

Condiciones de posibilidad para el desplazamiento de la episteme moderno colonial en la Universidad pública. Anotaciones mestizas en/con/desde/para el Sur.

Conditions of possibility for a shift in the modern colonial episteme of state Universities. Mestizas annotations in/with/from/for the South.

Paula Ramírez*

paularamirez@bariloche.com.ar

Enviado para su publicación: 15/10/2020

Aceptado para su publicación: 12/12/2020

(...) el futuro, permítanme reiterar, es *problemático* y no inexorable.

(Paulo Freire. Pedagogía de la Autonomía. 1997: 21)

¿No tenemos derecho a vivir, ni medios para hacerlo, en otra dimensión de humanidad? Pero ¿cómo? (Glissant, 2006: 24)

1. Inicié las reflexiones que conforman este ensayo en el contexto anterior al de la crisis dentro de la crisis desatada por la pandemia del Covid. A la luz del nuevo escenario inédito y complejo que vivimos, deseo expresar dos consideraciones generales. Por un lado, que es un momento oportuno para repensar(nos) y afrontar el desafío de una transformación de las relaciones socio-ecológicas desde nuestro lugar y en el mundo por la defensa de la vida. El capitalismo, el patriarcado y la colonialidad constituyen una amenaza a la sostenibilidad de la vida en toda su diversidad, como vienen planteando tanto las comunidades

* Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO). Profesora Adjunta de Didáctica General, Universidad Nacional del Comahue sede Bariloche.

subalternizadas y en resistencia -los pueblos originarios, las comunidades afrodescendientes, los feminismos- como las teorías críticas periféricas. Por otro lado, que las reflexiones inspiradoras de este ensayo emergieron en un contexto de encuentro e intercambio de cuerpos en espacios educativos, una presencialidad de la corporalidad actualmente suspendida y que esperamos recuperar pronto. Hoy, en una espera activa y atenta, esperanzada, afrontamos el desafío de construir propuestas que no anulen la singularidad de las experiencias, condición indispensable en el proceso de conocer entendido como transformación. Las notas que comparto aquí emergieron en este mientras tanto, como un ejercicio freireano concreto que no supone la escisión entre la teoría y la práctica; se trata del ejercicio de decir algo trazando conexiones. Como docente e investigadora de Didáctica general (un campo de conocimiento a veces empobrecido por una mirada exclusivamente técnica) considero necesario fortalecer las enunciaciones teóricas a la hora de problematizar y analizar las prácticas emancipadoras.

A partir de los aportes de Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido* (1985) y su *Pedagogía de la Esperanza* (2018)¹, en los apartados siguientes retomo las categorías de percibido destacado, situación límite, acto límite e inédito viable². Desde esta perspectiva crítica retomo una metodología de acción-reflexión-acción³ como un ejercicio descolonizante⁴, en torno a la consideración de una

¹ Mi re-encuentro con la *Pedagogía del Oprimido* y la *Pedagogía de la Esperanza* se potenció con la lectura de los trabajos de Inés Fernández Mouján (2014, 2016, 2018, entre otros) los cuales son una invitación a profundizar el diálogo que el pedagogo mantiene con fuentes de genealogías críticas de la colonialidad, fundamentalmente con Frantz Fanon. Sostenido por su mirada contra-moderna de la obra de Paulo Freire, el posicionamiento de Fernández Mouján abre derivas donde es posible articular perspectivas insospechadas en las lecturas habituales del pedagogo pernambucano.

² Conceptos planteados en el capítulo III de la *Pedagogía del Oprimido* (1985, pp. 97-154) y en las Primeras palabras de la *Pedagogía de la Esperanza* (2018: 23-29), incluyendo la nota 1 (2018: 240-241).

³ Esta propuesta reflexiva intensamente inspirada en la obra de Paulo Freire emergió fruto del trabajo colectivo de investigación en didáctica de la Universidad Nacional del Comahue-Bariloche, iniciado en 1992 y convocado por Anamari Pérez Aguirre. En 2002 fue publicado el libro de Pérez Aguirre et al. que sistematiza gran parte de lo producido en ese período al cual denominamos DIPEC: Didáctica de las prácticas escolares cotidianas (Neuquén: Manuscritos).

⁴ La idea de ejercicio descolonizante intenta dar cuenta de una reflexión en movimiento practicando un desplazamiento, en acción e inconcluso, que transita el proceso de construcción

propuesta de enseñanza y de investigación alternativas en una universidad pública del Sur.

El percibido destacado (PD) es aquello que se nos impone como idea preponderante cuando atendemos a una situación; es algo que resalta y que resume el foco que hemos puesto en nuestra mirada. Así, el PD es como un disparador que pone en alerta la reflexión. Encontramos asociado al PD una problemática, inmediata o mediata, que es una situación límite (SL): una barrera u obstáculo que parece consolidado más allá de las posibilidades docentes y su voluntad; la impotencia se impone. Ante este sentimiento se apela a la apertura, a la creatividad en búsqueda de alternativas que den lugar a la esperanza y que permitan al menos avanzar en la dirección superadora deseada. Por esta vía se imaginan actos límite (AL) que en el límite de la impotencia ponen a prueba la potencia efectiva. Se generan inéditos viables (IV) que dan sustento a un proceso de cambio constructivo.

