

Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana*

Rita Laura Segato

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, 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 muy poco sus experiencias, a no ser cuando 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 26 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 permanece una lucha que, al atacar el racismo de la comunidad académica en particular, toca en el eje orientador de la atribución de valor en esa comunidad tanto en el nivel local como en el internacional.

* Agradezco a Gladys Tzul la generosidad de introducir en este texto observaciones que hice durante una segunda presentación oral del mismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en noviembre de 2011 y que no se encontraban en la versión escrita original.

Si 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, comprender esto es esencial para combatir ese orden de cosas, por el otro lado, permítaseme 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 inscripta, cuando empecé a movilizarme por cambios dentro de ella de algunos elementos que, como respuesta a la dinámica contenciosa, acabaron por revelarse constitutivos y fundacionales de la vida universitaria: su carácter eurocéntrico y el racismo asociado al mismo.

Un breve relato histórico y biográfico para introducir el tema

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 consciencia 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 la misma universidad), durante mi gestión como coordinadora del postgrado de esa institución en el año 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, también una reprobación era sin precedentes entra 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 brasilera, aspecto que me había sido anteriormente opaco, en mi condición de persona blanca y extranjera en esa sociedad. Esa lucha culminó, más de una década después, con la implantación, hoy, de políticas de cupos en 70 instituciones públicas de educación superior en el 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 que acabó por introducir una *consciencia racial* no solo en esa institución sino en todo el parque académico brasilero, así también como en la nación como un todo.

Quiero enfatizar lo siguiente: a pesar de que había llegado como profesora a la Universidad de Brasília en 1985, solamente en 1998, trece años después, se descortinó un velo que ocultaba, a mis ojos y por mi posición de clase y de raza, un Brasil que anteriormente no había percibido. El Brasil que he vivido antes de esa lucha y después de esa lucha no son el mismo país: uno es el de la tarjeta de visita, la imagen de exportación del país cordial y siempre festivo, el otro es el Brasil como 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 esas dos Argentinas también existen, que esos dos Méxicos también existen, y que es esa una realidad de todas y cada una de nuestra repúblicas, así como tengo también certeza 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 definiciones 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 divisor de aguas de la distribución de recursos y de derechos como recursos en nuestros países, no hemos conseguido nombrarla adecuadamente. Porque nombrarla, también, implica el peligro de nombrarla desde el Norte anglosajón, con su hegemonía sobre los conceptos, y podríamos incurrir en el equívoco de nombrarla a 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 una página de la historia brasileira. No solamente porque el estudiante salió victorioso y tuvo su materia aprobada, o porque la sanción disciplinar que recibí de mi colegiado departamental tuvo que ser retirada. No solamente porque el estudiante es hoy en día un profesor concursado en la Universidad Estatal de Bahía. Sino sobre todo porque ese caso, de origen tan local, inspira la propuesta de una política de acción afirmativa que acabó obligando al debate a todas las universidades brasileiras 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 estaduais y municipales. Este proceso convocó al debate en diversos ámbitos y acabó instalando una "consciencia racial" antes inexistente en la sociedad brasileira, es decir, una consciencia 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 la cuestión racial, obligando a transformar el racismo en tema de debate, tornándolo visible. Y eso sucedió porque las élites comprendieron inmediatamente que democratizar la universidad pública significaba abrir 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 todas las importantes decisiones relativas a la vida nacional son tomadas, interviniendo también en el propio ámbito de la reproducción de las élites.

Las élites brasileras 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 brasileira 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, etc.- 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 intentar 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 caracteriza el racismo. El medio académico fue indiferente a lo que ahí se estaba perdiendo o podría haberse perdido: una inteligencia que sería 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 ha colocado 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 las cupos para negros e indios en la universidad.

A partir de ese episodio, entonces, 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 Brasília, en noviembre 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 brasileira, 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*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006), así como Demetrio Magnoli, autor de los manuales de Geografía y del Atlas educativo más utilizado por los estudiantes brasileiros. Otros prestigiosos antropólogos y personalidades de la escena intelectual brasileira 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 contesta la idea de que el examen de ingreso, llamado "vestibular" en Brasil, sea realmente ecuánime y meritocrático, a pesar de ser aplicado de forma universal y "ciega", masiva, a los postulantes al ingreso de cada institución. Lo contesta 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 elitizada 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 escuelas privadas, 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 nombra una injusticia real, no existe fuerza capaz de parar la circulación de esa palabra. La palabra "raza" y la palabra "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,

forcluidas. 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 determinadas palabras, intentando 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 brasileira, 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 en razas. Sugieren, con esto, que la ley no debe inscribir, representar o reconocer la discriminación por raza que da forma a muchas de las prácticas cotidianas. Aspiran, con este argumento, 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 aguarda la hora en que la Suprema Corte lo juzgue - y esa espera puede ser interminable -, los consejos internos de setenta universidades públicas -considerando las nacionales, estaduais y municipales, que en algunas ciudades existen - ya han votado la adopción en sus respectivas instituciones de algún tipo de acción afirmativa inclusiva para negros e indios, así como también para estudiantes carentes o estudiantes que provienen de escuelas públicas.

