes en contra de las mujeres, gays, lesbianas, bisexuales y transgéneros. Me dió herramientas, además, para pensar lo *queer*, las relaciones parentales y otros temas que me conmueven profundamente. Estoy orgullosa de eso y de mi apertura hacia otros interrogantes importantes para las personas. Creo que acerco la teoría al pensamiento sobre un problema concreto que atraviesa la vida que vivimos: si la teoría funciona, entonces bien; si no lo hace, debemos movernos hacia alguna otra.

### Performatividad e imposiciones, resistencias y (re)apropiaciones impredecibles: lo íntimo es político

—*En tu desarrollo de la performatividad refieres a la reiteración o repetición forzada de normas y estilos corporales que crean los efectos de naturalidad o la ilusión de un yo previo, y utilizas una concepción productiva del poder que remite a la producción del ser del género y de la subjetividad. Sin embargo, muchas críticas apuntan a un sesgo voluntarista en tu teoría performativa, como si en ella se estuviera pensando en un yo capaz de elegir formas de subversión de género independientemente de las prácticas regularizadas y sancionadas del contexto histórico cultural y discursivo. Por otra parte, paradójicamente, se rechazan tus críticas posestructuralistas con el argumento que de aceptarlas, en lugar de sujeto solo quedarían posiciones de discurso donde la acción*

*política se torna impensable. ¿Qué piensas de estas críticas tenaces que esgrimen argumentaciones tan contrapuestas?*

—Me encantan esas críticas, me encanta que existan ambas. Quiero decir, algunas personas dicen “Butler piensa que todo está culturalmente construido, lo que significa que no tenemos poder para construir nada” o “Butler piensa que todos tenemos el poder en el mundo para construirnos a nosotros mismos de la manera que queramos, es una voluntarista”. Y es una hermosa paradoja. Pero no creo que esta paradoja exista o quizás no hice un buen trabajo al momento de explicar mi posición; eso es posible. De hecho, cuando escribí *El género en disputa* nunca esperé que alguien lo leyera. Tal vez no realicé bien el trabajo de hacerlo accesible. Pero miren, aquí está el problema: creo que cuando estamos hablando de performatividad, existen dos diferentes sentidos. Por un lado, nacemos en un mundo donde el género se nos es dado, no tenemos elección, nadie nos entrevista al momento de nacer y nos pregunta “¿quieres esta categoría o quieres esta otra?”. ¡No! Nadie lo hace. Se nos impone. Entonces, hay una sujeción involuntaria a ciertas categorías de género al nacer que continúa por un largo tiempo. La mayor parte de la asignación de género no es sólo hecha en el hospital, se hace y re-hace en el hogar, es re-hecha en la escuela, en las instituciones religiosas, en la calle, en la televisión, en los medios involuntariamente. La asignación de género es impuesta todo el tiempo: nos es dada. Pero también tiene que ser repetida para permanecer efectiva; no es solamente impuesta de una vez para siempre. No somos establecidos genéricamente y ya está, eso es todo, sino que tiene que ser nuevamente impuesta, y otra vez, y otra vez, y otra vez. Por eso, por otro lado, la performatividad también involucra el cómo cada uno interviene en este proceso de generización de alguna manera. ¿Cómo intervenimos? ¿En qué o hasta qué punto intervenimos? Bien, una jovencita puede simplemente decir “no, no voy a usar ese vestido”. ¿De dónde viene ese “no”? Es una respuesta a esa imposición normativa del género y en el medio de la imposición,

cuando alguien dice “no, lo prefiero de esta otra manera” o “no voy a formar en la línea de mujeres” o “no voy a tomar esa clase” o incluso, pensando más hacia atrás, el rechazo a cumplir expectativas como en aquellas situaciones con ciertos juguetes que nos dan cuando somos pequeños, ese no aceptar lo dado, el arrojarlo contra la pared o dárselo a alguien más, son escenas de conflicto que emergen en el transcurso de las prácticas de asignación de género. Así es que la performatividad tiene dos dimensiones. La impuesta y [la] que en algunas ocasiones es deshecha, en medio de una imposición y en los términos de la imposición. Por ejemplo, cuando alguien te da una pieza de vestimenta para vestirla como bufanda y en vez de eso la tomas y la vistes de otro modo, o la rasgas y la distribuyes, o la usas como corbata. Es cuando se produce una transvaloración —en términos de Nietzsche— de aquello que nos fue dado. Y éstos son los momentos sorprendentes de los que estuvimos hablando; son esos momentos sorpresivos: las apropiaciones impredecibles de aquello que ha sido impuesto, a través de la resistencia, a través de las re-apropiaciones. Ahora bien, ¿esto significa que haya un sujeto que pueda permanecer a un lado? Difícilmente. Este sujeto es hecho y el que se vuelva sujeto y de una determinada manera, además, es condición y parte de las operaciones del poder. Entonces la asignación de género sucede, “soy una mujer”, “soy una niña”, y tengo que seguir siéndolo; el proceso persiste, continúa, implica tener que entrenar esa condición de mujer o de niña de acuerdo a ciertas normas. Aun así, en medio de esa obligatoriedad o aparente proceso obligatorio, puedo frenar ese mecanismo o moverme en una dirección diferente, o forzarlo a una reversa o negarme, o destruirlo, parcial o totalmente. ¿De dónde viene esta agencia? Esta agencia es una respuesta de las criaturas vivientes a la norma. No es un sujeto que es independiente como un individuo soberano. Esta agencia es producida dentro de la escena de la construcción cultural y es producida también como algo que no es mecánicamente reproducido por esa construcción. Podemos ir más profundamente sobre eso. Quiero decir, cada forma de poder que opera a tra-

vés de la sujeción depende del sujeto atravesado por la misma de acuerdo a su propia práctica; y esto es un punto débil para la teoría del poder. De hecho, es un punto débil para cualquier teoría: una persona puede decir “no, no soy” (una persona, un hombre). Por ejemplo, un hombre negro puede decir “no soy un hombre”. ¿Por qué no lo es? Porque él está viviendo el racismo que afirma que “hombres” son los blancos. Entonces, un negro no es un hombre. Y ¿cómo podría volverse un hombre? Él podría reclamar una nueva categoría de “hombre” donde sea incluido como tal. Entonces, para él, el rehacer el género o el rehacer de la raza implica hacerlo precisamente allí en el interior de las más difíciles interpelaciones instaladas. No se trata de una única criatura independiente actuando libremente sino que está peleando por su libertad. Así como la niña que toma el juguete, sea cual fuere (una muñeca, un vestido), y lo destruye o lo arroja, está luchando por su libertad. No es el individuo libre decidiendo algo sin temor a ser silenciado, sino que está luchando por su libertad.