Es importante señalar que estos conceptos constituyen una unidad operativa que conecta fuertemente lo percibido destacado, con la situación límite y los actos límites. No se trata de acto contemplativo sino que desde esta perspectiva se propone movilizar la esperanza en la acción. Dice Paulo Freire:

En síntesis, las "situaciones límites" implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. En el momento en que éstos las perciben ya no más como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser", se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción. (Freire, 1985, p. 121, el resaltado es del autor).

Parto pues de enunciar el percibido destacado siguiente: la construcción del conocimiento con encarnadura en/con/desde/para el Sur entendida como un entramado de las dimensiones del vivir que no se domicilia en las aulas pues, la Universidad desconoce e invisibiliza aquellos conocimientos y experiencias que

de conocimiento transformador. El ejercicio, que es intelectual y político a la vez, consiste en una problematización de varias temáticas a partir de diversas referencias teóricas y experienciales.

carecen de partida de nacimiento, que hablan una lengua considerada incomprensible o muerta, portadoras de signo la opresión⁵.

Desde el percibido destacado planteado, junto con el análisis de su situación límite y acto límite, me interesa ensayar en el diseño/disueño⁶ que denomino *ñimiñkaley* (Ramírez, 2020). *Nimiñkaley*, que en tanto proceso de entramado, es un espacio colectivo en el cual se amplía el domicilio de la lucha de sentidos. Un lugar en el que pueden emerger saberes nuevos a partir de la apertura de espacios que contemplan el decir de las experiencias de todxs y cada unx. La pregunta es por las condiciones de posibilidad de la construcción de lo común de la igualdad como punto de partida, y el aporte de la universidad pública a la articulación política y de diálogo acerca de las diferencias, en un franco rechazo a la jerarquización y la exclusión. "Lo posible" es lo que mantiene abierto a otras conexiones con lo necesario, en la tensión permanente entre la resolución de condiciones materiales de la vida y la insistencia en combinarlas con la poética. Propongo entonces a partir del *ñimiñkaley* ampliar la escucha y narrar experiencias con énfasis en su dimensión estética (Bidaseca, 2018, 2016), para reflexionar sobre nuestro vivir lugarizado⁷ y su relación con los espacios educativos. Todo ello con dignidad y en defensa de la vida.

De modo que en las anotaciones que componen este ensayo se exploran referencias, premisas y propuestas en construcción acerca del conocimiento, la

⁵ Tematizo la problemática planteada en mi tesis doctoral denominada "Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en *Furilofche warria Wallmapu mew*" (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2020).

⁶ "Disoñar" es un término compuesto por los conceptos diseñar y soñar que hace referencia al contenido utópico de caminar hacia una sociedad otra (es decir, regida por relaciones de igualdad) y no definida de antemano. Arturo Escobar (2017) aporta una visión crítica del diseño para la autonomía desde un enfoque ontológico y como hipótesis a ser explorada, donde cada objeto, herramienta, servicio o narrativa en el que está involucrado crea formas de ser, saber y hacer. Este autor lo redefine como "un medio para pensar en, y contribuir a, la transición de la hegemonía de la ontología moderna de un solo mundo a un pluriverso de configuraciones socio-naturales. En este contexto los diseños para el pluriverso se convierten en una herramienta para reimaginar y reconstruir mundos locales" (Escobar, 2017, p. 67).

⁷ El neologismo "lugarizar/lugarizada", acuñado por Arturo Escobar (2017), hace referencia a un contexto no solamente geográfico, sino que habla de un lugar signado por la colonialidad, el lugar de lxs oprimidxs, aquel que está fuera de las preocupaciones de los poderes establecidos.

enseñanza y la investigación para el diseño de la Universidad pública desde una perspectiva crítica periférica.

2. Los estudios que componen las “teorías críticas periféricas” (Grüner, 2016) posibilitan indagar en las condiciones de posibilidad de la apertura de la mirada⁸ a otros modos de ser y a un mayor compromiso intercultural⁹ y político con el territorio que habitamos y nos habita. La pedagogía de Paulo Freire, las epistemologías del sur, los estudios actuales de las estéticas descoloniales y una historia del arte disruptiva, fuentes con las que diálogo en este ensayo, se inscriben en esta perspectiva. Las premisas en las que se sustenta son el reconocimiento de la persistencia de la colonialidad del poder-saber; la modernidad y la colonialidad como procesos que se co-constituyen; la vigencia de la operación que articula de relaciones de poder jerarquizantes- raza, sexo/género, clase. Asimismo, la constatación de la presencia de un entramado conceptual y operativo propio de la mirada hegemónica colonial que es necesario resistir, interrumpir y deshabilitar.

Pensar desde esta lógica contra-Moderna, requiere atender a la especificidad de la opresión, escuchar las voces existentes y silenciadas en/con/desde/para el territorio que habitamos, de modo de ampliar las posibilidades de construcción de conocimientos encarnados. Estos no excluyen el sentir en el pensar y se alejan de la folklorización que fija identidades y conocimientos con intención de dominación, sostenida y reproducida en una epistemología eurocéntrica de carácter racial, capitalista y patriarcal.

Desde la perspectiva crítica periférica las prácticas traductoras en cada contexto son indispensables, dado que implican “oponer a la transparencia de los modelos la abierta opacidad de las existencias que no se pueden reducir”

⁸ La mirada contra-Moderna es una mirada oblicua, la de los vencidos, la que desde los márgenes permite ver el centro y sus relaciones con las periferias, de modo de apreciar el juego completo, o la trama histórica mayor de relaciones y registros de las fallas o contradicciones internas que la Modernidad intenta ocultar.

