

Oliveira, Dijiaci David de, Elen Crisúina Geraldes, Ricardo Barbosa de Lima y Sales Augusto dos Santos (eds.), 1998, *A Cor do Medo*, Brasília: Editora da Universidade de Brasília / Editora da Universidade de Goiás / Movimento Nacional de Direitos Humanos.

Pechincha, Mônica Thereza Soares, 2006, *O Brasil no Discurso da Antropologia Nacional*, Goiânia: Cànone.

Piza Duarte, Evandro Charles, 2002, *Criminologia & Racismo*. Curitiba: Juruá.

Quijano, Anibal, 2000a, "¿Qué tal raza?" en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* vol. 6 N° 1, abril, pp. 37-45.

_____, 2000b, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, Edgardo (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: Clacso.

_____, 2002, "Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia" en *Novos Rumos* año 17 N° 37.

Ramos, Sílvia y Leonarda Musumeci, 2005, *Elemento Suspeito. Abordagem Política e Discriminação na Cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira / CESeC.

Rodriguez Molas, Ricardo, 1984, *Historia de la tortura y el orden represivo en la Argentina*, Buenos Aires: Eudeba.

Segato, Rita Laura, 2005, "El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto 'habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel'" en Allende Serra, Mónica (ed.): *Diversidade Cultural e Desenvolvimento Urbano*, San Pablo: Iluminuras / Associação Arte sem Fronteiras.

_____, 2006, "Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales" en Anstón, Juan y Fidel Iubino (eds.): *Educar en ciudadanía intercultural*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

_____, 2007, *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires: Prometeo.

Wacquant, Loïc, 2000, *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires: Manantial.

Wacquant, Loïc, 2002, "De la esclavitud al encarcelamiento masivo" en *New Left Review* en español N° 13, abril, pp. 38-58.

Zaffaroni, Eugenio Raúl, 1991, *Em Busca das Penas Perdidas. A Perda de Legitimidade do Sistema Penal* [1989], Rio de Janeiro: Revan.

Brechas Decoloniales para una Universidad Nuestroamericana⁵⁴

Parto de una breve lista de consideraciones iniciales para apoyar en ellas la forma en que organizaré la exposición de mis argumentos.

1. Vivimos en un continente en el que las mayorías mantienen con la educación académica convencional una relación tensa. En algunos países y regiones, inclusive, existe una herencia de inadecuación al canon educativo clásico y a la propia escritura en la lengua oficial de los Estados en lengua española y portuguesa.

2. Nuestros países se conocen muy poco y se intercambian en esa misma medida sus experiencias, a no ser cuando son vehiculadas por el gran mercado comprador de ideas, el Norte, o por medio de representaciones autorizadas y oficiales de sus realidades que muchas veces filtran la dinámica contenciosa interna.

3. No soy especialista en educación, pero tengo, sí, una experiencia de reflexión y lucha por la transformación de la universidad en que he trabajado durante veintiséis años, la Universidad de Brasilia.

4. Es posible reflexionar sobre esta lucha inicialmente localizada en términos del derecho a la educación de sectores excluidos como consecuencia del racismo de la sociedad.

Comenzaré hablando de esa experiencia. Y lo haré porque fue y continúa siendo una lucha que, al atacar el racismo de la comunidad académica en particular, toca el eje orientador de la atribución de valor en esa comunidad tanto en el nivel local como en el internacional. Si

⁵⁴ Agradezco a Gladys Izul la generosidad de introducir en este texto observaciones que hice durante una segunda presentación oral en la Universidad Autónoma de México, en noviembre de 2011, y que no se encontraban en la versión original.

pensamos que a partir del evento colonial y dentro del orden de la colonialidad que allí se instala, la raza pasa a estructurar el mundo de forma jerárquica y a orientar la distribución de valor y prestigio, entenderemos también que ella tiene un papel central en la definición del *quién-es-quién* y en la atribución de autoridad en el mundo de la formulación de las ideas, su divulgación y su influencia. Si, por un lado, permitásemos decir esencial para combatir ese orden de cosas, por el otro, permitásemos decir que es precisamente al combatir ese orden de cosas que comenzamos a entenderlo bien. Esta es mi experiencia personal, ya que solo empecé a percibir con lucidez la academia, en la que muy confortablemente me encontraba inscrita, cuando comencé a movilizarme por cambios de algunos elementos dentro de ella que, en respuesta a la dinámica contestenciosa, acabaron por revelarse constitutivos y fundacionales de la vida universitaria: su carácter eurocéntrico y el racismo asociado a él.

Un breve relato histórico y biográfico introductorio

Como dije, tengo un compromiso de vida, sobre todo en los últimos doce años, con el proyecto de democratizar la universidad, volverla más humana, accesible, responsable por el bienestar colectivo y teatro de los debates que llevan a una conciencia teórico-política de la necesidad de transformaciones. Mi conocimiento sobre ese tema viene de una acción práctica, en un momento determinado, en el Departamento de Antropología de la Universidad de Brasilia (del que acabo de retirarme en diciembre de 2010 para transferirme a la Cátedra Unesco de Bioética, en el mismo centro), durante mi gestión como coordinadora del posgrado de esa institución en 1998. Partiré de un sucinto relato del caso, no con intención anecdótica sino para mostrar todo lo que se ilumina a partir de un conflicto concreto y de las prácticas transformadoras que de él emergen.

Como antropóloga, he trabajado en diversos temas de investigación que se vinculan, todos ellos, con el amplio campo de los Derechos Humanos: religión y sociedad, sexualidades no normativas, violencia de género, feminicidio, vida carcelaria, feminismos no blancos, pero nunca me había confrontado directamente con el tema de la discriminación

racial hasta el día en que, siendo directora del posgrado en mi institución, vi reprobar a nuestro primer estudiante de doctorado negro, de origen modesto, acentuada tonada nordestina y dotado de una delicadeza femenina. Así como la presencia de un estudiante con ese perfil era inédita en un programa de excelencia como el nuestro, tampoco tenía precedentes una reprobación entre las notas finales de un seminario en el nivel de doctorado. Ese evento, que tuvo lugar en agosto de 1998, dio inicio en Brasil a una gran lucha que duró muchos años y que me llevó a descubrir el carácter racista de la sociedad y, muy especialmente, de la academia brasileña, aspecto que me había sido anteriormente opaco, en mi condición de persona blanca y extranjera. Esa lucha culminó, más de una década después, con la implantación de políticas de cupos en setenta instituciones públicas de educación superior en Brasil, así como de un programa gubernamental de becas para minorías y estudiantes carentes en universidades privadas, el Prouni. Es posible afirmar, por lo tanto, que a pesar de sus penurias ha sido una historia coronada por el éxito, la cual acabó por introducir una conciencia racial no solo en esa institución sino en todo el parque académico brasileño, así como también en la nación toda.

Quiero enfatizar lo siguiente: a pesar de que había llegado como profesora a la Universidad de Brasilia en 1985, solamente en 1998, trece años después, se levantó un velo que ocultaba, a mis ojos y por mi posición de clase y de raza, un Brasil que anteriormente no había percibido. El que he vivido antes y después de esa lucha no es el mismo país: uno es el de la tarjeta de visita, la imagen de exportación como nación cordial y siempre festiva; el otro es visto desde abajo, por la población no blanca y periférica con relación a los polos de poder. Supongo o, mejor dicho, tengo certeza de que también existen dos Argentinas, dos Méxicos, y que se trata de una realidad de todas y cada una de nuestras repúblicas, así como tengo también la convicción de que la "raza" es una palabra obturada, "forcluida" de nuestros respectivos vocabularios nacionales, cualquiera que sea el significado que este concepto tenga porque, desde ya, su definición no es simple y vengo intentando cercar la idea y sus posibles nociones desde el día en que aquel conflicto se inició.