—¿Cuál es tu opinión acerca de aquellas críticas a tu obra que sostienen una demarcación estable de la esfera de lo político y consideran las injusticias y exclusiones en razón del género como “demandas pendientes de minorías”, soslayando así el carácter político de la sexualidad, el matrimonio o las relaciones de parentesco?

—Hay dos posiciones distintas aquí: por un lado, está la posición de los conservadores católicos en contra de mi trabajo, la de personas que se acercan y me dicen “tú no aceptas que existe una diferencia natural entre el hombre y la mujer y que el matrimonio pertenece a un hombre con una mujer”. Ellos creen que la política como esfera debería estar separada de esta cuestión de dominio privado, donde se da forma al género, al matrimonio y en la que estas cuestiones son reguladas desde las convenciones religiosas, ¿no es cierto? Recientemente en Suiza, una mujer se acercó a mí y me dijo que estaba rezando por mí porque yo no creía en la distinción natural entre los sexos.

Pero también existe otra posición, la cual podría ser la posición de Hannah Arendt, quien también acepta una distinción entre una esfera de lo público y otra de lo privado; para Arendt, la esfera privada puede estar regulada por lo religioso o no; lo que ella sostiene es que hay algunas cuestiones que no deben ser politizadas. Entonces lo íntimo, lo doméstico, lo sexual por ejemplo no son para ella propiamente políticos porque no caracterizan nuestra vida en comunidad. Lo que caracteriza nuestra vida en común es la esfera pública y lo político concierne exclusivamente a esta esfera. Entonces, es a esta posición a la que más me enfrento puntualmente. Creo que lo doméstico, esto es, por ejemplo, el trabajo doméstico, es un tema político: si el trabajo doméstico es pago o no. También la sexualidad, la violencia sexual, la libertad sexual, son todas cuestiones políticas que tienen que ser debatidas. Para mí, la esfera del poder —tal como la entiendo— excede la mera esfera pública, la esfera considerada política. Porque la esfera del poder provee lo que llamamos vida privada y desestabiliza la distinción entre vida privada y vida pública. Por eso creo que una distinción severa entre ambas no es posible.

### **Desafío a las categorías: el devenir inclusivo sin miedo a la errancia**

—Tu propones, en el marco de luchas por la conquista de derechos, utilizar significantes identitarios para movilizar reivindicaciones a través y en contra de los mismos discursos con el objeto de habilitar condiciones de vida vivibles, obtener leyes, protección, reconocimiento, legitimidad. Estos deben utilizarse manteniéndolos abiertos y a sabiendas de las exclusiones que operan y pueden operar luego, porque no es posible una enumeración completa y final de referencias. ¿Implica esto una suerte de relativismo desde un punto de vista ético?

—Bien, aquí creo que probablemente estoy muy cercana a la posición de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Quiero decir,

es muy interesante que de los significantes que operan políticamente ninguno puede capturar completamente a todos aquellos que se suponen incluidos en sus términos. El significante no es descriptivo, no es totalmente descriptivo o exhaustivo, no puede darnos la totalidad de la fotografía y eso es importante. Quiero decir, si examinamos la categoría "mujeres", la categoría cambia y entra en debate, por ejemplo, con la pregunta sobre si las mujeres trans son mujeres. ¿Quién puede reclamar la categoría entonces?, ¿quién no puede?, ¿cómo entendemos ese reclamo?, ¿según qué criterio se considera esa demanda? La categoría "pueblo", en la cual Ernesto Laclau estaba por supuesto tan interesado cuando desarrolló su idea de populismo: ¿quién es el pueblo? No sabemos a quiénes incluye y a quiénes no. Entonces, si queremos políticas democráticas radicales que acepten el hecho que el vocabulario existente puede ser limitado, que nuestro vocabulario tiene sus límites, que comete errores, que necesariamente comete errores, que no puede representar a todos, tenemos que aceptar que muchas veces ese lenguaje no nos representa, no representa a cada uno. Entonces necesitamos no solamente aceptarlo sino rever esas categorías para comprender de qué manera se vinculan entre sí, y establecer la posibilidad de manejar categorías no cerradas de manera de fomentar debates sobre quiénes están/son incluidos dentro del "pueblo". ¿Aquellos en situación de prisión están incluidos, por ejemplo? Y qué hay de los pobres no habilitados para votar, ¿son ellos también el "pueblo"? ¿o los indocumentados, son "el pueblo"? Entonces, si no tenemos ese entendimiento crítico respecto de quién está incluido dentro de la categoría "pueblo" o dentro de la categoría "mujeres", devenimos dogmáticos. Y esto no es ser relativistas. Aquí volvemos a Nietzsche y su pregunta sobre el error, quizás aquí podemos trabajar desde una postura nietzscheana: hablamos, sostenemos significantes y los creemos inclusivos pero cometemos errores, no los vemos como algo que en realidad excluye sujetos; esto implica que siempre hay un afuera —lo que Ernesto y Chantal llamaron "exterior constitu-

tivo"—, hay un afuera que viene y dice "esto es limitado, lo que has hecho es limitado, debes expandirte, debes pensar y tomar en cuenta lo que ha sido excluido para ser expansivo, para ser más representativo". Un proyecto democrático radical tiene que permitir que sus propias categorías sean desafiadas. No creo que esto sea relativista. Creo que esta posición nos permite aceptar que cometemos errores y erramos. Que en relación a los significantes políticos hay un necesario proceso en el cual cometemos errores. ¿Qué quieren las mujeres? ¿Cuáles son sus derechos? ¿Qué quieren los gays? ¿Cuáles son los derechos de los gays? Producimos sujetos que resulta no están completamente incluidos y, por supuesto, esto sucede porque tenemos perspectivas y sólo somos capaces de expandir nuestras categorías históricamente una vez que son desafiadas, y requerimos de esos desafíos desde el exterior para aceptar la necesidad de cambio. Necesitamos ese cambio de categoría desde el afuera para devenir más expansivos y más democráticos. Entonces creo que la posición acepta que vivimos en la historia; que las categorías mutan, se transforman y que siempre son parcialmente equivocadas, y que el error sea una parte constitutiva es lo que significa vivir en la historia.