⁹ Se entiende la interculturalidad, desde un punto de vista crítico, como herramienta de descolonización.

(Glissant, 2006, p. 31). La práctica de traducción pone en cuestión la idea de pureza cultural y enfatiza la relacionalidad:

La traducción posibilita la inteligibilidad mutua entre experiencias sociales del mundo culturalmente diversas, tanto las ya existentes como otras posibles, de acuerdo con la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias (Santos, 2017, p. 268).

Con las categorías mencionadas en este apartado -y otras articuladas a estas- parece posible ampliar lo que estamos haciendo y pensando en la universidad, en un sentido descolonizador, desde un pensamiento "archipelar" (Glissant, 2006, 2017)¹⁰ y relacional. Pero, ¿Cómo alojar en la universidad esas categorías que a la vez son propuestas de convivencialidad? Helo ahí al desafío a encarar como docentes e investigadorxs, porque acaso: "¿No tenemos derecho a vivir, ni medios para hacerlo, en otra dimensión de humanidad? Pero ¿cómo?" (Glissant, 2006, p. 24).

Si recupero las ideas y propuestas de Glissant (2006, 2017) entiendo que la descolonización requerirá de un doble movimiento de renunciar a las nociones del sistema que impuso una "dimensión absoluta del Ser" y pensar(nos) en términos de devenir y de identidades-rizoma, éstas no tienen una única raíz, "no están desenraizadas, pero no usurpan todo lo de alrededor" (Glissant, 2006, p. 25). El rizoma como interconexión de raíces, construye identidades en relación y de modo incesante en el tiempo.

3. Procuero, entonces, realizar un aporte al (re)conocimiento ontológico y epistémico de formas de vida silenciadas por la colonialidad por ello, tomo distancia de las miradas occidentales y occidentalizantes de la ciencia positiva, y comparto anotaciones mestizas. Anotaciones mestizas, que lejos de entenderlas como blanqueamiento las asumo como co-presencia de las diferencias. Una idea del mestizaje y de las culturas del mestizaje que "nos resguardan de los límites

¹⁰ El pensamiento archipelar y relacional desarrollado por Glissant (2006, 2017) apunta a la necesidad de comprensión en la diversidad como puesta en contacto con el Otro en las relaciones más que en la naturaleza de los componentes. Para el autor martiniqués, lejos de la uniformización de culturas y de la globalización excluyente, se trata de reconocernos en la diferencia sin perdernos a nosotrxs mismxs.

o de las intolerancias que nos acechan y nos franquearán nuevos espacios en donde relacionarnos” (Glissant, 2006, p. 19).

La Universidad en el Sur, que hasta el presente opera reproduciendo el racismo epistémico y la naturalización de una violencia epistémica al servicio del orden eurocéntrico, requiere descolonizarse. Sin embargo, no puede hacerlo sola. La descolonización académica implica la articulación política entre epistemes y comunidades, tendiendo a una ecología de saberes y a la justicia cognitiva (Santos, 2018, pp. 287-322). Ambas nociones suponen la renegociación del sentido del ser, del existir, desde los propios conocimientos que surgen de las luchas por la autodefinición y la autodeterminación (Meneses, 2016). Así mismo, la descolonización subjetiva y personal son necesarias y forman parte de ese proceso. Como enseñan los feminismos lo personal es político. Eso significa que nuestras prácticas personales concretas nos dan la oportunidad de mejorar (en el sentido de ampliación de la vida y su autodeterminación en un espacio común), de cambiar, de desplazarnos y desplazar sentidos hacia el distanciamiento de la normatividad social hegemónica.

Si tenemos en cuenta que hoy el conocimiento y la información definen en gran parte el poder, resulta necesario incorporar los problemas del ámbito académico a nuestras preocupaciones; para poder transformarlos en espacios que sirvan a nuestros intereses colectivos en lugar de dejar que sigan perpetuando violencia teórica y práctica contra los grupos racializados y subalternizados. Establecer alianzas que contribuyan a las luchas amplias de poder de una manera que se transformen las relaciones cotidianas, se las problematicen y se (re)definan las relaciones de poder. En este sentido, en un ejercicio reflexivo respecto a las condiciones de posibilidad para que el diálogo y el trabajo colaborativo descolonizante tengan lugar en las aulas universitarias, tematizo el asunto en/con/desde/para una parte del *Wallmapu*. En oposición a la pretensión de hacer una reflexión con validez universal (aunque sin perder de vista la trama mayor en la que nos encontramos) propongo orientarnos por las posibilidades de hacer desde un lugar pensado con el mundo Edouard Glissant (2006), idea/propuesta que atraviesa este escrito-. Asimismo, junto con Frantz

Fanon (2009) propongo una invitación a repensar la tensión universal-particular desde una nueva historicidad (Gandarilla y Ortega, 2017).

Como apertura a un espacio de diálogo amplio y abierto con diversas referencias, aprendimos con Paulo Freire y con los feminismos del Sur que resulta indispensable hablar de nuestras diferencias rechazando la jerarquización y la exclusión. Ese arduo, complejo y doloroso proceso de sacar la voz supone el desaprendizaje y reaprendizaje, pocas veces domiciliado en las aulas universitarias. Ampliar el domicilio donde habite ese proceso de (des)hacernos y (re)hacernos requiere descentrar la mirada, situándose en los márgenes y produciendo desplazamientos críticos respecto a la normatividad imperante. Entiendo pues que así, es posible cuestionar los términos que restringen la vida destilando conocimientos-sures dado que, es en la lucha de sentidos donde puede surgir un saber nuevo en un más allá de la línea abismal (Santos, 2018, p. 300). Esa línea que que separa a opresores y oprimidxs, vencedores y vencidxs, Norte y Sur.