En otras palabras, a pesar de que la raza es un tema central para pensar la realidad educativa en nuestros países, un parteaguas de la distribución de recursos y de los derechos como bienes en nuestros países, no hemos conseguido nombrarla adecuadamente. Porque ello implica también el peligro de hacerlo desde el Norte anglosajón, con su hegemonía sobre los conceptos, y podríamos incurrir en el equívoco de partir del universo multiculturalista propio de la realidad norteamericana, lo que introduciría una tergiversación en las formas en que nuestra historia indo-afro-ibero-americana ha producido "raza" dentro de un contexto semántico constituido en el curso de una historia propia.

No voy a detenerme en los detalles, es una historia que será escrita; se vienen defendiendo tesis académicas sobre el tema, narrando y analizando sus eventos. Inclusive podría decirse que se está trabando una lucha por el control de esa narrativa, debido a su importancia histórica en el Brasil. Por mi parte, estoy convencida de que ese proceso, con su raíz en un conflicto plenamente local, parroquial, acabó dando vuelta a una página de la realidad brasileña. No solamente porque el estudiante salió victorioso y tuvo su materia aprobada, o porque la sanción disciplinar que recibí de mi colegio departamental tuvo que ser retirada; ni porque el afectado es hoy día un profesor concursado en la Universidad Estatal de Bahía, sino sobre todo porque ese caso, de origen tan local, inspiró la propuesta de una política de acción afirmativa que acabó obligando al debate a todas las universidades brasileñas y a la sociedad nacional como un todo, inscribiendo la cuestión racial en los medios masivos de comunicación y en el debate político entre los representantes en el Congreso Nacional y en las asambleas estatales y municipales. Este proceso convocó al debate en diversos ámbitos y acabó instalando una "conciencia racial" antes inexistente en la sociedad, es decir, la conciencia de que existe una cuestión de orden racial.

Evidencias diversas permiten afirmar que, además de su dimensión inclusiva, la propuesta repercutió como una estrategia de agitación, provocando a la sociedad a discutir el tema, obligando a transformar el racismo en asunto de debate, tornándolo visible, y promoviendo la *conciencia racial*. Y eso sucedió porque las élites comprendieron inmediatamente que democratizar la universidad pública significaba abrir

La crítica de la *colonialidad* en ocho ensayos

el acceso al corredor que conduce a las posiciones desde las cuales se decide el destino de los recursos de la nación. La propia universidad es ese corredor y, si la democratizamos, democratizamos el camino hacia los espacios de la república en que son tomadas todas las decisiones importantes relativas a la vida nacional, interviniendo también en el propio ámbito de la reproducción de las élites.

Las élites brasileñas lo percibieron e intentaron —como todavía intentan— interponer una serie de argumentos: que la universidad es meritocrática y el proceso de selección, igualitario y ciego; que no existe racismo en la sociedad brasileña y mucho menos entre los miembros de la comunidad académica. Pero el debate exigió probar esta afirmación, y las estadísticas educativas —así como las de empleo, salario, salud, etcétera— indicaron lo contrario. Las élites entonces, alcanzadas en la fibra de su estrategia de auto-reproducción y endogamia, se vieron atrapadas en un argumento indefendible y empantanadas en una posición de la que no consiguieron ya salir, porque al tratar de argüir contra la acción afirmativa negando el racismo acabaron nombrando la raza y no consiguieron probar la ausencia de discriminación.

En el caso que narro, por considerarlo paradigmático y decisivo para la historia del combate al racismo en el Brasil, la indiferencia general del medio académico que siguió a la injusticia cometida por el profesor es lo que subraya el racismo. El entorno fue indiferente a lo que ahí se estaba perdiendo o podría haberse perdido: una inteligencia capaz de pensar desde otra posición en la historia y en la sociedad, a partir de otra perspectiva. Esa indiferencia hace caso omiso al esfuerzo no solo de una persona, sino de un grupo familiar entero, que seguramente colocó todos los medios a su alcance para garantizar a por lo menos uno de sus miembros la inclusión en la universidad.

Educación Superior y raza en la localidad y en la nación: la lucha por los cupos para negros e indios en la universidad

A partir de ese episodio, se desata la lucha por la garantía de cupos para estudiantes negros en la universidad, que en el mismo momento de su primera presentación al público en la Universidad de Brasilia, en noviem-

bre de 1999, se hace extensiva al estudiantado indígena. Los enemigos de esa gesta, que ha durado doce años, han sido y son poderosísimos. Por ejemplo, entre sus opositores se encuentran el editor general del noticiero de mayor audiencia de la televisión brasileña, el célebre *Jornal da Globo*, que ha publicado un libro criticando esta lucha (Ali Kamel: *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*, Río de Janeiro, Nova Fronteira, 2006), así como Demétrio Magnoli, autor de los manuales de Geografía y del Atlas educativo más utilizado por los estudiantes brasileños. Otros prestigiosos antropólogos y personalidades de la escena intelectual se cuentan también en ese frente, que vino a ser conocido como *anti-cotas*, es decir, anti-cupos.

La política pública, que presenta variantes en cada institución y en cada región del país, reserva vacantes para estudiantes negros e indígenas, y va produciendo un "ennegrecimiento de la universidad". Ella niega la idea de que el examen de ingreso, llamado "vestibular" en Brasil, sea realmente ecuánime y meritocrático, a pesar de aplicarse de forma universal y "ciega", masiva, a los postulantes. La niega porque para poder ingresar por ese camino a la universidad pública es necesario haber tenido acceso a escuelas de elite en los niveles primario y secundario, en su absoluta mayoría privadas, que enseñan más que nada a responder ese examen, lo que introduce un filtro natural. Raramente los estudiantes negros pertenecen a familias con ese privilegio, y la universidad acaba siendo altamente elitzada en términos de clase y de raza. En los raros casos en que un estudiante negro accede, generalmente por pertenecer a una familia con recursos como para educarlo en centros privados, experimenta una gran soledad en el medio académico.

Cuando se pronuncia una palabra capaz de nombrar un sufrimiento que corre por las venas de la sociedad, que hace referencia a una injusticia real, no existe fuerza capaz de parar su circulación. Las palabras "raza" y "racismo" han manifestado ese poder. Hasta el momento, ellas son poco pronunciadas en nuestras sociedades, han permanecido silenciadas por una censura sorda, como dije: obturadas, "forchuidas". Pero una vez expuesta su relevancia y capacidad nominativa, ellas irrumpen con una fuerza política impresionante. Es por eso que todos los autoritarismos proceden siempre censurando el uso de determinados términos, inten-

La crítica de la colonialidad en ocho ensayos

tando impedirlo. Precisamente, el último argumento de los antagonistas de la política de acción afirmativa a la que vengo refiriéndome, y en el que sus representantes más notables en la sociedad basaron el proceso que llevaron hasta la Suprema Corte Federal brasileña, se basa en la idea de que nombrar "raza" en la Ley significa racializar la República, esto es, introducir en la unidad de la nación una división por ese concepto. Sugieren, con esto, que la ley no debe inscribir, representar o reconocer esta discriminación que da forma a muchas de las prácticas cotidianas. Aspiraban, con este razonamiento, a que la Corte decida que la creación de un sujeto colectivo de derechos en función de la adscripción racial incurre en incumplimiento de Precepto Fundamental de la Constitución. Afortunadamente, mientras el proceso aguardaba la hora en que la Suprema Corte lo juzgue, los consejos internos de setenta universidades públicas—considerando las nacionales, estaduais y municipales, que en algunas ciudades existen—ya habían votado la adopción de algún tipo de acción afirmativa inclusiva para negros e indios, así como también para estudiantes carentes o provenientes de escuelas públicas.