### **Problemas del reconocimiento: la violencia de la normalización**

*—Invitándote ahora a caminar un poco más específicamente por nuestro suelo: en Argentina se ha legislado en los últimos años el reconocimiento de los Derechos de la niñez y de la adolescencia, la educación sexual integral, el matrimonio igualitario y hasta una Ley de identidad de género que reconoce la ciudadanía de las personas trans. En este contexto particular y con estos cambios tan notorios, y considerando además el carácter predominantemente público y gratuito del sistema educativo argentino, ¿crees que la escuela puede constituirse en un espacio democratizador que plantee la historización y la contingencia de los contenidos*

*culturales genéricos, desnaturalice el modelo heterosexual, complejice la noción de ser humano, o inexorablemente obedece a una renovada normalización opresiva?*

—Bien, he leído muchos artículos sobre la ley de identidad de género por lo que estoy muy al tanto e, indudablemente, es una de las leyes más progresistas de los últimos años. Es muy interesante que esto provenga de Argentina, en avanzada respecto de Europa y los Estados Unidos. Sin embargo, en relación a la política de derechos de la niñez y la adolescencia, el matrimonio igualitario, es una buena pregunta... es difícil. Quiero decir, por un lado, es muy importante para la escuela en una edad temprana, abrir la discusión sobre las cuestiones de género, las cuestiones de sexualidad, la idea de familia, sobre muchas cuestiones como éstas. Entonces, podría existir un discurso menos temeroso y menos estigmatizante. Pero lo que creo sería más importante son dos cuestiones: primeramente, es excelente que se reconozca la ciudadanía de las personas trans, esto tiene una extrema relevancia ya que reconocer la ciudadanía es básicamente decir que las personas trans pertenecen al grupo total de la ciudadanía, por lo que se promueve este sentimiento de pertenencia. Sin embargo, me pregunto si esto no es un problema cuando se reconoce “el” derecho siendo que existen otros tantos derechos no reconocidos. En otras palabras ¿qué sucede con los grupos indígenas que están en lucha allí en Buenos Aires? ¿qué hay de los cartoneros?<sup>2</sup> ¿están siendo bienvenidos a la comunidad de la misma manera? Cada vez que logramos el reconocimiento del matrimonio igualitario, de las personas trans, estamos siendo seducidos por una normalización. El reconocimiento es bueno, desde luego; pero el reconocimiento normaliza y también excluye. Entonces, una pregunta es: ¿a expensas de quiénes está sucediendo el reconocimiento? Porque se puede establecer un record mundial de reconocimiento de los derechos de personas trans o gays pero al mismo tiempo

2. NdT: Utiliza ese término, luego aclara: “aquellas personas que juntan cajas de cartón”.

se permiten situaciones laborales de explotación o situaciones con otras minorías. En América Latina tienen la cuestión de la inmigración/migración, la cuestión de los pueblos originarios... Esas son minorías, esas son personas que han estado luchando por formas de reconocimiento desde hace mucho tiempo y no han recibido tan rápidamente respuestas como sí las han recibido las minorías sexuales. Digo, nunca estaría en contra del reconocimiento de las minorías sexuales, creo que es genial y necesitamos una mayor profundización al respecto. El transgénero necesita ser descriminalizado, tenemos que asegurarles que tengan seguridad en las calles, que no los muelan a golpes en los bares o camino al trabajo; todo esto es elemental. Lo segundo, sería la cuestión de la distribución del reconocimiento ¿cierto? Recordemos que el reconocimiento está distribuido de manera desigual. Entonces una pregunta podría ser sobre el reconocimiento del matrimonio para personas del mismo sexo o trans en función de un sistema amplio de derechos donde el reconocimiento está diferenciadamente distribuido. Aquí mi pregunta invita a pensar en términos de igualdad; además, pensamos en la normalización, desde luego; y bajo esto, ¿quiénes son dejados afuera? Y, dentro de las minorías sexuales, ¿qué sucede con los trabajadores sexuales que son dejados de lado?, ¿qué reconocimiento en derechos de salud tienen, por ejemplo? Esta es la cuestión.

Una segunda cuestión sería la relativa a la violencia de las instituciones escolares como instituciones disciplinarias. Tienen el poder de suspender o expulsar estudiantes que actúan “raro” o son muy ruidosos o disruptivos, o tienen miradas no convencionales. Ellos pueden ser rápidamente dejados de lado o expulsados. Hay una línea fina pero estricta aquí, que hace que hasta puedas perder tu lugar en la institución o padecer algún castigo dentro de la institución. En las escuelas primarias y secundarias existe un aparato de castigo que se funda en la misión civilizatoria. Se trata de civilizar a los niños para convertirlos en un tipo de adulto y este proceso, incluso cuando es cálido y amable, cuando está regulado bajo esta lógica, tiene su

propia violencia. Pero el otro problema es, por supuesto y muy especialmente, para aquellos niños o niñas *queers*, trans, gays, afeminados o muy masculinas en el caso de las niñas. Los casos de acoso y violencia para con ellos son muy fuertes y suceden muy a menudo entre los niños. He visto aquí en California un caso reciente de asesinato de niños de trece años que vestían vestidos. Aquí hay violencia, pero la pregunta es ¿cómo puede una institución tan grande como la educativa permitir esta violencia?, ¿cómo la alberga?, ¿cómo correrse de crearla solamente un problema o simplemente decir “oh, bueno, esto es lo que los chicos hacen normalmente, deben ser libres de resolver sus conflictos por ellos mismos”? Aquí la pregunta es cómo intervenir en estos tipos de violencia sin reproducir el aparato disciplinador. Esta es una enorme pregunta para la educación primaria y secundaria y no es sólo una cuestión de intervención en el sentido de técnicas. Remite a la reproducción en una institución social que se dedica a profesar un discurso no violento.

