

# PRAXIS

## educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Silvia López de Maturana Luna (Editora y compiladora) 2017 *¿Por qué ladran los perros? Epistemología Infantil. La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. La Serena, Editorial Universidad de La Serena. Reseña de Andrés Felipe Bianchetti Saavedra. *Praxis educativa*, Vol. 23, Nº 1; enero - abril 2019 – E - ISSN 2313-9334X. pp. 1 - 13. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230110>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Entrevista

### Educar para la construcción de ambientes narrativos: una conversación sobre la descolonización de la educación con Rui Mesquita

Interview

Educate for the construction of narrative atmosphere: a conversation about the decolonization of education with Rui Mesquita

Entrevista

Educar para a construção de ambientes narrativos: uma conversa sobre a descolonização da educação com Rui Mesquita

---

#### Francisco Ramallo

Universidad Nacional de Mar del Plata.

[franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

Orcid 0000-0002-4611-3988

#### Cassiana María de Farías

Professora da Prefeitura do Recife.

[cassiana.farias@yahoo.com.br](mailto:cassiana.farias@yahoo.com.br)

Orcid 0000-0003-0684-4127

#### Entrevistado: Rui Mesquita

Profesor e investigador del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil)

**Recibido:** 2018-07-30 | **Revisado:** 2018-08-30 | **Aceptado:** 2018-09-08

**P1: Rui estamos muy agradecidos de compartir esta conversación, para comenzar podrías presentarte y contarnos ¿cómo caracterizarías tu formación académica y cómo se inició tu vinculación con el campo de la educación?**

Yo nací en 1964 -que fue el año del último golpe militar en Brasil- soy de una familia de clase media baja de nueve hijos. Estudié en escuelas privadas toda mi vida, a pesar de que mi familia no tenía condición financiera para ello mi mamá se esforzó por conseguir becas e impulsar en sus hijos un buen desempeño. Desde muy temprano quise trabajar y a los dieciocho años entré a trabajar en la compañía del sistema de trenes y metro –Compañía Brasileira de Trenes Urbanos (CBTU)- como maquinista. Trabajé en Recife por ocho años y después fui transferido para la Rede Ferroviária Federal (RFFSA) en Piauí y Maranhão, allí estuve otros cuatro años. Mientras trabajaba en el metro estudié la carrera de historia, aunque por varios años no ejercí la función de profesor. Estando en Piauí comencé a estudiar inglés y un día decidí entrar en un proceso de retirada voluntaria que indemnizaba con un dinero interesante a quién quisiera salir de la empresa. Como yo tenía ese deseo abandoné mi trabajo y con ese dinero, pase seis meses en Inglaterra perfeccionado ese idioma de manera intensiva. Luego cuando volví comencé a enseñar inglés, lo hice durante ocho años.

Olvidé decir que un poco antes de entrar en metro ya venía aproximándome mucho con el ambiente político y ya en mi trabajo me involucré bastante con la política sindical en la construcción de la Central Única de los Trabajadores (en adelante CUT) y el Partido de los Trabajadores (en adelante PT). Sin embargo en 1993 cuando fue a vivir a Piauí me fui distanciado de la militancia, en esos años con la caída del este europeo y la gran decepción del imaginario de la izquierda occidental yo ya notaba que el PT venía verticalizándose y que la CUT venía burocratizando. En los años noventa perdí un poco la fe en esa militancia y en esa posibilidad.

Por los inicios de los años dos mil decidí retornar a Recife, en aquél entonces con la gestión del PCdoB en las administración de Lucía Santos en Olinda y del PT en las administración de João Paulo Lima en Recife comencé a trabajar en la Secretaría de Asistencia Social en un proyecto que articulaba juventudes, culturas y periferias y eso me re encendió todo un proceso de militancia y de trabajo con la educación. Tuve un re encender de la militancia y eso me provocó también un retorno a la universidad. Decidí comenzar una maestría en sociología para estudiar una huelga autogestionada por los trabajadores del metro y que siempre quise entender como se había producido. Los maquinistas hicieron un trabajo de autogestión y tomaron para sí el funcionamiento de los trenes durante tres días, hasta que la huelga acabó duramente reprimida. Y fue reprimida no sólo por la empresa sino también por la dirección del PT y de la CUT, que la consideró como un acto juvenil e inocente. Posteriormente entre los años 2005 y 2009 realicé un doctorado en sociología con una investigación sobre la representación política y la constitución de identidades. Tanto es esta tesis como en mi doctorado me concentré en las teorías posestructuralistas, principalmente en la teoría del discurso de Ernesto Laclau- que es una persona muy importante en mi formación hasta hoy-.