Toda mi reflexión posterior sobre el tema del derecho humano a la educación se origina, como dije inicialmente, en la lucha localizada, parroquial, por la defensa de los derechos de un estudiante negro victimizado en el medio académico. Ella más tarde se transforma en la gran gesta por los cupos, que se expande a la escena de la educación superior brasileña. Las palabras tienen un gran poder transformador. Insisto en esto porque cuando los dos coautores de la primera propuesta de una política de cupos en Brasil—José Jorge de Carvalho y yo—sugerimos, en 1999, la existencia de un racismo académico, fuimos considerados en el medio universitario brasileño delirantes y antisociales. Pero, *porque lo que decíamos nombraba un fenómeno reconocible—que no es otro que el eurocentrismo tanto socio-racial como epistémico de la academia, manifestado en su tirría a las presencias de los signos amerindio y afro-descendiente entre sus cuadros—* inmediatamente la idea cundió por el país hasta transformarse en un debate generalizado, lo que ocurrió en el lapso de una década, hasta quedar plenamente establecido en el seno de la sociedad brasileña.

En el momento en que formulamos la propuesta, cuando la presentamos en los medios, es decir, fuera del gueto del activismo negro, éramos

un par de voces solitarias, frente a la representación dominante del Brasil como país sin racismo, de convivencia cordial. Esa imagen se basa en que las personas conviven y comparten la escena cultural, a diferencia de, por ejemplo, los Estados Unidos. La "geleia geral" del verso de Caetano, el carnaval, la antropofagia del modernismo brasileño, y una serie de prácticas y formas de sociabilidad con intensa convivencia entre razas, son características, realmente, de esta sociedad en el ámbito de la cultura. Sin embargo, cuando observamos la distribución de recursos —económicos, de acceso a la salud y a la educación, a la vivienda y al trabajo— en ese campo, la convivencia se deshace y la sociedad se divide. El democratismo de la cultura no se corresponde con la rígida jerarquía de la distribución de los bienes y recursos de todo tipo. La fachada de intensa convivencia en la escena cultural esconde una realidad diferente. Como ya mencioné, la reserva que las elites blanqueadas de Brasil y de los otros países de la América Latina han garantizado para sus hijos en el espacio de las universidades es la garantía de influencia de que ellos gozarán en la distribución de los recursos de la nación, porque la universidad es el corredor por el cual hay que pasar para llegar a los despachos donde se decide el destino de esos bienes. Sin pasar por la universidad, no se accede a esos recintos, a esos espacios de decisión.

Al relatar esta historia, no puedo dejar de percibir cuánto hemos caído en Brasil, y hasta qué punto, en otros países del sub-continente, la raza no está debidamente "nombrada". Es notable, realmente, el bajísimo nivel de conciencia racial en la América Latina. Sin embargo, como sugerí, entre nosotros nombrarla entraña una dificultad más, pues debemos apartarnos de la manera del Norte. En el Norte, la raza tiene otra historia. Es urgente y necesario que elaboremos la nuestra, desde aquí, y nos enfrentemos con las peculiaridades de nuestros propios dispositivos racistas, que obedecen a historias nacionales y regionales.

El racismo académico en el plano internacional

Es importantísimo percibir que este tema en la universidad afecta la vida académica de varias formas, inclusive en el nivel mismo del mercado global de las ideas, determinando una división mundial del trabajo

intelectual. Porque, si observamos bien, percibiremos que todos somos racializados, y debido a que la raza es el resultado de la incidencia de la historia en la lectura de nuestros cuerpos —una historia que divide el mundo entre colonizadores y colonizados, y sus herederos—, aunque algunos de nosotros tengamos cuatro abuelos europeos, cuando visitamos los países del Norte siempre somos leídos, clasificados, racializados con referencia al paisaje geopolítico al que pertenecemos. Por lo tanto, es ineludible que al cruzar la gran frontera Norte / Sur, todos nosotros, quienes habitamos este lado del mundo, cualquiera sea nuestro linaje propiamente biológico y aunque desempeñemos el papel de blancos en nuestros propios escenarios nacionales, seremos vistos desde una perspectiva biopolítica como no-blancos. El hecho inapelable de que somos percibidos como emanaciones del paisaje geopolítico al que pertenecemos y con referencia a la posición histórica de ese paisaje, alcanza y contamina el quehacer intelectual y la atribución de valor a nuestra producción académica, y determina una valorización diferencial entre los saberes y producciones intelectuales de los autores del Norte y los del Sur. De esto se deriva, por ejemplo, el hecho de que los primeros son productores o atravesadores-distribuidores de los modelos teóricos que adoptamos y constructores-duetos del gran compendio de conocimiento sobre el mundo.

Debido a que la imaginación interviene inevitablemente en los procesos del pensar, y porque las ideas son, efectivamente, "percibidas", el sujeto del saber, del conocimiento, de la autoridad científica, no deja de presentarse encarnado, y lo hace con una figura plasmada por la estructura de la subjetividad colonizada: la del hombre blanco, europeo en aspecto. Esta imagen insospechadamente racializada, por ser la de un sujeto blanco, del sujeto destinado a "saber", tiene un naturaleza muy próxima a la creencia, y toda creencia lo es por su capacidad de validar comportamientos sin pasar por verificación. La creencia en la apariencia europea de la autoridad sapiente es central en la distribución racista del prestigio académico, y es constatable su impacto en las expectativas de valor atribuidas a los conocimientos y saberes provenientes de las diferentes regiones de un mundo organizado por el patrón de la colonialidad, como fue definido por Aníbal Quijano. Ese prototipo, así imaginado, es el referente universal del capital racial, y agrega valor a

todos los productos originados en la labor de sujetos que detentan su imagen y semejanza.

Esta realidad es, igualmente, consecuencia de la raza y de la racialización de los seres humanos, y nosotros también, los "blancos" de nuestras sociedades, caemos en sus redes de forma inescapable, así como nuestras producciones son afectadas por el menor "capital racial" que conseguimos infundirles con relación al de los autores del Norte, cualquiera que sea su color —es decir, incluyendo a los negros. *La raza es una manifestación "visible" en los cuerpos del orden geopolítico mundial, organizado por la colonialidad.*

Con esto afirmo que, a diferencia de lo que generalmente pensamos, no solo negros e indígenas sufren el perjuicio de la discriminación racial, sino que todo el sistema es afectado, pautado por la raza, capturado por un imaginario racista, como consecuencia de la racialización del mundo originada en la irrupción de lo que Aníbal Quijano tan meridianamente ha llamado patrón de la colonialidad del poder, también descrito como colonialidad-modernidad eurocéntrica. Como ese patrón también pasa a organizar la distribución de verdad y valor en los saberes, dentro de ese orden, nosotros, los clasificados como no-blancos por nuestra localización en el sistema mundial, no podemos sino ser consumidores-aplicadores de categorías que nos llegan formuladas, prefabricadas, desde el Norte blanco. Esta división internacional de tareas en el campo intelectual, y la expropiación de valor no reconocido en la producción de ideas que de ella se deriva —robo, usurpación, apropiación de ideas originadas en el Sur— impera y hace que la universidad funcione, en nuestros países, como una instancia importante, definitiva, de la Europa Hiperreal de que nos habla Dipesh Chakrabarty.