—*En 2013 se aprobó en Argentina el cambio de documento de identidad de una niña trans de seis años, un caso único en el mundo. Su madre contó cómo la vio sufrir desde los dos años porque escondía sus genitales de varón, no quería ir al baño, y era humillada en las guardias de los hospitales, en el jardín de infantes, toda vez que había que aclarar la diferencia entre lo que sancionaba su documento y lo que Lulú decía: “yo soy una nena”. Pero el mayor sufrimiento, de acuerdo al testimonio de su madre, fue infligido durante una parte de la terapia psicoanalítica hasta que se encontró la adecuada. Pensando en estas transformaciones sociales y en las situaciones como la de Lulú, ¿crees que la resistencia de las interpretaciones de lo simbólico, de lo que concierne a la regulación invariable del deseo preservando un ámbito de toda contingencia histórica y social, es una manifestación policial del poder que pone los límites de la inteligibilidad a pesar de todas las zonas intermedias, grises, de prácticas y sujetos no reconocidos realmente existentes?*

—Si es en Buenos Aires y ella fue a una terapia lacaniana para niños, eso seguramente haya sido una pesadilla, porque el terapeuta probablemente —quiero decir, quizás no, pueden haber excepciones— haya dicho “te estás resistiendo al orden simbólico”.

—*Su familia es muy humilde, viven en la provincia de Buenos Aires, no en la capital.*

—¿Y no hay lacanianos en las provincias?

—*Sí, por supuesto.*

—Entonces, estamos en problemas. Sería un gran título para una obra teatral ¿cierto? “Lacanianos en la provincia”, suena perfecto ¡Quiero actuar! Quiero estar en esa obra. [Risas]

Creo que algunas formas de la psicología están al servicio de la normalización y me parece que los niños y niñas deben ser escuchados. En muchas de las peores prácticas terapéuticas se comienza con la idea de qué es lo normal y eso es lo que se impone a los niños. Y si el niño o la niña no acepta esa idea de normal, si se resiste, entonces resulta ser considerado psicótico/a, rechaza la ley cultural o no es capaz de adaptarse a la realidad. Entonces se produce un trabajo para la adaptación, lo cual no es lacaniano, pero los lacanianos pueden ser también muy patologizantes a través del recurso al orden simbólico. Ellos no te preguntan si te adaptás, ellos piden que te sometás a la ley. Entonces, si en algún momento a lo largo del camino alguien hubiera escuchado a Lulú y hubiera entendido que permanecer como niño hacía su vida invivable... ¿Qué pasaría si escucháramos, si aprendiéramos acerca de las condiciones que hacen posible o imposible vivir a algunos niños? ¿Cuáles son las condiciones genéricas que hacen vivible o no vivible una vida para los niños? Nuestra tarea desde la escucha, como educadores, como psicólogos o incluso como abogados, es descubrir aquello insoportable, aquello que no permite vivir y aquello que sí, de manera de reducir las condiciones de *invivibilidad* y hacer que la vida pueda ser vivible. Es decir, producir las condiciones para el desarrollo o florecimiento del niño, lo

cual implica un enorme trabajo. Por empezar, podemos pensar por la asignación de género; hablamos sobre eso anteriormente. Muy frecuentemente una asignación de género puede volverse radicalmente invivible. Y esto tiene que cambiar de una manera u otra. Es un proceso complicado pero es siempre así, en alguna manera, es un continuum a menos que lo comencemos a problematizar. Podemos estar permanentemente luchando contra esas asignaciones. De hecho, no hemos visto muchos casos porque no han llegado como un tema a los tribunales o a los medios; pero deben haber llegado a las terapias psicológicas; y esta lucha por lo vivible/lo invivible según el género sucede todo el tiempo y muchas personas se encuentran luchando con ello, luchando con la vergüenza, de manera privada a veces. Lulú no es la excepción, no es la excepción radical. Lulú está mostrando el hecho que la asignación de género no debe tomarse como algo dado y que tampoco podemos todos experimentar la asignación de género de manera completamente vivible. Vivís con eso, puedes aceptarlo desde la resistencia, mayor o menor, o puedes luchar en contra pero estando en ella, hay muchas situaciones que debemos comprender. Y además, hay una política de género que algunas veces opera a través de trabajadores sociales, la psiquiatría, la ley, claramente.

### Geo-política del conocimiento, feminismos y pos(t)colonialidad

*—Desde América del Sur intentamos pensarnos ético-políticamente a partir de la condición colonial y poscolonial en un proceso arduo por la prevalencia de teorías y conceptualizaciones de Europa y Estados Unidos en la producción y circulación académica. Tú sostienes la necesidad de asumir los riesgos de la traducción cultural, pero parece imposible que el discurso dominante sea permeable al vocabulario de lxs otrxs para resignificar categorías claves y atreverse a asumir sus límites para cambiar esos discursos. ¿Qué experiencias o intentos de traducción cultural que involucren a*

*nuestra región puedes compartir con quienes "no salen en la foto", como dijiste refiriéndote a los feminismos no hegemónicos?*