Una vez terminado mi doctorado era una época que aquí en Brasil existían muchos concursos públicos y en el año 2009 entré como profesor en el Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, quizás por diferentes motivos pero sobre todo porque el campo de la educación era el más abierto para mi recepción. Podría decir también que me sentí inspirado para el llegar al Centro de Educación por mi trabajo en la Secretaría de Asistencia Social con los jóvenes de las periferias de Recife.

## **P2: ¿Cómo describirías tu relación con la universidad?**

De alguna manera siempre pensé al ambiente universitario como muy hostil. En mis experiencias como alumno -incluso en una anterior estudiando terapia ocupacional- siempre la universidad se me presentaba muy inhóspita y no entendía muy bien su dinámica. Esa desconexión, sumada a motivos personales y familiares, me llevaron a optar por trabajar y mi retorno a estudiar lo realicé de adulto, casado, cuidando hijos pequeños y participando activamente como sindicalista. Realicé un curso nocturno de historia en la Universidad Católica de Pernambuco, sin profundizar mucho mi presencia el claustro universitario porque por cuenta del sindicato viajaba mucho. Solo me encontré con la universidad cuando retorné para hacer mi maestría.

Hoy podría decir que mi relación política con la universidad fue mudando. Por más que sea una noción que hoy no comparto, en mis primeros años de estudiante de posgrado sentía una fascinación por el oficio del cientista y del sociólogo. Tenía una creencia muy fuerte del oficio y fueron años en que sentía que me estaba ajustando conmigo mismo, investigando la política sindical -que fue algo que había tomado mi vida en la década del ochenta-. Entonces mi relación con la universidad fue también un proceso de catarsis, de auto entendimiento y de encuentro conmigo mismo en varios aspectos.

Cuando entré como profesor el campo de la educación me hizo percibir cuestiones muy importantes y enseñar en la universidad hizo una diferencia significativa en mi vida. Comencé a identificar una mayor percepción por las luchas por el poder y del conocimiento, se amplió mi marco intelectual al notar como mis abordajes y mis marcas políticas pueden percibirse en las elecciones de mi actuación en el propio campo. Las articulaciones dentro del centro de educación, del departamento, las redes institucionales, el trabajo en grupo, los seminarios y los congresos, todo eso me mostró un grande juego político que comencé a percibir con mayor claridad. En ese entonces se quiebra en mi cabeza esa pureza de la construcción teórica y paso a percibir otras lecturas, Jorge Larrosa o Silvio Gallo por ejemplo van cuestionando esa supremacía del saber científico, con todo el cuestionamiento del conocimiento y eso en mí me abre de una manera muy profunda. Sumado a ello el ejercicio de la función de profesor y estar con alumnos, hacer cosas con los estudiantes y establecer una manera de lidiar con ellos, me provocó una mudanza.

Hoy podría decir que por un lado aun me gusta mucho estar aquí y por otro lado me encuentro haciendo cosas a pesar de la universidad. Porque aún la veo como un ambiente muy inhóspito y muy conservador. Particularmente en el Centro de Educación del que formo parte hay

una gran cantidad de personas que piensan de una manera sistémica, dentro de la escuela y de esa forma escolar hegemónica. A pesar de que lo que yo fui intentando hacer, en el fondo es pensar por otras vías que no son las aceptadas por la cultura universitaria.

**P3: En esa trayectoria que nos describís ¿qué continuidades y qué rupturas has podido advertir en la vida universitaria?**