Estamos, por lo tanto, en un mundo donde una gente figura como productora de modelos, que circulan con su firma o patente (aunque no siempre sea éste el caso), y otros deben aplicarlos, con frecuencia forzando sus realidades para hacerlas encajar. *El gesto pedagógico por excelencia de esta universidad eurocéntrica, inherentemente racista y reproductora del orden racista mundial, tanto en el frente interno en relación con alumnos y jóvenes aspirantes a la carrera académica, como en el frente externo, constituido por los profesores consagrados por su prestigio local y regional, es desautorizador:*

nos declara ineptos, nos impide producir categorías de impacto global. El orden jerárquico de la pauta colonial distribuye el valor de los resultados de la tarea intelectual, y opera invariablemente en el sentido de la reproducción del diferencial del capital racial de naciones y regiones, con sus respectivos parques académicos.

Esto origina en nosotros, miembros de academias de países no-blancos, es decir, que exhiben los trazos de ajenidad con relación a la modernidad de los países centrales, actitudes curiosas: aceptamos la absoluta falta de reciprocidad cuando de buen grado alimentamos nuestros textos, muchas veces sin necesidad real, con recortes y referencias de autores del Norte, pretendiendo afiliarnos a sus genealogías intelectuales en una ficción de pertenencia no validada por su contraparte. Es este, sin duda, un comportamiento corriente, francamente habitual, de los miembros de las academias del Sur, que tocan las puertas del Norte pidiendo ser acogidos, y adoptando lengua, tecnología de producción textual, retórica de argumentación, elencos de citación, y una forzada mimesis del prestigio destinada a simular una inclusión inexistente. Sin embargo, dolorosamente, ignoran que el orden colonial y racista que organiza el sistema mundial de la producción de ideas determina que no haya lugar en la elaboración de categorías de impacto global para los que llevan la marca de la ajenidad con relación al Norte, a no ser cuando estas son adaptadas, compradas y revendidas por lo que llamé más arriba el gran mercado comprador: la industria académica norteamericana. Y eso es, precisamente, efecto del racismo. En uno de sus extremos se encuentra el racismo académico que impide el acceso y la permanencia de estudiantes con las señas de la afrodescendencia y de la indianidad, con sus estilos propios de existencia y pensamiento, y en el otro se encuentra la barrera a la internacionalización de nuestras propias contribuciones en el campo del saber.

En mi definición, como propongo en el ensayo "Los cauces profundos de la raza latinoamericana" (en este volumen) y ya había anticipado en textos como "Raza es signo" (*en La Nación y sus otros*, Buenos Aires, Prometeo, 2007) y "El Color de la Cárcel en América Latina" (en este volumen), *la raza, la no-blancura, es el trazo de la historia en los cuerpos, leído por una mirada que forma parte y es, también, formada —formateada*

deberíamos decir— por esa misma historia. Es precisamente porque la atribución de raza a los cuerpos no es otra cosa que la lectura de la posición de esos cuerpos en una historia colonial, y porque el ojo racializador se encuentra también afectado por esa misma historia, que podemos explicar las variaciones de esa lectura y de la atribución de raza al cruzar fronteras nacionales. En otras palabras, aunque en Brasil, Argentina, Chile, etcétera, la racialización opera como forma de clasificación social, los parámetros que llevan a la atribución de no-blancura no coinciden. Esa variabilidad deriva de las particularidades de la formación histórica de las sociedades nacionales y regionales. Somos emanaciones de un paisaje atravesado por los hechos de la conquista y organizado desigualmente por el orden de la colonialidad, con historias nacionales y regionales que dan continuidad y localizan esa herencia general. Por eso, en el plano global, somos, los de aquí, todos no-blancos, y nuestra academia entera se encuentra situada fuera de la blancura.

En esos términos, y por haber criticado extensamente el multiculturalismo norteamericano en los ensayos de mi libro *La nación y sus otros*, me siento absolutamente libre para emprender una crítica a nuestra ceguera con respecto a la cuestión racial, pues no se trata de la importación de un ideario del Norte, plasmado en la historia particular de la sociedad norteamericana. Entre nosotros la discriminación existe, las universidades son blancas, y cuanto más de elite son los cursos y las universidades, más blancas son estas últimas. A medida que se asciende a los altos escalones de la administración pública, en la América Latina, tendemos a ser más blancos también. Lo mismo ocurre en las profesiones y empleos. Hay un problema ahí que debe ser resuelto a partir de la comprensión de nuestra propia historia social y del quién-es-quién en nuestra escena, con medios, discursos y formas de conciencia que deberán resultar de la experiencia local. Por eso es importante recordar aquí lo que he señalado repetidamente en las líneas anteriores: el origen local—parroquial es el término que usé, para enfatizar el sentido— de la acción afirmativa de inclusión racial en la universidad brasileña. Se debe subrayar, también, que la propia reserva de cupos es una invención hindú, formulada por primera vez por el activista y parlamentario dalit Bhimrao Ramji Ambedkar en los años cuarenta del siglo XX para incorporar a los intocables

La crítica de la colonialidad en ocho ensayos en la administración pública y en la educación de la India recién surgida como nación independiente.

Es relevante insistir nuevamente en que la discusión sobre cupos en las universidades en Brasil tuvo como principal consecuencia encender el debate de toda la sociedad sobre racismo, y el tema alcanzó los medios masivos de comunicación y el ámbito parlamentario y jurídico como nunca antes lo había hecho. Agitación, deliberación y conciencia racial fueron su resultado más relevante. Esto se debió a que la élite inmediatamente percibió el gran riesgo de democratizar un acceso hasta entonces monopólico a la educación y a los bienes que resultan de él. Una medida de la relevancia de esta gesta y su capacidad para tornar visible la cuestión racial es el hecho, entre otros, de que ya en 2002 la primera pregunta del último debate televisivo entre los candidatos a la presidencia, en vísperas del primer turno que llevó a Lula a su mandato, inquirió la posición de los aspirantes con relación a las cuotas raciales.

Esa lucha abrió la reflexión sobre diversos temas: la importancia de pensar el derecho humano a la educación; la dificultad y la resistencia que el medio académico presenta a su democratización en términos raciales; el carácter conservador del medio; las formas de discriminación y violencia moral, intelectual y psicológica—es decir, el racismo—practicadas en sus claustros. Tocamos varias fibras del músculo de la desigualdad: por ejemplo, la del marxismo eurocéntrico, la del marxismo clásico, que se refiere solamente a clases. Tocamos otras, también, como las de la universidad que, siendo fatalmente eurocéntrica, no soporta verse negra, no-blanca, india, contaminada por el aspecto general de nuestras mayorías, porque esto representa, a los ojos de la comunidad académica mundial, la pérdida de prestigio, modernidad y autoridad, siempre referidos a una visión estereotipada del Norte. Porque ¿cómo el saber podrá estar encarnado en una persona cuyo aspecto físico es asociado por el imaginario eurocéntrico con el subdesarrollo, el atraso, el pasado "bárbaro" de nuestros países?