El objetivo de crear distancia respecto de la tradición eurocéntrica es abrir espacios analíticos para las realidades que son "sorprendentes" porque son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas no existentes por la tradición crítica eurocéntrica. Solo pueden ser recuperadas por lo que denomino la "sociología de las ausencias" (Santos, 2018, pp. 303-304, el resaltado es del original).

En diálogo con los estudios actuales de las estéticas descoloniales (Bidaseca, 2018) se abre aún más la posibilidad de concretar ese desplazamiento descolonizante. Enfatizar la dimensión estética posibilita alojar las subjetividades en toda su potencialidad y propiciar el tránsito a ese lugar otro colectivo que de antemano no sabemos cuál es, ese llamado entre-lugar al que nos invita Silvano Santiago en la entrevista que le realizan Alejandro Fielbaum y Rebeca Errázuriz Cruz para la *Revista Chilena de Literatura*:

(...) el entre-lugar debe ser leído desde las teorías postcoloniales y tomando el debido cuidado para que este no se confunda con las formas identitarias del nacionalismo. El *entre* está allí justamente como el mejor antídoto ante ese nacionalismo estrecho, que da la espalda a lo extranjero, sobre todo en cultura, en arte, en educación o en la formación de los jóvenes; y que

obviamente tiene la actitud de un *contra* que no desconoce el hecho de que todos estamos, en primer lugar, en un continente y en un mundo. Esa sería una primera actitud. La otra actitud, de la que ya hablé y que es un poco caricaturesca, es aquella que asimila el entre lugar a todo y a cualquier cosa. Es una lectura equivocada. (...) Lo que es muy importante en el entre-lugar es que es una teoría del riesgo, del peligro, no es una teoría de la tranquilidad y eso es lo que me parece más importante, es una teoría donde estamos obligados a arriesgarnos, a construir un camino propio y abrir espacios de discusión, que a veces pueden ser muy fructíferos y a veces no, porque no hay garantías. (Santiago en Fielbaum y Errázuriz Cruz, 2014, p. 316, la cursiva es del original)

Estos aportes propuestos entiendo que propician una actitud de sospecha a lo dado para (re)pensar en qué lugar se sitúa la Universidad, qué teorías circulan en su ámbito y cómo se vinculan con las prácticas de enseñar e investigar. En este sentido, la dimensión estética, suma y complejiza el debate, nos permite recuperar presencias para crear algo nuevo, nuevos sentidos, sin anticiparnos a los que sucederá. No se trata de modas sino de (re)mover las certidumbres y las verdades con la premisa de que el sentido de las cosas está siempre por hacerse.

4. Paso a ensayar algunas premisas que componen el listado provisorio de un acto límite creado a partir de múltiples exploraciones:

Uno. En una investigación de(s)colonial la metodología consiste en el desplazamiento de sentidos, las conexiones, el salto de un pensamiento a otro.

Dos. El *corpus* de la investigación es flotante, desde una concepción del conocimiento como fluido que está siempre en movimiento, no como totalidad fija y cerrada.

Tres. Desde los enunciamientos anteriores, el conocimiento potencia encuentros entre diversos elementos, a la vez que es potenciado por estos y su relacionalidad.

Cuatro. Partiendo de la imaginación -como componente de un modo de conocer mediante imágenes- se propicia la construcción de nociones comunes -que es el modo de conocer mediante nuevos conceptos¹¹.

¹¹ La imaginación y las nociones comunes son los modos de conocer que distingue Spinoza (2007). En una pedagogía de la igualdad inspirada en su perspectiva filosófica se declara la igualdad de

Estas premisas son recuperadas en el ya mencionado *ñimiñkaley*. Tal como se señalaba, este dispositivo emerge como propuesta didáctica intercultural diseñada como una trama donde la teoría y la práctica se relevan mutuamente, es decir que trazan conexiones: ante a un problema teórico se recurre a la práctica y frente a un problema de la práctica se recurre a la teoría. En el proceso pedagógico que allí acontece se apuesta a una renovación constante sobre la pregunta inquietante y orientadora de la praxis¹² acerca de qué teorías y qué prácticas abren posibilidades de transformación. Con el *ñimiñkaley* se propone atender a las experiencias de todxs y cada unx para continuar con la articulación de conceptos convocados por estas. De este modo, se ponen a disposición otros imaginarios a través del arte y de archivos otros, que aportan imágenes y escrituras de experiencias locales¹³.

En esta propuesta, la entrada por el arte, sitio polifónico de disputas y conflictos, tiene la potencia de movilizar la experiencia histórica de los sujetos (Grüner, 2017). Así, una clase universitaria entendida como espacio culturalmente heterogéneo y campo de batalla resulta necesario enfatizar la dimensión política (que es, a su vez, estética y ética) puede operar rupturas respecto a la episteme moderno/colonial. De modo que, la dimensión política de la ética es intrínseca dado que no existe el individuo sino como conjunto de órganos que interactúan unos con otros en un encadenamiento impersonal de efectos que determinan la potencia de su singularidad: nuestra potencia es la que es en virtud de la política de existencia en la que entramos y salimos (Spinoza

las inteligencias y la comunidad de pensamiento. En tanto variación de la política, educar significa explorar esa evidencia en las aulas.