Toda mi reflexión posterior sobre el tema del derecho humano a la educación se origina, como dije, inicialmente, de 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 las cupos, que se expande a la escena de la educación superior brasileira.

Las palabras tienen un gran poder transformador. Insisto en esto aquí porque cuando los dos co-autores de la primera propuesta de una política de cupos en Brasil - José Jorge de Carvalho y quien aquí expone- sugerimos, en 1999, por primera vez, la existencia de un racismo académico, fuimos considerados, en el medio universitario brasileiro, 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 11 años, habiéndose transformado ya en un debate plenamente establecido en el seno de la sociedad brasileira.

En el momento en que formulamos el proyecto, cuando lo 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 brasileiro, y una serie de prácticas y formas de sociabilidad con intensa convivencia entre razas son características, realmente, de la sociedad brasileira 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 convivialidad 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 América Latina han garantizado para sus hijos en el espacio de las universidades es la reserva 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 aquí, no puedo dejar de percibir cuánto hemos caminado en Brasil, y hasta qué punto, en otros países del continente, la raza no está debidamente "nombrada". Es notable, realmente, el bajísimo nivel de consciencia racial en América Latina. Sin embargo, como sugerí, nombrarla, entre nosotros, entraña una dificultad a más, pues es necesario no nombrarla a la manera del Norte. En el Norte, la raza tiene otra historia. Es urgente y necesario que elaboremos nuestra historia de la

raza, 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 de la raza 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 seremos 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 que sea nuestro linaje propiamente biológico y aunque juguemos en el papel de blancos en nuestros propios escenarios nacionales, seremos leídos desde una perspectiva biopolítica como no-blancos. El hecho inapelable de que somos percibidos como emanaciones del paisaje geo-político 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 autores del Sur. De esto se deriva por ejemplo, el hecho de que los autores del Norte, que piensan desde las universidades del Norte, son productores o atravesadores-distribuidores de los modelos teóricos que adoptamos y constructores-dueños 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 incorporado, y lo hace con una figura plasmada por la estructura de la subjetividad colonizada: la figura del hombre blanco, europeo en aspecto. Esta imagen insospechadamente racializada, por ser

la de un sujeto blanco, del sujeto supuesto saber, tiene un carácter muy próximo 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, como digo, también 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 también son afectadas por el menor "capital racial" que conseguimos infundirles con relación al capital racial de los autores del Norte, cualquiera que sea su color (es decir, incluyendo a los negros). La raza es, como digo, 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 indios 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 de 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 mismo, 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 en el que una gente figura como productora de modelos, que circulan con su signatura o patente (aunque ni siempre éste sea el caso), y otros deben aplicarlos, con frecuencia debiendo forzar sus realidades para hacerlas calzar.

El gesto pedagógico por excelencia de esta universidad eurocéntrica, inherentemente racista y reproductora del orden racista mundial, tanto en el frente interno con relación a 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 el gesto desautorizador, el gesto que nos declara inaptos, que no nos autoriza a 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 éste, sin duda, un comportamiento corriente, francamente habitual, de los miembros de las academias del Sur, que tocan las puertas del Norte pidiendo acogimiento, y adaptando 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 producción de categorías de impacto global para los que llevan la marca de la ajenidad con relación al Norte, a no ser cuando estas categorías 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 afro-descendencia y de la indianidad, con sus estilos propios de existencia y pensamiento, y en el otro extremo se encuentra la barrera a la internacionalización de nuestras propias contribuciones en el campo del saber.

En mi definición, como propongo en mi ensayo "Los Cauces Profundos de la Raza Latinoamericana" (*Crítica y Emancipación* 2/3, 2010), 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" (*Nueva Sociedad*, 2008), la raza, la no - blancura, es el trazo de la historia en los cuerpos, trazo éste 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 inflexionado 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, etc., 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 cuanto más de elite son las universidades, más blancas son. A medida que se asciende a los altos

escalones de la administración pública, en América Latina, tendemos a ser más blancos también. Lo mismo en las profesiones y empleo. 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 propia escena, con medios, discursos y formas de consciencia que deberán resultar de la experiencia local. Por eso es importante recordar aquí lo que he enfatizado 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 brasilera. Haciendo notar, también, que la propia reserva de cupos es una invención hindú, formulada por primera vez por el activista y parlamentar *dalit* Bhimrao Ramji Ambedkar en los años 30 del siglo XX para incorporar a los intocables en la administración pública y en la educación de la India recién nacida como nación independiente.