—Esta es una pregunta muy amplia e importante. Por mucho tiempo, se llamaron estudios poscoloniales a aquellos mayoritariamente referidos a la India Británica, tomando esas relaciones como modelo primario de análisis de las relaciones coloniales y poscoloniales. Luego se mostró arduo de aplicar y se complejizó el pensamiento en relación a la colonización en Indonesia o en las Islas del Pacífico. Y resultó arduo también a la hora de pensar la conquista española de América del Sur, porque ese modelo inicial no podía ser aplicado allí; son distintos tipos de colonialismo y de legados que requieren distintos tipos de análisis. Y desde luego tenemos que pensarlos a partir de que los conquistadores que llegaron a América llevaron esclavos con ellos de manera inmediata. Los primeros esclavos fueron llevados al Caribe en 1501; nunca hubo un momento de expansión colonial española que no involucrara la esclavitud, y lo mismo con los holandeses, por cierto. Entonces, ¿cómo contamos estas historias de una manera distinta y cómo pensamos la condición de los indígenas en las Américas? Muchos sostienen, por ejemplo, que la subordinación y las prácticas genocidas contra los indígenas a lo largo y a lo ancho de las Américas es parte de la historia que no llega a ser contada cuando comenzamos a relatar desde la idea de los Estados Unidos, desde ese límite de la idea de los Estados Unidos. Comenzamos a hablar de sus acciones imperialistas y colonialistas sin preguntamos por el mundo español-americano, no nos preguntamos por la precedente colonización de América; o cuando comenzamos con los holandeses y seguimos su trayectoria colonial como referencia desatendiendo la complejidad y la multiplicidad de capas de la expansión colonial necesaria para comprender lo global. Creo que es interesante pensar en esto; también creo que los diálogos entre América del Sur y África son extremadamente importantes o incluso tal vez la recontextualización de los ejemplos sud-asiáticos en función de otros ejemplos en el hemisferio sur,

¿cómo desplaza esto nuestra manera de entender la colonización? Este tipo de mapa epistémico tiene que ser repensado y puedo imaginarme la enorme frustración de ver que las teorías dominantes son las que emergen de Europa y de los Estados Unidos con el intento de borrar las historias y diferencias geopolíticas. También pienso que en América del Sur sería importante comprender la historia del tráfico y la explotación, y también el surgimiento de los regímenes dictatoriales en el siglo XX, que cambian el modo de concebir y de pensar esas relaciones de poder. Entonces *ser poscolonial y posdictatorial al mismo tiempo hace a una condición muy diferente* y su descripción es muy intrincada y muy singular para el contexto de América del Sur que, de alguna manera, lo acerca al contexto africano. ¿Cómo pensamos en esto? ¿Como un rechazo nacionalista de derecha al poder colonial versus rechazo populista de izquierda al poder colonial y al poder dictatorial de derecha? Es una historia diferente y un mapa diferente. Sería grandioso que una contra-teoría epistémica que mostrase el parroquialismo de los modelos europeos o de los Estados Unidos pudiera volverse popular.

—¿Cuál es tu concepción sobre la geopolítica del pensamiento y el giro descolonial o poscolonial representado —entre otros— por Mignolo o Spivak, o así también el llamado “feminismo pos-colonial”, una de cuyas representantes aquí podría ser Rivera Cusicanqui?

—Sigo a Spivak muy cercanamente, hemos trabajado y publicado juntas y he leído todo acerca su trabajo. Tiene una gran influencia en mí y en mi forma de pensar en este área. Conozco algo del trabajo de los otros mencionados, pero no tan bien. Lo que creo que sería más importante acerca de lo que llamamos feminismo poscolonial es tanto el desafío que plantean a las concepciones tradicionales de los movimientos poscoloniales: estudios subalternos en la India británica pero también del feminismo anglo-americano o europeo-americano que no toman en cuenta a la mujer como implicada en relaciones de poder coloniales y poscoloniales. Entonces debemos posibilitar el pensamiento de estas cuestiones con un cierto tipo de nexos.

Pensar en la situación de las mujeres al interior del colonialismo pero también al interior del poscolonialismo. Mencionábamos antes a Fanon, quien como saben trabajó sobre la masculinidad y el renacimiento de la masculinidad como el último paso en el movimiento de liberación del poder colonial. Y en su tan movilizante e importante crítica al racismo, nos muestra muy claramente que la dominación masculina es uno de los ideales de la liberación respecto de la sujeción colonial. ¿Y dónde quedan situadas las mujeres en esta concepción? Las mujeres son la figura de la sujeción y permanecen colonizadas dentro del poscolonialismo; ellas representan lo castrado. La posición que corresponde al hombre es superar la condición colonial de la castración y colocar a las mujeres en ese lugar. Son cuestiones complejas respecto a la raza y a posiciones geopolíticas las que influyen aquí, y por supuesto tenemos la historia de las mujeres en lucha y su esfuerzo por la decolonización, que es extremadamente importante. Lo sabemos; pero teóricamente esto produce un cierto tipo de problema: ¿las mujeres luchan para liberarse de la colonización sólo para insertarse dentro de una episteme occidental en la cual son occidentalizadas, volviéndose ejemplares de posiciones imperialistas de sujeto? Vemos esto, por ejemplo, en algunos de los debates sobre las mujeres en el Islam. ¿Se liberan de un tipo de opresión para volverse anuncios publicitarios o para volverse ejemplos de concepciones culturalmente imperialistas de género? ¿Logran ir de shopping, vestirse a la moda, hablar como las británicas coloniales? Hay una gran cantidad de cuestiones aquí; pero el punto que quiero hacer incapié sobre lo geopolítico es que Spivak hace una afirmación maravillosa: dice que el tema no es sólo documentar cómo las mujeres en condiciones coloniales o poscoloniales son concebidas por la episteme occidental, sino antes bien ver cómo las mujeres ven la episteme occidental desde sus posiciones produciendo una reflexividad diferente a la que usualmente producimos. Entonces la feminista del primer mundo culposa diría: “Oh, debo realizar un seguimiento del modo en que la mujer del tercer mundo bajo condiciones coloniales o poscolo-

niales son representadas en los medios". Esto todavía es tratar de limpiar lo dominante de la mirada de Occidente, como si algún día pudiese ser mejor. Es un proyecto preocupado por el marco occidental y su mejoramiento. Y lo que Spivak propone es dislocar ese marco por entero, y ver cómo Occidente es visto por aquellos que nunca han sido vistos por Occidente y cómo es visto el Occidente para aquellas mujeres excluidas, borradas por la mirada occidental. ¿Cómo mirar el mapa desde la mirada de los excluidos?, ¿o están fuera del marco de representación? Creo que eso es una dislocación extremadamente importante de la epistemología europea.