¹² Freire insiste con este constante movimiento dialéctico y fenomenológico que implica una lectura crítica del mundo y la palabra para transformarlo. Estos desarrollos pueden observarse en la *Pedagogía del oprimido*, y que Inés Fernández Mouján (2016) recupera para resaltar la importancia que la acción pedagógica freireana conlleva a la hora de pensar una pedagogía con los "condenados de la tierra".

¹³ La categoría de experiencia en términos teóricos-metodológicos es central ya que aloja las subjetividades, los cuerpos y las voces situadas para construir conocimientos contra-hegemónicos desde los márgenes, desde otras lógicas y otra temporalidad. Tal como indica Mario Rufer (2018), la experiencia salta por encima de los tiempos y las verdades están en los pliegues de la memoria y no en la continuidad del archivo que propone la Historia (con mayúsculas) y que impide pensar de otro modo.

(2007). Una vez más aparece la referencia insistente de los feminismos en el sentido mencionado anteriormente en este ensayo: lo personal es político en tanto nuestras prácticas en la vida cotidiana construyen el mundo y a cada unx.

Aquí la igualdad es el punto de partida de las derivas que se abren en un espacio educativo, por ello en una primera instancia se sugiere partir de lo que cada estudiante sabe (ya que todxs saben algo, aunque no se muestre directamente o se lo invisibilice o se lo niegue). De manera que desde lo que hay -un deseo, un saber, una potencia- se propicia la construcción de conocimiento, que es un emergente de una praxis afectiva y del entendimiento de las relaciones sociales en que está inmersa (las afecciones y determinaciones de los cuerpos entre sí en los encuentros). No hay desde esta perspectiva una intelectualización de la educación, dado que cuerpo y pensamiento constituyen una unidad; cuerpo y pensamiento son dos modos de expresarse la potencia de hacer y pensar (Spinoza, 2007).

Re-pensar lo metodológico hoy y a partir de las categorías freireanas planteadas es una invitación a dialogar con múltiples fuentes (Fernández Mouján, 2016). Dicho proceso excede la dimensión técnica de la construcción de conocimiento; se trata más bien de una manera de asumirnos como sujetxs sociales comprometidxs con las transformaciones de la realidad y de nosotrxs mismxs.

5. La perspectiva analítica que aquí ensayo va de la mano de lecturas sobre la historia del arte desde la mirada crítica o contra-mirada de Aby Warburg (Grüner, 2017; Didi-Huberman, 2009). A partir de estos aportes inspiradores, amplió la reflexión acerca del investigar y de quien investiga en conexión con otras miradas acerca de un modo de conocer conceptual además del imaginario y la consideración de la memoria como recurso poético y político. Esta perspectiva se evidencia en el siguiente relato que merece la cita extensa por su belleza y densidad. Dice Georges Didi-Huberman:

Imaginémoslo: el pescador se sumerge. En ese momento, sin duda, se cree todavía el detective del mar: en los fondos oscuros busca sus tesoros como otros tantos enigmas a resolver. Un día encuentra una perla. La sube enseguida a la superficie y la muestra como un trofeo. Triunfa; está orgulloso y satisfecho. Habiéndole robado al mar su tesoro, cree haberlo comprendido todo -porque su trofeo es el significado, el *meaning* del mar, supuestamente contenido en el detalle de su perla. Cree haber terminado con los abismos. Vuelve a su casa, mete la perla en una vitrina después de haberle hecho una ficha de catálogo, que piensa es definitiva. No sospecha todavía que, más allá del enigma, yace un misterio de una clase bien diferente. Un día -mucho más tarde, por casualidad- se da cuenta, trastornado, de que nunca había *mirado* su perla porque, al contemplarla soñadoramente ese día, la reconoce de repente: no es otra cosa que el ojo de su padre muerto, según la inolvidable predicción cantada por Ariel en *La Tempestad* de Shakespeare:

“Tu padre yace sepultado bajo cinco brazas de agua:
se ha hecho coral de sus huesos,
de sus ojos nacen perlas.
Nada corruptible hay en él
con lo que el mar no haya hecho
algún tesoro insólito”665.

La cuestión -la inquietud, el esquizo, la búsqueda del tiempo perdido- entra en el pescador de perlas y empieza a obsesionarlo. Decide, en consecuencia, volver a sumergirse. Descendiendo lentamente hacia el fondo, entre algas, medusas y oscuridad creciente, comprende tres cosas. En primer lugar, que los tesoros del mar proliferan, son infinitos. No es sólo que su padre sepultado le haya dejado otras maravillas más además de la perla única del principio, como por ejemplo el coral de sus huesos o tantos otros detalles convertidos en “tesoros insólitos”, sino que también, dispersos por todas partes, se encuentran todos los corales y todas las perlas de todas las generaciones de ancestros próximos o lejanos. Innumerables padres yacen en innumerables tesoros en el fondo del mar. Cubiertos desde hace siglos de algas e impurezas, esta herencia está a la espera de ser reconocida, recogida, repensada.