Relevante es insistir nuevamente en que la discusión sobre cupos en las universidades en Brasil tuvo como su principal consecuencia encender el debate de toda la sociedad sobre racismo, y el tema alcanzó los medios masivos de comunicación y el debate parlamentar y jurídico como nunca antes lo había hecho. Esto se debió a que la elite inmediatamente percibió el gran riesgo de distribuir un acceso hasta entonces monopolístico a la educación y a los bienes que resultan de ese acceso. 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 de la elección que llevó a Lula a su mandato, inquirió la posición de los candidatos 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 practicadas en el mismo. Tocamos varias fibras, por ejemplo, la del marxismo eurocéntrico, la del marxismo clásico, que se refiere solamente a clases. Tocamos otras fibras, también. La universidad, que siendo fatalmente eurocéntrica, no soporta verse negra, verse no-blanca, verse india, verse 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 referidas 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 al subdesarrollo, al atraso, al 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. Sus 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 esa experiencia, vengo a hablar de cuatro brechas descoloniales que pueden ser abiertas en la educación para democratizarla, no en un sentido eurocéntrico, colonial-moderno 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**: el derecho a la educación, es decir, al acceso y la permanencia; la educación en derechos humanos como parte indisoluble de los contenidos de la misma; la adhesión a la meta del 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; el derecho 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, a la inspiración comunitaria de sus proyectos y propósitos, así como a la certeza de que sus concepciones de la vida son disfuncionales y adversas al imperio del mercado de régimen capitalista.

Aprendí 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 camino es arduo y doloroso, y sólo la intervención contenciosa en el campo de la educación acaba descortinando la realidad que se esconde por 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 acceso, permanencia y titulación en la educación superior.

1. 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* promovido, en parte, por acciones afirmativas. Junto a esta modalidad de acción para promover el acceso a la educación de quienes se encuentran históricamente en desventaja para obtener este recurso y, sobre todo, para agitar el debate en torno a su exclusión racista, la otra gran forma de expandir 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 orden político, 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 visto 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 élites 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 anticipé, 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. También, bajo esta nueva luz, se desvanece la noción esencializada de raza, fijada en un supuesto referente firme, sea éste biológico o cultural. A partir de la formulación de Quijano, modernidad y racialidad emergen como aspectos de la misma ruptura histórica que instaura, en un único evento, la colonialidad. La racialización, esto es, la otrificación activa y sus fobias asociadas, son, así, 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. De allí, sus perfiles, costumbres y producciones artísticas saldrán solamente cuando transformadas en íconos folklorizados 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 en el músculo del brazo ideológico en que se apoya el andamiaje de la colonialidad del poder, agitando el debate sobre el racismo que sustenta y reproduce este orden y sus estrategias de expropiación del Sur por el Norte. Es por esto que no bastan las políticas inclusivas como 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.

2. 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 derechos ratificados que -supuestamente- nos asisten, protegen y promueven bajo los -supuestos- cuidados de tribunales internacionales. Una parte importante de esa educación debe ser dirigida a trabajar la noción de responsabilidad, pulsión ética y activismo vinculada a la ampliación constante de los derechos existentes.

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, forma sujetos 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 detener 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 también este proceso de desvirtuación ocurrir. A pesar de que la lucha fue para los miembros de determinados colectivos: negros en un principio, indígenas inmediatamente después, la política viene formando individuos que la usan para apartarse de las comunidades que los transformaron en beneficiarios de la misma, 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 instrumental olvido, que permite substituir 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 esa inclusión en el temario tiene que inocular la consciencia 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, circunscripto 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 que es tarea de todos. Cada nuevo sufrimiento reconocido e identificado, cada nueva queja nombrada es un paso importantísimo, una conquista. Ese nombre multiplicará el reconocimiento de aquéllos 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 el 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 consciencia de que es posible modificar el paisaje de sufrimiento naturalizado en que vivimos.

Más que su dimensión punitiva y retributiva, es éste 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 consciencia de su papel histórico y, también, lo que no es poco, una consciencia de la historia en movimiento a través de las luchas trabadas por derechos. En suma, la educación en derechos humanos no debe centrarse exclusivamente en el compendio positivo de los derechos existentes sino también, y sobre todo, promover el conocimiento de las luchas y de las formas de contribuir con su proceso de expansión, nutriendo la fe histórica y promoviendo las capacidades para concebir un mundo diferente al que conocemos.