En sí la universidad yo creo que no cambió demasiado, lo que cambió fue mi forma de relacionarme con ella. Para mí la universidad fue una oportunidad para establecer continuidades con experiencias pasadas que eran puntos sueltos en mi vida. Y hoy yo me veo más o menos recolectando esas marcas de mi propio pasado. Colocando eso dentro de un relato de vida, recuerdo que cuando era sindicalista cayó en mis manos un libro de Abdías do Nascimento. Era el libro "O Quilombismo" en el que Abdías hacía una fuerte crítica a la lectura marxista de la historia brasilera, a Caio Prado Júnior, demostrando cómo el negro está presente siempre en los márgenes sociales, no apareciendo como sujeto de esa narrativa. En ese momento esa lectura me hizo observar el profundo racismo estructural en la empresa que yo trabajaba -a CBTU- como las funciones más bajas eran ocupadas por personas negras y a medida que iba subiendo las personas eran blancas, pero sin embargo cuando llevé esa lectura a la dirección del sindicato el rechazo era muy fuerte. Con mi entrada al Centro de Educación, pero también a pesar del Centro de Educación, es que comienzo a sentir una fuerte vinculación con la reflexión de lo afro y lo indígena en Brasil. Eso se dio en el campo de la educación, pero el Centro de Educación como institución no tiene mucho mérito en esa aproximación, al contrario yo creo que hegemónicamente nos aleja hasta el día de hoy de eso. El campo de la educación me abrió posibilidades de crear una continuidad en mi vida, de inventarme en un retorno a mí mismo. De sentir y reconocer que cuando era pequeño recibía visitas de entidades espirituales de esa matriz y que era protegido por un petrovelho<sup>1</sup>, que circulaba en mi casa. La educación como campo me invitó a sensibilizarme con eso de ahí, además de haberme enlazado con amistades importantísimas en mi vida, como la que tengo con maestro de Capoeira Angola Joabjó.

Recuerdo que cuando ingresé mi desafío era trabajar con la teoría del discurso en el campo de la educación principalmente a partir de Ernesto Laclau, aún con esa visión más clásica de profesor. Un profesor que repasaba los contenidos de una manera sistemática, un profesor que más que sensibilizarse era capaz de remarcar el punto de vista cognitivo. Principalmente desde la racionalidad y todo con mucha cabeza, a partir de cuestiones teóricas importantísimas en mi entender y también con una característica de rigidez respecto al estudio y la respuesta que esperaba de los estudiantes.

Los estudiantes tenían que leer y hacer pruebas, entré con esa percepción y con esa práctica muy exigente. El hecho de desarmar aquel conjunto de conceptos de la teoría del discurso para pensar la educación, en vez de estrictamente la política como lo había hecho antes, envolvió otra dimensión de mi vida. Una dimensión cultural muy intrincada. Mi práctica como profesor fue

metiéndose con un sistema teórico que yo tenía más o menos estabilizado en mi cabeza y comencé a articular con esas otras cuestiones. De la misma manera que me propuse en mi tesis de doctorado pensar lo político como dimensión constitutiva de lo social y no como topología objetiva, comencé a pensar las fronteras del campo de la educación de forma dislocada. Por tanto para mí la pedagogía comenzó a componer dislocaciones y descubrimientos.

Como ser humano y como profesional tengo muchos defectos y límites que no necesariamente tendré que decir aquí (risas) –aunque es fácil advertir que no suelo ser una persona muy organizada–, pero creo que tengo una cualidad. Tengo explorado mucho mi intuición, creo que soy una persona muy intuitiva. Y una de mis intuiciones me llevó a pensar la potencia de las narrativas audiovisuales y los documentales. Haciendo audiovisuales empecé a entrar en contacto con personas que hoy son muy importantes en mi vida y comencé especialmente a trabajar con el campo de estudios étnico-raciales –aunque nunca me ate únicamente a este–. De hecho nunca me conformé a estar en ningún campo establecido de la educación, podría decir que transité dentro de los estudios de currículum –donde predominaba un abordaje pos-estructuralista– discutiendo con colegas del campo de la teoría curricular pero no conseguí sentirme allí dentro. También estudié y participé sobre los estudios de la educación y el trabajo, hegemonizado por el marxismo, y el campo masivamente freireano de la educación popular, pero nunca me sentí parte de ningún campo fijo.

Este malestar con áreas estabilizadas en el campo de la educación ya tenía que ver con algo que percibí cuando llegué como profesor al Centro de la Educación, existe una dualidad entre los que piensan la educación desde el punto de vista de su “metodología” al interior de las clases y aquellos que piensan la educación desde “afuera”. Los primeros tienen generalmente una práctica sistémica, parcialmente fenomenológica y son interpelados por los presupuestos ontológicos de una colonialidad. Los segundos, a pesar de asumir una postura crítica presentan una dimensión reproductiva de la educación escolar y también son ideológicamente interpelados por aquellos presupuestos. Es por eso que decidí, con algunas otras colegas, fundar en 2012 LaButuca, que se pretende un laboratorio de innovaciones políticas en prácticas educativas. Personalmente mi actuación en LaButuca se concentra en desenfocar las fronteras entre el adentro y el afuera de las escuelas y las universidades, de manera que eso tiene que ver con buscar otras formas de ser, conocer y saber.