Será preciso romper con ese imaginario, dominante en nuestras universidades, entre otras razones porque no nos ha llevado lejos en la búsqueda de soluciones para nuestras realidades. Como consecuencia de esta equívoca asociación entre prestigio y verdad hemos conseguido

una universidad que no produce propuestas de bienestar, que no sabe pensar colectivamente, cuyas metas se realizan en carreras individuales. Estas metas evidentemente no formaron una intelectualidad capaz de pensar el mundo desde aquí y dar soluciones a nuestros problemas. Muy por el contrario, nos han llevado a prácticas imitativas y subalternas en la producción de conocimiento.

A partir de la experiencia de esa lucha, reflexiono sobre cuatro brechas decoloniales que pueden abrirse en la educación para democratizarla, no en un sentido eurocéntrico, colonial-moderno y liberal de la idea de democratización, sino como resultado de una crítica histórica llevada a cabo a partir de la perspectiva y los problemas de nuestro propio continente. Es posible y sobre todo estratégico hablar de esas brechas en el lenguaje de los derechos. 1. a la educación, es decir, al acceso y la permanencia; 2. a la educación en derechos humanos como parte indisoluble de los contenidos de la misma; 3. a la adhesión al pluralismo y el respeto a los derechos de los miembros de la comunidad académica, con sus diferencias, en las prácticas institucionales de las escuelas y facultades; 4. al control social de los contenidos y métodos de la educación por parte de las comunidades que son su clientela, incluyendo siempre el estudio y la manutención de la memoria de las luchas y demandas colectivas que impulsan el proceso de democratización de la educación. Es central aquí la inspiración comunitaria de los proyectos y propósitos de una Universidad en la cual la fidelidad al valor-comunidad promueve proyectos disfuncionales y adversos al régimen de mercado capitalista.

Aprende de la lucha activa contra el racismo académico que no se abren las puertas del medio universitario sin pérdidas personales para quienes defienden ese camino. El trayecto es arduo y doloroso, y solo la intervención contenciosa en el campo de la educación acaba develando la realidad que se esconde detrás de la fachada del falso democratismo de la meritocracia académica para dejar aparecer los intereses y proteccionismos que están en juego en la lucha por el acceso, la permanencia y la titulación en la educación superior.

El derecho a la Educación: acciones afirmativas e inversión de recursos públicos

Es, entonces, a partir de esa experiencia y el conjunto de apreciaciones que de ella resultaron, que intentaré colocar mi posición en términos de las cuatro grandes formas de interacción entre los derechos y la educación. La primera es el *derecho a la educación* favorecido, en parte, por acciones afirmativas. Junto a esta modalidad para promover el acceso a la educación de quienes se encuentran históricamente en desventaja y, sobre todo, para agitar el debate en torno a su exclusión racista, la otra gran forma de extender el derecho a la educación es la aplicación de recursos públicos capaces de garantizar la expansión de la oferta educativa pública, irrestricta y de calidad. Por otro lado, la capacitación político-teórica del personal docente tendrá que responder a una perspectiva situada, continental. No podemos eludir que toda teoría responde a una política y se dirige a fines de ese orden, y que lo político siempre se transfiere en posiciones que pensamos "teóricas". Esos dos términos son, en todos los casos, indisolubles.

Uno de los aspectos que obstaculizan el derecho a la educación, como dije, es el racismo que asola el proyecto educativo en todos nuestros países. El tema del derecho a la educación demanda inevitablemente una demorada reflexión sobre la exclusión social, económica y cognoscitiva que, en el mundo de hoy y muy especialmente en nuestros países, tiene su correlato instrumental en el racismo, de tal forma que lo que llamamos "exclusión" es, cuando se le ve desde la perspectiva de los signos, "exclusión racial". Pero "raza" no es otra cosa que una construcción histórica, una emanación del proceso histórico de conquista y colonización del mundo, primero por las metrópolis europeas y, a continuación, por parte de las elites que construyeron y administraron desde entonces los Estados nacionales, herederos directos del Estado colonial.

Raza es, vista así, trazo, huella en el cuerpo del paso de una historia o, más exactamente, una pauta de lectura de los cuerpos instalada a partir de la conquista. Este proceso histórico implicó menos ruptura que continuidad del horizonte colonial, ya que el operativo de racialización iniciado con la colonización por las metrópolis europeas como instrumento de exclusión

Y expropiación no hizo sino profundizarse con la construcción de las Repúblicas, que consolidaron el patrón de la colonialidad. Como anticipo, quien funda el discurso teórico para esta lectura de la historia a contrapelo es Aníbal Quijano, formulador de una idea que nos permite iluminar el proceso histórico de otra forma y subvertir las narrativas estabilizadas a partir de la instalación de los Estados nacionales republicanos.

Bajo esta nueva luz, se desvanece la noción esencializada de raza, fijada en un supuesto referente firme, sea este biológico o cultural. A partir de la formulación de Quijano, modernidad y racialidad emergen como aspectos de la misma ruptura histórica que instaure, en un único evento, la colonialidad. La racialización, esto es, la otrificación activa y sus fobias asociadas, son, entonces, útiles infalibles en la producción y reproducción del poder expropiador, de la apropiación de trabajo no remunerado. *La educación, en todos los niveles, puede ser entendida como la institución por excelencia que repasa, de generación en generación, la pedagogía eurocéntrica de la raza.*

El discurso de la historia nacional, de esta forma, puede ser comprendido como la canonización de un "nosotros" como sujeto colectivo y excluyente, y el desplazamiento forzado de grandes contingentes de indígenas, afro-descendientes y mestizos hacia los márgenes de esa subjetividad oficial, colonizada, estatalmente sancionada y escolarmente reproducida, de nuestras naciones. Sus perfiles, costumbres y producciones artísticas afloran en ese discurso solamente cuando transformados en íconos folclorizados para componer la heráldica de que las elites nacionales se valen para representar los territorios apropiados, fetiches de las diferentes comarcas de sus dominios, herencia republicana de la anterior administración metropolitana de ultramar. Ese discurso encubierto sobre el otro que es la historia de los libros oficiales conducirá sin duda a la formación de una mirada excluyente dirigida hacia sujetos portadores de la marca de otras historias. La raza, así entendida, es la consecuencia inevitable y constatable de la continuidad del proceso colonial en la historia de los Estados nacionales.

Al forzar el "ennegrecimiento" de la institución académica, estaremos tocando el músculo del brazo ideológico en que se apoya el andamiaje de la colonialidad del poder, agitando el debate sobre el racismo que

susienta y reproduce este orden y sus estrategias de expropiación del Sur por el Norte. Es por esto que no bastan las políticas inclusivas concebidas en el Norte ni la politización de las identidades dentro de la perspectiva multicultural esencialista norteamericana, porque en ellas no se toma en cuenta o, mejor dicho, se disfraza la existencia de una frontera Norte/Sur, y su impacto definitivo en las formaciones raciales y en el sentido mismo de la raza, plenamente histórico y de raíz geopolítica, en el sistema mundial.