3. Los derechos en las prácticas educativas: la primera lección de una clase es la lección 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 que acaban adquiriendo tanta importancia cuanto los propios contenidos de la educación. De nada sirve que un profesor exhiba un discurso excelente acerca de los derechos, pero que dispense 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 establecimientos de enseñanza, sean estos entre superiores y subordinados o entre pares.

Por eso es posible afirmar que la primera lección de una clase debe ser la lección de 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 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 sala de aula, desvalorizando e intimidando a los no-blancos, a los que practican una religión 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 es 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 ahí, porque el valor de la pluralidad de presencias, jurídicamente reconocido en la era de los Derechos Humanos, quedará inevitablemente comprometido.

4. 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 ingresan a la educación y son, en los espacios de enseñanza, reconocidos como tales, en su diferencia y con la debida valorización de los saberes que aportan a la nación. Verdadera educación intercultural es la educación en 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 de estos caminos 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 referí 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 las mismas. Este proceso 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 dice respecto a los contenidos a que el estudiante proveniente de comunidades puede acceder en la universidad. El debate sobre este tema se encuentra lejos de estar encerrado, y no he encontrado evidencias de consenso a este respecto. Mi posición es que la universidad debe garantizar la disponibilidad de los saberes técnicos, de la ciencia y del vocabulario de las Humanidades producidos por el Occidente moderno para que los pueblos puedan, por un lado, solucionar los problemas - de violación de derechos, de propagación de enfermedades, de reducción y contaminación de las tierras, de interdicción y censura de la memoria histórica de los pueblos, entre muchos otros - que la misma intervención del Occidente moderno introdujo. Lo que debe la Universidad proporcionar son las herramientas que sirvan 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 repase de conocimientos no conlleve al secuestro completo de la subjetividad de ese sujeto allí aprendiz? Es innegable que al ingresar y tener que subordinarse a un ambiente como el académico, el aspirante a un título dentro de esa jerarquía, y al atravesarla, tendrá que negociar, más o menos conscientemente, una amplia gama de hábitos comportamentales y regímenes 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 / relatos de existencia" de los estudiantes negros e indígenas que ingresaron por el camino de la acción afirmativa, para entender como operan estas adaptaciones y negociaciones con las demandas comportamentales del nuevo medio: lo que se gana, lo que se pierde, la duplicidad de los registros existenciales, el ingreso en el mundo "del blanco" y la transformación y dificultad de permanencia del vínculo con el medio originario.

Será también necesario advertir que, cuando un indígena, o un miembro de una comunidad campesina o afro-descendiente ingresa a la universidad, no solamente viene a aprender, sino que también viene 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, la escuela y la universidad deben permanecer abiertas 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 tenemos para ofrecer 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 ofrecer los contenidos y las herramientas para las luchas que los miembros de esas comunidades de interés deben librar para 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 para cumplir con una rutina y para adaptarse a sus hábitos dócilmente, sino que vienen a través y como consecuencia de la amplia y aguerrida lucha por la educación. Vienen, por lo tanto, con nociones mucho más claras y precisas de lo que están buscando de nosotros. Sólo basta escucharlos para que así lo expresen: responder a ellos será curvarse 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. Una autorización que parece remota en un régimen de colonialidad que, desde numerosas generaciones atrás, le dicta al sujeto precisamente que no se encuentra autorizado, que no puede aspirar a la capacidad de inscribir su palabra tornándola perenne, duradera. Sin un gesto pedagógico de autorización no se puede enseñarles 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 con ella un documento indeleble, a la manera en que lo exigimos en la universidad: un enunciar las referencias, las substantividades y las cualidades como atributos estables, desde una posición distanciada, fuera de la relación - o así lo pretendemos. Sería ésta, 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 autoral: 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 las relaciones entre las personas pasaron a ser mediadas, medidas y organizadas por la relación con las cosas. Un equivalente universal va a dar la medida relativa de los bienes, y la relación de las personas con estos bienes va a pautar su interacción como consecuencia. En América Latina, todavía, se preservan escenas en que situamos la relación en el centro de nuestras vidas, prácticas de amistad y convivencia donde la relación con los bienes no rigen la escena. 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 transubstanciado 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, otros protocolos de producción de enunciados, otros estilos de parlamento, otras pautas de relación entre discurso y texto, diferentes de los propias de la praxis académica. Entender esa distancia y 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 élites 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, finalmente, estimulará y abrirá 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, el derecho a la educación, si debidamente implementado, pueda reforzar y hasta garantizar los otros tres. La discriminación, el eurocentrismo y la alterofobia vigentes en las escuelas y en las universidades han reservado el acceso y buen tránsito por el proceso educativo para las elites y sus colaboradores y, con esto, también permitieron el control monopólico 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 trato digno en las escuelas y universidades, y por contenidos curriculares y estilos de transmisión adecuados a sus fines históricos.