#### **P4: Entonces ¿podríamos decir que el trabajo con las narrativas audiovisuales y los documentales provocó una mudanza en tu práctica académica?**

Sí, creo que sí. Ese trabajo empezó en el año 2012, aunque en el 2013 me organicé para hacer un curso de construcción de documentales para la formación continua de profesores en la red estadual de Pernambuco. A partir de ahí me encontré con un equipo, formando un equipo. En ese entonces me encontré con Marconi Bispo –una persona reconocida del candomblé aquí y establecido dentro de esta matriz religiosa– y con Helena Tenderini –una actriz y antropóloga practicante de la Jurema Sagrada, una religión afro-indígena muy presente en Pernambuco–. Ambos

ya tenían experiencias con el mundo audiovisual y yo comencé a ver que ahí existía un mundo de posibilidades y de posturas que yo no conseguía vislumbrar antes cuando mi postura era más rígida y disciplinar. No sé si me estoy expresando claramente pero lo que quiero decir es que aprendí mucho con aquellas personas. Y más aún cuando conocí al maestro de Capoeira Angola João Bó y también en esa jugada a las personas de Coco do Catucá. Ahí comencé a descentrar esa noción de jerarquía que la academia coloca en relación al saber, componiendo ciertas lógicas que verticalizan una ficcionalidad de los supuestos “que saben más”, y por tanto están en una posición de educar y de orientar investigaciones. En realidad pura y simplemente esas personas me estaban educando y comencé a pensar en la necesidad de reconocer esto, en una postura de honestidad intelectual. A partir de eso reconocí lo que me estaba sucediendo y modifiqué mi posición dignísima de profesor universitario.

A partir de estas experiencias intenté comenzar a vestir las sandalias de la humildad, no sólo como una cuestión de orden laboral sino también como una postura de vida. Fue un cambio político y vital, aprendí a no colocarme en una posición de superior al otro. Y más aún ese otro que se reconoce en las matrices civilizaciones diferentes a la hegemónica. A pesar de no tener casi ningún contacto con teorías descoloniales y poscoloniales, a excepción de Homi Bhabha y Stuart Hall, comencé a percibir en mi cotidiano laboral el eurocentrismo y la colonialidad. Si bien en esas primeras experiencias no tenía una necesidad de contactar otras epistemes, comencé a percibir el postestructuralismo al que yo me afilié como eurocéntrico y occidental. De hecho comencé a discutir la teoría del discurso de Ernesto Laclau en el campo de la educación y percibir, a pesar de toda la riqueza de sus estudios sobre el populismo y la “razón populista”, que, de forma contundente cuestiona la posibilidad de una especie de razón comunicativa habermasiana que propone estabilizar el espacio público, por lo que piensa la política de una manera eurocentrada. Por ejemplo, en su discusión sobre ideología tomo como imperativo que toda crítica ideológica sea intra-ideológica, exactamente en el sentido que se vuelca a la promoción de un cerramiento de lo social.

Ahora aprendí, con la mandinga del pueblo de la capoeiragem que esa energía podría pensarse necesariamente difusa, como algo que no se enseña y que tampoco se aprende –o digamos que no se presta a las tentativas de universalización de cualquier racionalidad. Entonces intuitivamente yo fui haciendo, pensando y diciendo cosas que tensionaban con la teoría del discurso de Laclau y que me aproximaban cada vez más con otras epistemologías. Y eso fue un proceso de seguir mi intuición, de ir haciendo cosas en la docencia y no sólo investigando. Se trata de un conocimiento que se construye en movimiento, en las relaciones con la diferencia, en la concreción de aquello que Glissant llama la “carne do mundo”. No se trata de relaciones pensadas dentro de sistemas conceptuales formales. Al mismo tiempo empecé a ver como eso que yo ya estaba reconociendo, estaba formulando teóricamente y tenía proximidad con las tentativas de descolonizar las epistemologías occidentales.