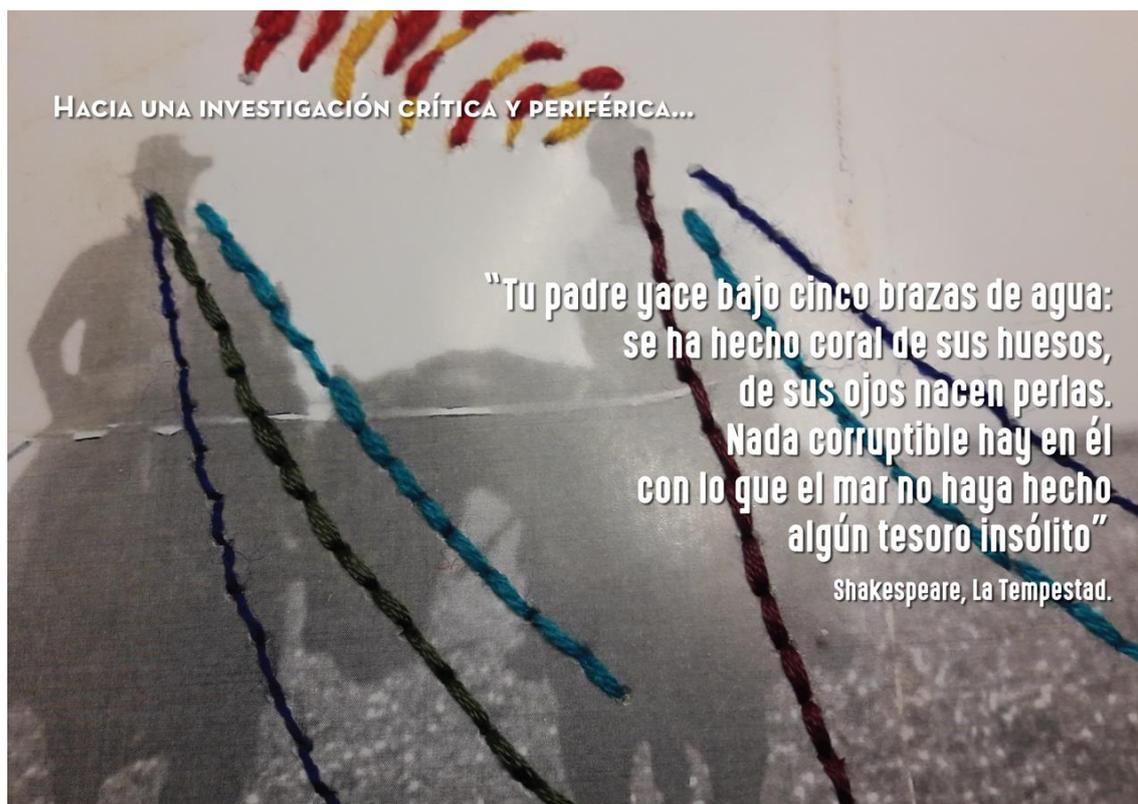
El pescador comprende entonces -y es la segunda cosa- que donde se sumerge no está el sentido sino el tiempo. Todos los seres de los tiempos pasados han naufragado. Todo está corrompido, ciertamente, pero todo está ahí, transformado en memoria, es decir, en algo que no tiene ya la misma materia ni la misma significación: es, en cada ocasión, un nuevo tesoro en cada Antaño metamorfoseado. Finalmente, nuestro héroe comprende lo más importante: es el medio mismo en el que nada, el mar, el agua turbia y maternal, todo lo que no es “tesoro” endurecido, es el entre-dos cosas, el invisible flujo que pasa entre perlas y corales, es eso lo que, con el tiempo, ha transformado los ojos de su padre en perlas y sus huesos en coral. Es al intervalo, a la materia del tiempo -acá fluctuante, allá estancado- a lo que se deben todas las metamorfosis que hacen de un ojo muerto un tesoro superviviente. (Didi-Huberman, 2009, pp. 460-462, vale lo extenso de la cita)

Las perlas son esos fulgores del pensamiento que un día salen a la luz, lejos del rescate de cosas muertas; se trata de fenómenos originarios observados en sus supervivencias, lo que no se puede prever del pasado que está llamado a sobrevivir y a frecuentarnos en el futuro. Son las memorias vivas que insisten, es la ancestralidad como lo nuevo.

6. ¿Cómo escribir/registrar un conocimiento crítico que es supervivencia y novedad, conceptual sin dejar de ser espiritual, corporal sin dejar de ser intelectual, no-moderno sin dejar de ser moderno? Orientada por dicho interrogante, esta escritura, tal como lo he señalado al inicio, se inscribe en la tradición de la pedagogía descolonial que hurga, descascara, escucha el murmurar de la memoria. Una memoria que, parafraseando a William Faulkner en su novela *Luz de Agosto*, cree antes de que el conocimiento recuerde; es la memoria que recupera una narrativa que anticipa saberes y categorías, a partir de frecuentar las huellas, incluidos los silencios. “La noción de la huella permite ir más allá de los estrechamientos del sistema. Y refuta así cualquier colmo de posesión. Resquebraja cualquier concepción absoluta del tiempo” (Glissant, 2006, p. 23).

La memoria ancestral no es como un faro quieto y lejano indicando el camino que es único y fijo, iluminado y predeterminado marcando lo que se debe hacer y ser, ni es un antes-pasado ni un después-futuro en una línea recta de tiempo. Esa no es para nada la metáfora. Desde esta mirada, la memoria más bien son esos resplandores, esas luciérnagas que brillan en la oscuridad sin encandilamientos y que se desplazan a aquellos lugares donde pueden hacer comunidad, orientadas por el deseo de que lo común aloje también lo in-común y la posibilidad de (con)vivencia. Dicho de otro modo, la memoria tiene efectos políticos y la ancestralidad es lo nuevo, elemento indispensable en la construcción de conocimientos transformadores.