La educación para los derechos

En segundo lugar, el tema de la relación entre derechos y educación hace también referencia a los derechos como contenido de la educación. El saber sobre derechos no puede consistir exclusivamente en la transferencia de información sobre cuáles son los que —supuestamente— nos asisten, protegen y promueven bajo los —presuntos— cuidados de tribunales internacionales. Una parte importante de esa educación debe ser dirigida a trabajar la noción de responsabilidad, pulsión ética y activismo dirigidos a hacer valer los derechos existentes y a su ampliación constante.

Nuestras universidades eurocéntricas no forman sujetos responsables por sus colectividades ni mucho menos activos en el cuidado de la sociedad y de la naturaleza. Por el contrario, los preparan para el mercado y para funcionar dentro de las leyes de productividad, cálculo de costo-beneficio, competitividad, acumulación y concentración. Desarrollo y crecimiento económico son palabras que pasan sin crítica en el medio académico, así como la idea de un progreso en el que de tener el ritmo de acumulación significa decaer y desaparecer. Hasta las categorías más fecundas para entender el drama de la historia, como es la misma perspectiva de la colonialidad del poder, pierden el valor de uso de su capacidad crítica y pasan a circular como mercancías teóricas fetichizadas en una academia cada día más mercadológica, regida por la lógica de la productividad y el individualismo. El sentido crítico de las categorías se desvanece en protocolos de producción y circulación del conocimiento que acompañan la lógica del capital en esta colonial-modernidad ya tardía.

En el caso de la política de cuotas, que ayudé a formular en un momento muy inicial y defendí para Brasil, hemos visto ocurrir también este proceso de desvirtuación. *A pesar de que la lucha fue para los miembros de determinados grupos —negros en un principio, indígenas inmediatamente después—, la política viene formando sujetos que la usan para apartarse de las comunidades que los transformaron en beneficiarios de ella, fomentando la construcción de carreras amnésicas, de patrimonios individuales, de sujetos que se tornan desarraigados de sus colectividades de origen y ya no consiguen retornar a ellas para compartir el beneficio.* La queja y la demanda que trajo al contingente de beneficiarios hasta la universidad pasa a ser, de esta forma, cancelada por un olvido instrumental, que permite sustituir la responsabilidad con el colectivo por el arribismo individual.

Entonces, ¿cuál es la responsabilidad de toda persona en el proceso histórico de la creación de derechos? Es indispensable que el examen riguroso de esa pregunta sea parte ineludible de los contenidos previstos para la inclusión del tema de los derechos humanos en los currículos, porque esta tiene que inocular la conciencia de la maleabilidad, la historicidad y el carácter inalienablemente público del discurso de los derechos humanos como patrimonio de todos y abierto a la creatividad constante.

En consonancia con esta perspectiva, los derechos humanos deben entrar en el proceso educativo no como un contenido cerrado, circunscrito y técnico, sino como un campo por excelencia abierto a la construcción colectiva, por parte de todos, alumnos y profesores, en todos los niveles de la enseñanza. Para esto es indispensable comprender que la manera de definirlos es como un elaborado sistema de nombres en permanente proceso de ampliación, por medio de la progresiva capacidad de perfeccionar la sensibilidad al sufrimiento que experimentamos y que nos rodea, así como de la habilidad para describirlo, transformándolo en categorías que permitan detectar su existencia y acusar sus fuentes. Esta no es tarea de juristas ni de especialistas, sino de todos. Cada nuevo sufrimiento reconocido e identificado, cada nueva queja nombrada es un paso importantísimo, una conquista. Ese nombre multiplicará el reconocimiento de aquellos que padecen de una opresión común y permitirá la articulación de sus luchas. El reconocimiento de un sufrimiento común

llevará a la elaboración de nuevas identidades instrumentales para la formación de frentes políticos y estrategias comunes.

Todo énfasis es poco para intentar hacer comprender la extraordinaria importancia del esfuerzo por el desdoblamiento de los nombres de la injusticia y del dolor injustamente impuestos a pueblos, categorías sociales y personas. El poder de nombrar el sufrimiento, su eficacia simbólica al crear nuevas sensibilidades e instalar culturas más benignas es la dimensión más importante de la ley, pues constituye un verdadero antídoto, mucho más poderoso que el rendimiento de las sentencias proferidas por los jueces. Es también el aspecto más democrático de los Derechos Humanos, porque elude la profesionalización, puede ser obra de todos y radicalmente de cualquiera, y depende de una práctica constantemente deliberativa. Por eso mismo, la tarea de imaginar estos nombres y consolidarlos en el vocabulario puede y debe ser llevada a cabo en las instituciones educativas, en todos sus niveles. Las palabras desnaturalizan el sufrimiento evitable. Y nombrar es capacidad y responsabilidad que puede ser desarrollada en todos, desde la infancia, si promovemos, a través de la educación, la conciencia de que es posible modificar el paisaje de sufrimiento naturalizado en que vivimos.

Más que su dimensión punitiva y retributiva, es este que acabo de describir el papel más importante de los derechos. Si la educación coopera con esta forma de comprenderlos, instalará en estudiantes y profesores una conciencia de su papel histórico y también, lo que no es poco, de la historia en movimiento a través de las luchas por los derechos. En suma, la educación en derechos humanos no debe centrarse exclusivamente en el compendio positivo de los existentes sino también, y sobre todo, promover el conocimiento de las luchas y de las formas de contribuir con su proceso de expansión, para nutrir la fe histórica y promover las capacidades que nos permitan concebir un mundo diferente al que conocemos.

Los derechos en las prácticas educativas: la primera lección de una clase es la de pluralismo democrático

El tercer gran cruce de educación con derechos se refiere a las prácticas escolares propiamente dichas, esto es, a las relaciones interpersonales que se establecen dentro de la institución, y en que acaban adquiriendo tanta importancia los propios contenidos de la enseñanza. De nada sirve que un profesor exhiba un discurso excelente acerca de los derechos, si dispensa un trato diferenciado a sus estudiantes en razón de su apariencia racial, de clase o de orientación sexual. La mirada de la autoridad que se posa sobre nosotros nos encuadra, nos asigna un lugar y nos marca, a veces, por el resto de la vida. Las expectativas y apuestas, de éxito o fracaso, que se depositan sobre los jóvenes durante la rutina institucional son, a veces, infelizmente definitivas.

Por eso es necesario y prioritario reflexionar y modificar gestos e intenciones propios de las relaciones interpersonales habituales en el cotidiano de los centros docentes, sean estos entre superiores y subordinados o entre pares. Por eso es posible afirmar que *la primera lección de una clase debe ser la del pluralismo*. Ella debe anticipar y acompañar la transferencia de los contenidos disciplinares, y consiste en transformar el ámbito educativo y todas las clases —y no solamente aquellas destinadas a tratar el tema de los derechos— en la ocasión en que se ponen a prueba y ejercitan métodos para desarrollar la capacidad de convivencia entre personas diferentes entre sí y pertenecientes a comunidades morales diversas. La pedagogía por excelencia para conseguirlo reside en la ejemplaridad que emana del comportamiento del profesor y de los dirigentes institucionales. Palabras agresivas o despreciativas en la boca de un profesor, su menosprecio, son graves obstáculos al propósito ético inseparable del proyecto educativo, y ciertamente no orientan hacia la convivencia pacífica y compasiva en el espacio público.