### Notaciones éticas para no concluir

—Desde la corriente decolonial, Mignolo<sup>3</sup> da cuenta del momento en que Enrique Dussel —fundador de la Filosofía de la Liberación— a partir de un encuentro con Levinas, tomó conciencia de que su concepción del Otro (que implica históricamente al pueblo judío) no incluye ni al africano, ni al asiático, ni al amerindio, y menos todavía al afro-americano. ¿Cuál es tu visión en relación a la problemática del "Otro" considerando la vigencia del pensamiento levinasiano en la actualidad y tus propias referencias al mismo?

—Antes que nada, sí, Levinas es eurocentrista y Mignolo está en lo cierto. Y Enrique Dussel está en lo cierto acerca de que Levinas tenía una muy específica idea acerca de cuáles son las precondiciones culturales para las relaciones éticas; él habla sobre la pre-cultura y la cultura judaica y él pretende que ambas sean la base de la relación ética. He documentado en mi propio trabajo algunas de sus afirmaciones racistas acerca la población asiática y de su negativa a que el Islam también pueda convertirse en la base de la relación ética. Entonces el que Dussel, a quien conocí de hecho, haya hecho esa visualización también me parece apropiado. Pero saben, la pregunta es ¿entonces nos

3. Mignolo, W. (2001) "Introducción", en: Mignolo, W. (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 9-53.

olvidamos de Levinas? Creo que debemos rechazar su eurocentrismo y tomar aquello que necesitamos de su filosofía y usarlo precisamente para criticar el eurocentrismo, por lo que trabajo con y contra Levinas. Trabajo en contra de su racismo pero trabajo con sus conceptos éticos, los separo y los uso de maneras que creo él no aprobaría, como una "descarriada desobediencia levinasiana" [risas], pero creo que esa es la única manera para que esa filosofía tan particular continúe viva en un modo diferente. Y Spivak coincide conmigo, ella lo utiliza muy cuidadosamente para hablar sobre la racionalidad ética. Y Drucilla Cornell, quien también tiene una crítica tan completa acerca de su eurocentrismo. Y, está bien, no me preocupa la crítica a Levinas con la cual coincido, pero no adhiero a la idea de que esa crítica descalifique todo lo que dijo.

—Llegando a un posible final de una conversación que seguro continuará, ¿quisiéramos invitarte de alguna manera a aquello que has enseñado como "dar cuenta de sí mismo". Para esto supongamos que tu obra o esta textualidad sea vista y escuchada por nuestros descendientes en un periodo de cientos de años, ¿qué piensas que valdría la pena decirle a esa generación sobre la vida hasta aquí vivida y las lecciones que de ella aprendiste?

—No tengo nada que decirle a los descendientes porque ¿quiénes son? No sé quiénes son e incluso ellos podrían hacerse la misma pregunta sobre mí: "¿y ésta quién fue?". No sé si mi trabajo o esta conversación serán de interés para alguien de aquí a cien años, no podríamos saber cómo o de qué manera. Podríamos pensar que en ese entonces, conduciría a otras cuestiones, pondría otros objetos de análisis sobre la mesa y no me interesa si eso sucede o no. No pienso en la posteridad, no imagino mi nombre sobreviviendo mi muerte. No me importa. Sólo vivo esta vida de la mejor manera que puedo, y no es fácil vivir esta vida. Creo que esta es una idea muy masculina: "estoy escribiendo para la eternidad y las personas me leerán por siempre y mi nombre estará entre los grandes nombres"... Y ¿saben?, venimos y nos vamos, es todo muy transitorio. Si funciona para alguien

alguna vez, genial, es todo lo que espero. Pero no podemos saber si quizás esto sea de utilidad para algunos en el futuro, qué podrán querer, así que ¿qué puedo decir al respecto?: nada.

—*Muchas gracias por tu tiempo, tus palabras, pensamientos y sentimientos, Judith. ¿Hay algo que haya quedado por decir o en "en el tintero"?*

—Sí. Quizá hablé demasiado y me hubiese gustado hacerles preguntas también, así que en mi próxima visita a Buenos Aires quisiera que me acompañen a cenar y que, principalmente, hablen ustedes. [Risas].

## OUTRO

### AFFECTOS DE CONVERSACIÓN. A MODO DE EPÍLOGO



*Daniel Berisso*

**M**e acerqué a este “libro-conversación” cuando aún no era ni siquiera un libro. Con desasosiego, sintiendo que había que remar entre malestares que suelen entorpecer los afectos y la creatividad. Malestares reproducidos por las instituciones mismas y amalgamados entre sí por una representación mezquina del mundo. Ésta influye sobre los sujetos más allá de sus discursos y declaraciones. Es así que aparecen muros y prohibiciones, pecados de palabra y escritura, nuevas herejías con sus respectivas inquisiciones laicas en un mundo de “bestias triunfantes” —Giordano Bruno *dixit*— y de pobres contra pobres.

Frente a tanta aridez, el libro me dio momentos de magia, de esos donde la prosa y la imaginación hacen sinapsis conceptual, y deshizo en parte los herrajes de la maquinaria temida. Entonces, al calor de ese contacto —demostrador del universalismo del instante— del barro de la conversación vi surgir mentes descontracturadas y libres. Y empecé a fraternizar con las ingeniosas ironías, la entretenida puja de las conversaciones, los agudos pensamientos hechos texto y las prosas amasadas con poesía.

La plática es un recurso filosófico y literario cotidiano. Puede ser un *daimón* amigable que nos libere de esa experiencia del mundo *sub especie paper*. Revela el extraordinario *kairós* de la filosofía en la experiencia ordinaria, al cual cierta epistemología de hierro ha restado prestigio y actualidad. Y el desvío de es-

tos “encausamientos” es uno de los bienestares que me invaden después de esta obra, nunca cerrada del todo. Camino aún las entrelíneas de una escritura in-encerrable, con ecos que despabilan y un afecto que hasta desconcierta, incluyéndonos en una aventura pensante y, por atrevida, muy seria.