Entonces ¿cómo trabajar con la memoria? En la siguiente imagen intervenida doy cuenta de un proceso en ese sentido y a modo de un inédito viable que es personal y, a la vez, colectivo.



Fotografía familiar intervenida: Paula Ramírez, 2020.

La fotografía bordada que comparto¹⁴, a la que le agregué la voz de Ariel en *La Tempestad* de Shakespeare, condensa en una imagen las consideraciones anteriores a modo de ejercicio concreto de descolonización y en términos de proceso dialéctico. Sugiero que la foto - entendida no como objeto sino como

¹⁴ En: "Anotaciones críticas acerca de (a)bordar fotografías", trabajo final del Seminario *Estéticas descoloniales desde el Sur. Arte, memorias y cuerpos*, a cargo de Karina Bidaseca y Marta Sierra (CLACSO, 2019). Dicho ensayo fue realizado en el marco de los espacios formativos que componen la Especialización en Epistemologías del Sur 2019-2020 de CLACSO, los cuales me permitieron profundizar la idea/tema/problema de este escrito desde mi punto de vista y con una nueva mirada acerca del proceso de investigar y de enseñar. Aquí resuena el aporte de Eduardo Rinesi cuando indaga en el estudio de la vida colectiva y la política, y dice: "(...) para nombrar la actividad que nos permite comprender algo de esa nuestra vida usamos la preciosa palabra *investigar*, a la que desde ya que debemos rescatar del maltrato a la que viene siendo sometida por la hegemonía del pensamiento pobremente positivista, fetichista y burocrático que sigue gobernando nuestras rutinas universitarias más convencionales, y que quiere decir, exactamente, hacer hablar a los vestigios" (2019, pp. 13-14).

acto que es capaz de movilizar la memoria y la experiencia histórica- comunica saberes, si se escucha lo que la imagen nos deja oír del tiempo, con sus efectos políticos y colectivos¹⁵.

Retomando el relato del pescador de perlas del apartado anterior, conocer no es hacer una ficha de catálogo y exhibir una perla en la vitrina, sino atender a las supervivencias, las herencias a ser recogidas y repensadas, las huellas. Atender al tiempo que hace de un ojo muerto un tesoro superviviente, aquello que persiste en el presente llamado a supervivir, que se renueva y nos frecuentará en el futuro. Esas perlas son las generaciones de ancestros, próximos o lejanos, lo que está ahí insistente, lo que persiste transformado en memoria (Didi-Huberman, 2009).

Entre las maneras en que habitualmente se enseña y se aprende en los espacios de formación universitaria: ¿por qué no trabajar con la memoria de modo de abrir espacios donde construir conocimientos como ejercicios descolonizantes? Es un interrogante que como acto límite queda formulado.

7. A partir de lo sugerido hasta aquí, finalizo este ensayo con un repaso de mis anotaciones y escrituras orientadas hacia la creación de inéditos viables:

-El diseño de un espacio educativo en el aula universitaria cuyo dispositivo pedagógico-didáctico problematice las relaciones entre subjetividad, saber y poder, de modo de configurar experiencias pluriversales, que propicien relaciones y conocimientos otros en perspectiva intercultural como herramienta de descolonización. Un espacio de escucha y circulación de la palabra en la construcción de conocimientos materializados en diversos lenguajes y expresiones, anudando experiencias singulares y aportes de las teorías críticas periféricas, recuperando y re-creando categorías que posibiliten "ir

¹⁵ Entre los comentarios recibidos y que considero aperturas, el de Lucía Nuñez Lodwick refiere que le hizo pensar en la intervención con un bordado como práctica que suele asociarse a las mujeres y parece remitir a la práctica de suturar heridas en el soporte de la fotografía como cuerpo.

descolonizando la biblioteca"¹⁶. La idea focaliza en las narraciones de docentes y estudiantes -narrativas identitarias, memorias, trayectorias históricas y desplazamientos biográficos, reconstitución de saberes ancestrales, entre otras- cuyo punto de partida son los lugares de enunciación en un contexto de poder y heterogeneidad cultural y ontológica. Para reflexionar acerca de qué se enseña y se aprende, cómo se enseña y se aprende, y con quiénes se enseña y se aprende; con la intención de identificar y cuestionar los supuestos que operan como hegemonía en la Universidad, y abrir otras derivas posibles, emergentes de la construcción de propuestas educativas interculturales.

-La indagación con énfasis en la dimensión estética en tanto ésta nos hace habitar un otro lugar que incluye lo sensible. Se trata de experiencias que se ponen en juego tanto en el hacer artístico como en lo cotidiano -el ámbito donde nos producimos y producimos y reproducimos el mundo-. Lugares desde los cuales podemos llegar a imaginar y vivenciar que las cosas pueden ser y hacerse de otra manera, maneras otras en las relaciones que no suponen la jerarquización.

-La búsqueda en torno a las condiciones de posibilidad de una acometida metodológica que abra a la problematización de la realidad cotidiana de la enseñanza universitaria y propiciando la construcción conjunta de conocimientos. En dicha co-laboración se propicia la participación de las voces de lxs involucradxs directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, esto se articula con lxs activismos de adentro y de afuera de la Universidad, las comunidades y los elementos de este espacio territorial. En ese sentido, la construcción de conocimientos nuevos no tiene metas fijas y planteadas de antemano siguiendo un proceso lineal, sino que es permeable y móvil, artesanal e intuitivo. Los conocimientos, más que totalidades cerradas, se conciben como fluidos que conectan elementos entre sí en un movimiento permanente mediante el desplazamiento de sentidos.