En mi práctica desde ese primer curso hasta los otros documentales que realicé se inició una discusión epistemológica. El primer documental se llamó “Corta o no corta”<sup>ii</sup>, fue sobre la

población negra en la zona agreste de Pernambuco en una comunidad llamada “los negros de Cafundó” con personas que hasta cuarenta años atrás sufrían castigos físicos por adentrar y pescar en la tierra del Coronel Cordeirinho–irónicamente el nombre en diminutivo remite a la imagen pacífica de un cordero, a pesar de que su familia hasta el día de hoy reivindica la posesión de la tierra y las prácticas violentas ocurridas-. Junto con una escuela comunitaria de esa comunidad hicimos un documental de las historias de vidas de las personas que hacía trece años resistían “ocupando” esas tierras.

Después hicimos un documental que se llamó “Las historias de mandinga y peleya”, compuesto por una serie de pequeñas narrativas que buscaban hablar de personas potentes en los discursos sobre la diáspora africana en Brasil. Más bien digamos personas que desconfiasen de los peligros maliciosos de la inclusión, sobre todo que sean conscientes del peligro de ser incluido. Después “El baboad y el currículum” fue el documental más largo y reunió historias alrededor del Baobá –un árbol ligado a la ancestralidad y la memoria del pueblo negro-, resaltando la opacidad de lo que Silvia Cusicanqui llamó los “hilos sueltos de la historia” y convocando imágenes que desde este lugar dialoguen con una noción de currículum abierto y de riesgo. Sumado a las radionovelas populares que hicimos para narrar el actual exterminio de la población negra en Brasil. Todas esas experiencias comenzaron a demostrarme como yo podía estar lo mínimo posible como profesor en esos procesos educativos. Como, por ejemplo, en el documental del Baobá, los estudiantes o las otras personas que estaban participando comenzaron a armar equipos que al principio fueron convocados simplemente para ser entrevistadas y luego terminaron dirigiendo el documental conmigo. La proactividad tanto de los estudiantes- no sólo de pedagogía, sino de varios cursos que se interesaron en las diferentes disciplinas que fui ofreciendo- tuvieron una gran participación, desde los niños hasta los más viejos los veía participar, moverse y autogestionarse. Eso me dio una riqueza educativa y pedagógica muy grande, comencé a deconstruir mi trabajo como docente y apostar en procesos no regulados de subjetivación.

**P5: ¿Es a partir de estas formas no convencionales de trabajo con narrativas audiovisuales que comenzaste a pensar la idea de ambientes narrativos y a profundizar el concepto de articulación pedagógica?**

Fui, como dije, pensando en la formación de subjetividades y conciencias con todo ello que fui aprendiendo. En el 2016 decidí realizar un post-doctorado en la Universidad de Buenos Aires y allí pude sistematizar una crítica a la idea de mediación en la educación y propuse –a partir de mi lectura de la teoría del discurso de Laclau el concepto de Articulación Pedagógica (en adelante AP).

Que sería a groso modo la posibilidad de hacer que las personas aprendan cosas que uno no está enseñando. Para ello se propician ambientes en los que esos conocimientos se aprendan y me parece que eso tiene consecuencias políticas impresionantes. Incluso consecuencias políticas que no consigo vislumbrar ahora, pero que dentro de mi proyecto intelectual espero y pretendo poder percibir.

### **P6: ¿Podrías caracterizar un poco más el concepto de AP?**

Podría comenzar diciendo que las prácticas de mediación son variadas y están ampliamente presentes en nuestro cotidiano, vivimos en una cultura de mediación. De modo que estas prácticas no son propias del dispositivo que la caracteriza en la educación; pero si la educación moderna las legitima y las profundiza. Sumado a ello es necesario resaltar que las prácticas de mediación no se restringen, como se puede pensar, a una mera metodología instrumental. Sino que por el contrario cuentan con un ambiente (el de la educación moderna) que las favorece y que las instituye colaborativamente. Estos ambientes internalizan la mediación, en instituciones que como la escuela la naturalizan y la legitiman según presupuestos ontológicos y fines políticos tácitos universalizados.