Muchas instancias de éstas suelen menospreciarse, rebajarse al subgénero de lo in-planificado. El coloquio es a menudo considerado como forma “de café” o “de entrecasa”, hasta como el gesto bonachón o permisivo que adopta el severo examen cuando el profesor no quiere o no debe “jugar fuerte”, cuando a su riguroso interrogatorio se impone una condescendencia institucional con el examinado. Así también la filosofía viene sufriendo el efecto boomerang de una huella cartesiana que hace que sus producciones adopten rasgos duros, rutinarios y veloces, por sobre la alquimia de la improvisación y el espesor de palabra pausada.

Viene a cuento un tema de A. Camus en *El mito de Sísifo*, al que recurro con frecuencia, pues tiene la contundencia (y la elegancia) que suele aportar la ironía. Confieso que he leído el original, pero que debo agradecer a la lectura de *Ética, conceptos y problemas* de Ricardo Maliandi, el que se haya refrescado en mi memoria. En efecto, en su parte dedicada a la “metodología filosófica en general”, Maliandi revive una atrevida “teoría” de Camus, comentando que tal vez en los problemas esenciales de la vida humana no hay sino dos únicos métodos de pensamiento: el de Pero Grullo y el de Don Quijote. Como se sabe, la perogrullada consiste en el despliegue de lo ya dicho: la obviedad o la tautología. La metodología de Quijote es aquella que se arriesga; la que, contra las convenciones del “buen pensar” y la palabra puesta en sintonía con lo medido y esperable, se arriesga a la “locura” de la metáfora y la invención. Coincidiendo con Camus, y en base al recurso siempre a mano del clásico *méson* aristotélico, Maliandi termina proponiendo el equilibrio entre evidencia y lirismo. Ahora bien, la sensación que deja el culto a la metodología —al fin de cuentas, *adós* no es otra cosa que “camino”— es que el sendero transitado casi de manera exclusiva

es el de la *mathesis* cartesiana, es decir, el de la evidencia. Esto hace que la creatividad de los quijotes se vea eclipsada por un criterio de “excelencia” que a menudo no representa más que el culto institucional de la perogrullada.

Muy por el contrario, a una de esas locuras indispensables y sanadoras acabo de ser llevado por intelectuales de prestigio, solicitados, candentes. Todo en un libro que me abrió sus puertas y hospedó con gesto amable aunque provocador. Que me demostró no creer demasiado en los galardones y, menos aún, ser un mero *instant book* de nombres agraciados por las modas editoriales. Que marcha contra aquello que las coyunturas ponen en boca de las elites, contra las poses y los esnobismos de turno. Que también me condujo a un mundo que trasciende nuestra aldea, discutiendo —como ya es natural— con el vapuleado “eurocentrismo”, aunque lejos de todo patriotismo de ocasión; redescubriendo lo “europeo” amigable y distinguiéndolo de sus renovados “centrismos” excluyentes.

No quiero que mis dichos suenen a apología de dulce retórica, dado que el libro mismo no ha sido del todo complaciente conmigo. Me ha hecho transitar por muchas zonas esperanzadoras y amigables aunque empujándome a pasar por otras desfachatadas e irreverentes. Por momentos se contradijo y eso resultó muy lógico. Osciló entre un progresismo, alternativo e in-esperado aunque siempre bien recibido, y un criticismo difícilmente digerible. Con Žižek vi recrearse esa clásica pose de *enfant terrible* presta a discutir con todo gesto izquierdista desde la típica sospecha de un “más de lo mismo” inadvertido. Más precisamente, me hizo pensar en la posible funcionalidad de un jovial igualitarismo que, cual rasero, pretende aplanar toda jerarquía y desprecia toda pauta disciplinaria. Por lo demás, considero que reprodujo una de las más anticapitalistas de las lecciones que la filosofía occidental viene repitiendo desde hace ya veinticinco siglos: la defensa intelectual del sentido de lo inservible. Estoy de acuerdo. Acuerdo con una educación que contrapese el impacto de la Reforma Bolonia (Proyecto de adaptación y unificación de criterios educativos en todos los

centros de Europa), que es una “fábrica de expertos”; y suscribiría sin prurito alguno que la verdadera educación debe ayudar a “visualizar” y no entregarse irreflexivamente a las metas y soluciones de los “entusiastas programáticos”.

Ahora bien, y frente a Žižek, más que nunca invade la necesidad de retomar una vía crítica de la violencia normativa. Hacia ella me condujo J. Butler, en clave educativa y por fuera de su habitual encasillamiento en temas de género. ¡Qué bueno, una filósofa que nos desintoxica de exámenes, concursos y vigilancias jerárquicas! Que induce al sutil descreimiento a quienes “se la creen” y que, inclusive, machaca contra toda intención de hacer de su apellido un “ismo” más. Que señala una ética del “empoderamiento del contacto” y denuncia la mal habida insignificancia de esos “cuerpos” que deberían —más que nada— importar. Esto último se manifiesta en que de lo “duelable” de una vida, se pase a lo resbaladizo, lo descartable; lo que sólo es atendible como propósito de experticia, control y lucro.

Luego me interceptó el recuerdo de una palabra de aliento: “ya vas a llegar, tenés toda la vida por delante”. La voz se derramó como un eco que conjugaba palabras familiares y queridas con murmullos de caras pasajeras y desconfiables. Aceptemos que la educación recoge mucho de ese acerbo hecho de frases tan obvias e intrascendentes como infalibles e inevitables. ¿Hasta dónde puede la sagacidad de una filosofía, inquieta hasta el agotamiento de sus recursos creativos, aportar revelaciones que derriben esos mitos cotidianos? ¿Hasta dónde se filtran por las hendiduras que dejan las locas hipérboles de los filósofos aquellas obviedades que el mundo objetivo repite y repite, a espaldas de los pensamientos disruptivos? Lo real es que el progreso, el “ser como el que más”, la prosperidad futura y demás promesas entre paternas y magisteriales, en gran medida no se cumplen. Solo unos pocos agraciados creen estar —educación mediante— en sintonía con sus más entrañables sueños. Y las mayorías fracasan entre agoreros pronósticos y cánticos heroicos, doblegados finalmente por la rutina de un capitalismo restrictivo, sin lugares, injusto.