¹⁶ Valentin Mudimbe (1988) define como "biblioteca colonial" a la materialización de los proyectos coloniales con sus relaciones jerárquicas y desiguales entre Norte-Sur basadas en la lógica capitalista monocultural.

-La Universidad pública, tal como la conocemos, podría ser transformada como un espacio de traducción intercultural y convivencia de traductorxs, es decir, un espacio que propicie la inteligibilidad recíproca e inacabada entre las experiencias disponibles y emergentes del mundo. Una construcción colectiva potente para la producción solidaria de las epistemologías del sur, una zona de contacto (Santos, 2018), el espacio del equívoco que no es error ni mentira sino “positividad relacional de la diferencia” (Viveiros de Castro, en Santos, 2017, p. 270). Un espacio transicional donde se originan constelaciones culturales de gran complejidad, con relaciones de intercambio cada vez más igualitarias sin anular diferencias sino dejando ser/existir a todxs y cada unx. Un lugar de problematización de lo existente que aloje el derecho a la opacidad: nuestro derecho a no ser reducidxs por completo en una identidad esencializada. Como enuncia Edouard Glissant (2017), es el derecho que tenemos todxs en tanto iguales; un derecho que propicia la convivencia. Dicho de otro modo, en un espacio intercultural situado en contextos de poder es afirmar el derecho a la voz y a la historia de todxs. Imaginar un lugar de lo común que nos impulse a dar “ese salto de la Nada al Infinito” que grita Frantz Fanon (2009, p. 132, la mayúscula es de original), para vivir un proceso histórico abierto e impredecible desde la zona del no-ser a la zona del siendo, y sin dejar de soñar con Paulo Freire en el inédito viable.

La incertidumbre actual remueve las posiciones de saber único, universal y nortecéntrico, que contribuye a la ruptura de la linealidad y la necesidad históricas. Esta situación hace del presente un momento propicio para potenciar el desafío colectivo de transformación. Felepe may/ que así sea.

Furilofmapu, pewüngen, 2020.

Referencias bibliográficas:

Bidaseca, K. (2016). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: CLACSO/IDAES-UNSAM.

_____ (2018). *La Revolución será feminista o no será. La piel del arte feminista descolonial*. Buenos Aires: Prometeo.

Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada.

Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Fernández Mouján, I. (2014). Miradas descoloniales en la educación. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 3 (6), 5-19.

Recuperado de <https://goo.su/2Edf2eDF>

_____ (2016). *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

_____ (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. *Saberes y prácticas. Revista De Filosofía y Educación*, 3, 1-17. Recuperado de <https://goo.su/2eDf>

Fielbaum, A. y Errázuriz Cruz, R. (2014). El entre-lugar como un pensamiento del riesgo. Entrevista a Silvano Santiago. *Revista Chilena de Literatura*, 88: 309-318. Recuperado de <https://goo.su/2edF>

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

_____ (2018). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gandarilla Salgado, J. y Ortega Reyna, J. (2017). Todas las cicatrices: hacia una fenomenología de lo colonial en Frantz Fanon. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 6 (12), 31-65. Recuperado de <https://goo.su/2edf>

Glissant, E. (2006). *Tratado del Todo-Mundo*. Barcelona: El Cobre.

_____ (2017). *Poética de la relación*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Grüner, E. (2016). Teoría crítica y *contra-Modernidad*. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en dialéctica crítica para "nuestra América" y algunas modestas proposiciones finales en Gandarilla, J. G. (coord.), *La crítica en*

el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad. . México: Akal, 19-60.

_____ (2017). *Iconografías malditas. Imágenes desencantadas. Hacia una política "warburgiana" en la antropología del arte.* Buenos Aires: EUFyL.

Meneses, M. P. (2016). A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta? *Sociologias*, 18 (43), 176-206.

Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004307>

Mudimbe, V. Y. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge.* Bloomington: University of Indiana Press.

Pérez Aguirre, A. M.; Ramírez, P.; Zorzoli, P.; Oviedo, R. D.; Vai, D.; Lopardo, G.;

(...) Pozas, D. (2002). *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas (DIPEC). Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles.* Neuquén: Manuscritos.

Ramírez, P. (2020). *Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios. Condiciones de posibilidad en Furi lofche warria Wallmapu mew.*

[Tesis Doctoral de la Universidad de Buenos Aires]. Neuquén: Educo-Universidad Nacional del Comahue. ISBN 978-987-604-558-2 (en prensa).

Rinesi, E. (2019). *Restos y desechos. El estatuto de lo residual en la política.* Buenos Aires: Caterva.

Rufer, M. (2018). La memoria como profanación y como pérdida: comunidad, patrimonio y museos en contextos poscoloniales. *A Contra corriente*, 15 (2), 149-166. Recuperado de <https://goo.su/2edE>

Santos, B. (2017). La traducción intercultural en *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio.* (263-288). Madrid: Morata.

_____ (2018). Introducción a las epistemologías del sur en *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas.* (25-61). Buenos Aires: CLACSO.

Spinoza, B. (2007). *Ética.* Madrid: Tecnos.