Expresiones que cohiben o maltratan la pluralidad de presencias en las aulas, desvalorizando e intimidando a los no-blancos, a los que son devotos de un sistema de creencias de origen indígena o africano, a los activistas de un movimiento social, a los que practican formas no normativas de sexualidad, o a las mujeres, esto es, un discurso de autoridad

como el de un profesor o dirigente de institución educativa que exprese disgusto por la presencia de esta variedad de sujetos en el aula o en el medio social, o les dispense un trato diferenciado de menoscabo, no tiene derecho a hacerse oír, porque el valor de la pluralidad de presencias, jurídicamente reconocido en la era de los Derechos Humanos, quedará inevitablemente comprometido.

El derecho al control social de los contenidos y métodos de la educación a cargo de sujetos arraigados en sus comunidades

El cuarto tema que se refiere a la relación entre educación y derechos humanos es lo que podríamos llamar del control social de los contenidos o, también, de la intervención de los intereses y las perspectivas de los usuarios del sistema educativo en las decisiones sobre qué se enseñará y, también, cómo se enseñará. En proyectos de educación intercultural este tema se hace más patente y puede percibirse mejor, ya que interculturalidad no solo significa el fomento, por parte de la institución educativa, de las relaciones de intercambio y amistad entre las comunidades que conviven en una localidad o región y comparten un espacio educativo, ni tampoco significa solamente la transmisión de contenidos de dos o más patrimonios de cultura, o la enseñanza en más de una lengua en escuelas bilingües. Significa que también los conocimientos canonizados por el Estado, representado localmente por la escuela y la universidad, puedan ser transformados a medida que nuevos sujetos colectivos ingresen a la educación y sean reconocidos en los espacios de enseñanza como tales, en su diferencia y con la debida valorización de los saberes que aportan a la nación. Verdadera educación intercultural es aquella en la que el Estado se coloca como un interlocutor más, a través de la escuela y la universidad, y admite revisar, a partir del impacto de esta relación de intercambio que así se establece, su canon eurocéntrico: no hay interculturalidad sin descolonización activa de las prácticas educativas.

La pregunta que aquí se impone es ¿qué ofrece la universidad a quienes provienen de comunidades indígenas, afro-descendientes, campesinas o conformadas en torno de una actividad productiva tradicional? En mi

experiencia, es difícil tener claridad sobre este tema y no creo que se haya llegado a un acuerdo. Busco la respuesta a esa pregunta por dos caminos. El primero hace referencia al cultivo de la responsabilidad social y ambiental, y de la memoria de las luchas que condujeron al acceso. La universidad debe promoverlas convocando a la permanente reflexión sobre las acciones inclusivas, sus motivos y sus metas. Me refiero a esto hace un momento al criticar una universidad que, a través del proceso educativo, forma profesionales amnésicos y distanciados de sus comunidades de origen, incapaces de un retorno a ellas. Esto es a veces referido como un tipo de "blanqueamiento", y hace que el proyecto inclusivo pierda su sentido, disolviendo los vínculos de los beneficiados con las comunidades que legitimaron su demanda y educándolos con metas individualistas.

El otro camino habla de los contenidos a los que el estudiante proveniente de comunidades debe acceder en la universidad. El debate sobre este tema está abierto, y no he encontrado evidencias de consenso a este respecto. Mi posición es que la Universidad debe garantizar el acceso a los saberes técnicos y científicos, y al vocabulario y retóricas de las Humanidades producidos por el Occidente moderno para que los pueblos puedan, por un lado, solucionar los problemas que esta misma modernidad occidental les impuso: la violencia genocida y el silenciamiento étnico; el contagio de enfermedades; la reducción y contaminación de sus tierras; la desvalorización de los saberes, instituciones y estructuras de autoridad propios; la depreciación de sus estéticas; la prohibición de administrar sus recursos materiales y su justicia; el desprestigio de sus ceremonias; la interdicción y censura de su memoria histórica y de su cosmos propio; entre muchos otros. La intervención del Occidente colonial/moderno introdujo daños incalculables en América y en África, y la Universidad juega un papel clave en la evaluación de esos daños, en la reconstrucción de los pueblos y en su rehabilitación como proyectos históricos particulares. *Lo que la universidad debe proporcionar son las herramientas para elaborar el antídoto contra el veneno que el patrón de la colonial/modernidad inoculó, el remedio para las enfermedades, en sentido estricto y figurado, traídas por la intrusión del Norte. Las soluciones de la colonial/modernidad son para los males de la colonial/modernidad.* Todos

los pueblos las necesitan como consecuencia de la forzada occidentalización del mundo.

¿Pero cómo hacer para que este traspaso de conocimientos no conlleve al secuestro completo de las subjetividades? Es innegable que al ingresar y tener que subordinarse a un ambiente como el académico, el aspirante a un título, dentro de esa jerarquía, tendrá que negociar, más o menos conscientemente, una amplia gama de hábitos, comportamientos y regímenes de autoridad y de etiqueta, adoptando una serie de actitudes funcionales al nuevo medio, pero distantes de las formas de corporalidad, expresión de las emociones y estilos retóricos propios de su ambiente originario. Estamos, en Brasilia justamente, escuchando y grabando "historias de vida y relatos de existencia" de los estudiantes negros e indígenas que ingresaron por el camino de la acción afirmativa, para entender cómo operan estas adaptaciones y negociaciones con las demandas comportamentales del nuevo medio: lo que se gana, lo que se tiene que sacrificar, la duplicidad de los registros existenciales, el ingreso en el mundo "del blanco" y la transformación y dificultad de permanencia del vínculo con el ámbito originario.

En este indispensable cálculo de pérdidas y ganancias, se debe considerar especialmente el sistema de autoridad que la educación introduce, y que no es inocuo para las relaciones que estructuran el mundo que encuentra a su llegada. Junto a los contenidos necesarios que el mundo no-blanco necesita para abrirse camino y no sucumbir en el mundo del blanco, ingresa, contrabandeada, una regla de autoridad que erosiona las relaciones de consideración que allí se encontraban vigentes. Se podría decir que se trata de una pedagogía del desrespeto, que daña la malla comunitaria. Al entrar en falencia este tejido relacional, al ser menospreciados sus códigos, el propio sujeto del aprendizaje se vulnera como exponente de un mundo que no tiene lugar en la escena del conocimiento.

Será también necesario advertir que cuando un indígena o un miembro de una comunidad campesina o afro-descendiente accede a la universidad, no solamente viene a aprender, sino también a enseñar. Hasta que eso no sea reconocido, esto es, hasta que no sea reconocida la dignidad de los saberes e importancia de los intereses de los pueblos que vienen

a la universidad, no habrá progreso satisfactorio en el campo educativo. De la misma forma, los centros de enseñanza deben permanecer abiertos a recibir las señales del valor, para las comunidades, de la educación que se está impartiendo, en todos los sentidos, es decir, si esta educación coloca o no a disposición de sus usuarios herramientas que responden a sus necesidades y tienen utilidad para su esfuerzo histórico por sobrevivir y proyectarse hacia el futuro: en otras palabras, para construir su propia historia como sujetos colectivos y mantener cohesionadas sus comunidades.

Lo que se constata es que la educación que ofrecemos no es, muchas veces, la que están buscando ni responde a la demanda de lo que se necesita para vivir en la sociedad nacional como comunidad diferenciada.