Hay algo en la estructura de la explicación que —volvió a decirme Rancière— se distingue esencialmente de la experiencia estética. El profesor que meramente explica parece estar diciéndole al alumno “el futuro soy yo”. Es decir: “alguna vez sabrás esto que yo estoy ahora explicándote. Deja que termine de explicártelo, luego estúdialo bien en tu casa y finalmente en un futuro lo sabrás (dominarás), como ahora lo sé (domino) yo”. La experiencia estética difiere totalmente de esto. Quien lleva adelante la acción catártica, es decir, el artista, “desconoce” que haya una verdad explicada que tenga mayor importancia que lo que está haciendo en su presente creativo. Si no mediara este desconocimiento “productivo” no habría arte ninguno. Por eso tiene razón W. Kohan cuando en *El maestro inventor. Simón Rodríguez*, y aludiendo a *El maestro ignorante* de Rancière, distingue entre dos ignorancias. No es lo mismo la ignorancia asociada a la experiencia estética que la ignorancia vulgar de la mera ausencia de conocimiento o reflexión. A esta última nadie podría defenderla bajo ningún concepto. Forma parte de ese núcleo duro del sentido común desde el cual podría gritársele a Rancière: ¡qué maestro ignorante ni que ocho cuartos! Al fin y al cabo, es obvio que confiamos nuestros hijos a un maestro “entendido” en el tema en el que “andan flojos”, para que éste les explique y etc., etc. La ignorancia henchida de vigor estético, en cambio, se rebela ante recetarios y explicaciones. Desconfía de quien se exhibe como modelo de futuro y que promete “ya llegarás a lo que yo he llegado”, precisamente, porque quedar sujeto a esa profecía es, según Rancière, entrar en la pendiente del embrutecimiento esperanzado, en la lógica de la “demora infinita”. Es éste el punto donde en la confluencia de educación, estética y política se avizora una política distinta; pues —a no dudarlo— también estamos acostumbrados a que la política tradicional nos seduzca con futuros mejores. Lejos de verificar la igualdad que el poeta siempre pone en el presente, la educación y la política divorciadas de la experiencia estética hacen de la igualdad la “zanahoria” que el “burro” —despiadada aunque apropiada metáfora escolar— persigue para no alcanzar nunca.

El libro machacó sobre mucho de lo que ya sabía y está bien saberlo con palabras nuevas: que la educación no debería rebajarse a la escucha mansa, silenciosa y boquiabierta, sin disertar ni siquiera con la mente, sin vagar por la fantasía. Que tampoco debería celebrarse como “universal” al verso unitario y mundialmente hegemónico. Que hoy más que nunca debemos identificarnos con los problemas de la comunidad docente, ante el asedio neoliberal de la escuela pública, universal y gratuita. Sin embargo, la reflexión suele ir por más, como si nunca le alcanzara lo que tiene; ante la duda de que, tal vez, eso que no tiene o corre el riesgo de perderse se deba al olvido de aquello que pretende ser más. Por lo tanto, ampliamos sentidos y buscamos, ¿por qué no?, el revés frustrante de ciertas convicciones o esa palabra no dicha que se niega a salir del tintero progresista. Entonces, hay tiempo para desconfiar del “tiempo” de aprendizaje que impone el cronómetro global, como acaba de decir W. Mignolo. Porque es claro que es mala la desertión y el abandono de “lo que hay”, pero también es real que tanto crueles matanzas como ilustradas escolaridades convirtieron en “desierto” a nuestros pueblos originarios. Y también debe concederse a Mignolo, o a Fernet-Betancourt, que, más allá de lo humanamente esperable del “acceso universal” al conocimiento, ya en el corazón de universidades y museos, sería oportuno empezar a “desprenderse” de las versiones unitarias del mundo.

También se trata —como manda la pedagogía liberadora de Paulo Freire— de tener en cuenta que la convivencia que educativamente se pregona no puede ignorar la miseria y la mortandad estructural del sistema-mundo. Entonces la “convivialidad”, como el diálogo intercultural, lejos de la prédica conciliatoria que esgrimen ciertas iglesias conservadoras, es tanto el amor —del “sentipensar o acompañar”— al otro, como también el combustible de la lucha contra quien oprime.

N. Hartmann en su axiología supo advertir la inevitable rivalidad entre la fuerza y la altura de los valores. Es así que señaló la importancia ética fundamental de la antinomia entre lo elevado y lo urgente. Tomando este aporte del pensador alemán, podría

complejizarse la cosa y determinar que hay urgencias elevadas y urgencias que no lo son. Y que las urgencias no-elevadas son más fuertes que aquellas más altas y reflexivas: *primo mangiare dopo filosofare*, reza el conocido proverbio. Reconocida esta obviedad, me gustaría no negarle al pensamiento la condición de la imperiosidad. Las devastadoras “urgencias” de las políticas antipopulares tienen un nombre: “decreto”, y apuran el paso para reproducir el beneficio de unos pocos y la continua postergación de las mayorías. Entre muchas otras cosas, a los pueblos les es robado el tiempo de la reflexión y ésta aparece en ropajes complejos o exóticos como el privilegio de las minorías acomodadas. Considero que este libro, entre tantos intentos de tender puentes entre la Academia y la contextualidad, concientiza sobre la urgencia de salir de disociaciones tales como pensante/no pensante, formal/popular, intelectual/no intelectual.

Finalmente, este libro con sus aciertos y sus fallidos, sus instantes plenos y sus vacancias, con sus preguntas dadas y adeudadas, este libro conversador, me ha regalado un mundo no conservador. Ha puesto su grano de arena contra la alegría boba, y contra la amargura que suele ser su otra cara. Quizá sea eso, nada más y nada menos —y parafraseando a Spinoza— (casi todo) lo que puede un libro.