La escuela y la universidad tendrán que aportar los contenidos y las herramientas para las luchas que los miembros de esas comunidades de interés deben librar a fin de transformar la sociedad y volverla más propicia. Para esto, será menester que los profesores aprendan a ejercitar la escucha y se dispongan a adaptar la universidad a esa demanda de los que ya no llegan a ella con el objetivo de cumplir una rutina y amoldarse a sus hábitos dócilmente, sino que lo hacen a través y como consecuencia de la aguerida lucha por la educación. Vienen, por lo tanto, con nociones mucho más claras y precisas de lo que están buscando de nosotros. Solo basta escucharlos para que lo expresen: responder a ellos será disponerse a modificar temas, contenidos, abordajes y estilos de transmisión, es decir, una serie de dimensiones de la educación que naturalizamos y, por lo tanto, consideramos inescapables; dimensiones que, sin embargo, resultan insoportables para una cantidad de gente que llega a la institución desde otros mundos, desde otras historias, con subjetividades divergentes forjadas a lo largo de otras trayectorias nunca debidamente acogidas ni representadas por el discurso estatal.

Finalmente, es necesario reflexionar, aunque sea brevemente, sobre las dificultades y resistencias que los estudiantes de muchas regiones del Continente presentan para la expresión escrita en las lenguas coloniales: el español y el portugués. En primer lugar, *la escritura tiene una dimensión de autoridad: asentar en la hoja en blanco algo que todavía no se ha dicho demanda una autorización. Y esta autorización parece remota en un régimen*

La crítica de la colonialidad en ocho ensayos

de colonialidad que, desde numerosas generaciones atrás, le dicta al sujeto precisamente que no está autorizado, que no puede aspirar a la capacidad de inscribir su palabra tornándola perenne duradera. Sin un gesto pedagógico de autorización no se puede enseñar a nuestros estudiantes a escribir. Sin embargo, no es fácil solicitarles a los sobrevivientes de la conquista, que solo conocen la vida en la tesitura de la desautorización — todos nosotros, en realidad, por las razones que expliqué y que nos vinculan existencialmente a un paisaje de derrota y expropiación—, que superen el terror ante la hoja vacía, se lancen a ella con el coraje de los vencedores, y escriban su palabra consolidando de esa manera un documento indeleble, tal como lo exigimos en la universidad: enunciar las referencias, las sustantividades y las cualidades en cuanto atributos estables, desde una posición distanciada, fuera de la relación, o así lo pretendemos. Sería esta, verdaderamente, una exigencia radical. Las condiciones de esa autorización tienen que ser construidas con un gesto pedagógico, la pedagogía que se espera de una nueva universidad: latinoamericana, libertaria, democrática, pluralista, inclusiva y francamente abierta e interactiva con las nuevas presencias que ahora acoge.

En segundo lugar, es preciso elaborar el hecho de que la autoría, el propio acto de escribir, de asentar por escrito lo observado, es un gesto que presume una distancia administrativa, burocrática, es decir, un dislocamiento, un aislamiento con respecto a la vida en interacción, y una validación de verdades capaces de atravesar el tiempo sin verse afectadas. La escritura es para la distancia y, muy especialmente, para la permanencia, como nos advirtió Jack Goody. Diversos autores, entre ellos Foucault, Deleuze, Derrida, Blanchot, oriundos del corazón de Occidente, han detectado esta dimensión del acto autorial: la muerte del ser encarnado y atravesado por sus relaciones vitales para ingresar en la piel del sujeto escritor, distanciado y perenne. Esta operación requiere una atmósfera existencial diferente a la del ser atravesado por el haz de relaciones de su comunidad, en situación vital y cambiante al calor de las vicisitudes.

No olvidemos que la historia de Occidente, como todos los sociólogos de la modernidad han indicado, ha experimentado un viraje muy radical, pasando

de un modo de existencia en que las relaciones entre las personas se encontraban en el centro de la vida a un modo de existencia en que estas pasaron a ser mediadas, medidas y organizadas por el vínculo con las cosas. Un equivalente universal dará la medida relativa de los bienes, y el nexo de las personas con estos bienes pautará su interacción como consecuencia. En la América Latina todavía se preservan escenas en que situamos la relación en el centro de nuestras vidas, prácticas de amistad y convivencia donde el vínculo con los bienes no rige la escena. La forma académica, logo-céntrica de escribir implica la muerte del sujeto vital, encarnado a partir del haz de relaciones que lo atraviesan, para dar lugar a una posición de sujeto productivo de materialidades textuales y transustanciado en su obra: el sujeto como obra. Este movimiento de alienación con relación a la vida inserta en comunidad no es sentido como existencialmente próximo por muchos de los que pasan ahora a frecuentar la universidad.

En tercer lugar, debemos considerar que otros pueblos cultivan, en sus comunidades, diferentes protocolos de producción de enunciados, otros estilos de parlamento, otras pautas de conexión entre discurso y texto, diferentes de los propios de la praxis académica. Entender esa distancia y esa diferencia es crucial para resolver los impasses que obstaculizan la comunicación educativa.

Por todo esto, creo que la escritura es un tema central que debemos discutir de forma abierta para entender sus dilemas y encontrar soluciones junto a las nuevas presencias propias de una universidad más democrática e interactiva, en la que los profesores investiguen junto a sus estudiantes las posibles prácticas que puedan garantizar mayor eficacia en la mutua comprensión, intercambio y transferencia de conocimientos y experiencias.

Para concluir, el tema central, por lo tanto, que emerge de la secuencia de estos cuatro aspectos o interfaces entre la educación y los derechos humanos es el de la crítica al eurocentrismo de la universidad y del sistema educativo en general, en todos sus niveles. Todo lleva a entender que no se trata simplemente de educar como se ha venido haciendo, sino de desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y todos los niveles del quehacer educativo en nuestros

países. Para este fin, la educación superior en todas las áreas, pero muy especialmente en las Humanidades, no podrá prescindir de localizar el poder ni de hacer referencia al mismo; tendrá que promover la escritura contenciosa y el activismo teórico; deberá acatar lecturas de la realidad provenientes de los márgenes y el consecuente descentramiento de las perspectivas de análisis; tendrá que desnaturalizar las narrativas dominantes de la nación e identificar sus elites operadoras para neutralizarlas; verá la nación como heterogénea y jerárquica, y acatará la perspectiva de los no-blancos y, en especial, de las mujeres no-blancas en su crítica de la raza, el racismo y el patriarcado exacerbado por la intervención capitalista y colonial; se abrirá creativamente a la subversión de los campos disciplinares y a los tránsitos entre disciplinas; y, por último, estimulará y generará oportunidades para las textualidades no canónicas.

Los cuatro aspectos de la gran temática de la Educación y los Derechos Humanos que aquí se mencionaron: el derecho a acceder a la educación, el derecho como contenido de la educación, el derecho a un trato no prejuicioso en las instituciones educativas y la adaptación de los contenidos a las necesidades de los diversos sujetos colectivos, demandan la descolonización de escuelas y universidades. Es posible que el primero de todos ellos, si es debidamente implementado, pueda reforzar y hasta garantizar los otros tres. La discriminación, el eurocentrismo y la altorofobia vigentes en las escuelas y en las universidades han reservado la entrada y el buen tránsito por el proceso educativo para las elites y sus colaboradores y, con esto, también permitieron el control monopolístico de las profesiones y de las narrativas de los grandes temas nacionales. El acceso a la educación de otros grupos podrá llegar acompañado de su demanda por una educación en derechos como instrumento para la lucha por recursos, por un trato digno en las escuelas y universidades, y por contenidos curriculares y estilos de transmisión adecuados a sus fines históricos.