Por lo tanto la mediación reproduce y da continuidad a “el” mundo tal cual existe. Trasmite un ordenamiento social particular aceptado, a fin de “formar” (o darle forma) a un sujeto a construir. La mediación actúa para la construcción de continuidades entre teoría/sujeto y vida/objeto, ya que ambiciona construir unidades plenamente representables de lo social. Una unidad social proyectada con la fantasía de lo completo que evita el peligro de las disgregaciones, provocando que se proyecte algo que está esencialmente dividido en la ilusión de una plenitud. Su actuación, por supuesto, no requiere una imposición explícita ni exige que los mediadores sigan o apliquen un manual rígido de procedimientos. Al contrario, presupone normalmente, una interiorización fundada en presupuestos y principios que se rigen en las maneras que median el pensar, ser, ver y sentir (o no) de las cosas y de “el” mundo. Y esto significa que, independientemente de su intención, contribuyen para la reproducción de un sistema más amplio de relaciones sociales caracterizados por la colonización.

En contrapartida la AP percibe la existencia de otras racionalidades capaces de ser conjugadas en la educación actual. Esta noción se constituye a partir de un presupuesto ontológico inverso al de la mediación, que toma como punto de partida la negatividad de lo social. En el sentido que imposibilita el cercamiento de lo social por su reclamo de estructuras sociales intangibles y contingentes. La articulación percibe la dispersión y la discontinuidad, configurando racionalidades, lógicas y modos diferenciados e ilimitados. La AP restringe el régimen de la tutela, históricamente estructurante del ambiente narrativo colonial, en nuestra capacidad de instalar otro lugar fundador.

Recordamos que alimentado por el mito eurocéntrico de los orígenes civilizatorios en la antigua Grecia la idea de mediación se funda en una noción tutelar, entramando de manera bastante intrincada valores morales, racionales e intelectuales en conformidad con una acción educativa colonialista. De hecho la tutela se consolida como la espina dorsal de la relación entre colonizadores y colonizados. En contrapartida la articulación remite a prácticas performativas y contextuales, que consideran la existencia residual de elementos ocultados. Nos invita a usar la imaginación, discontinuamente, para transitar otra educación posible que hace confluir los contextos de descubrimiento y aprendizaje atentos a las posibilidades de construir lógicas y subjetivaciones inauditas. En esta polarización podríamos afirmar que de un lado está la mediación,



que mantiene el deseo colonialista de autoexpansión, más aún que se trata de una manera de conocer, subjetivar y educar que se direcciona preferencialmente a unidades sociales (individuo, identidades, etnias, género, clase, entre otras) que son partes estructurantes de lógicas sociales de espacios discursivos; a fin de proceder, de alguna manera, reforzando las culturas simbólicas diferencialmente estructuradas que se quieren contestar (democracia liberal, racismo, heteronormatividad, capitalismo, etc). Del otro lado la noción de articulación pedagógica estimula la nutrición y la construcción de espacios de sociabilidad, aberturas del mundo que lidian con el conocimiento de una manera más orgánica, personal, corporal y antiformalista.

### **P7: ¿Cómo se relaciona la articulación pedagógica con la descolonización de la educación?**

La noción de articulación pedagógica es influencia de una manera central por la noción de mandiga de la capoeira, lo que yo sé de mandiga lo aprendí con mi amigo y maestro Joab Jo. La articulación pedagógica implica acciones educativas que puedan disponibilizar elementos antes rechazados por el ambiente narrativo colonial, con la intención de producir subjetividades activadas intuitiva y poéticamente por memorias y narrativas que posibilitan imaginar, construir y reconocer la existencia de otros mundos (posibles). Especialmente en la camaradería y en la mandinga vivida entre el pueblo de la capoeira en Brasil encontramos un ambiente narrativo descolonial capaz de advertir un dislocamiento de las fronteras y de los espacios sociales coloniales del acto de educar.

En contrapartida se proyecta una pedagogía que no vampiriza las energías en el nombre de la construcción de unidades, sino que remarca la discontinuidad y descuida cualquier intento de normalización o universalización de los sujetos que la atraviesan. El énfasis de la educación, en este caso, como nos inspira Édouard Glissant no está ni en el todo ni en las partes, sino en la relación. La noción, así, de mandinga no desea un proyecto (eso sería otro posicionamiento unificado, lineal y mediado) sino como una intención discontinua, alude a algo que por propia definición no se puede definir. Algo que al mismo tiempo es y no es. Una existencia que no se define, que existiendo es vital al juego de lacapoeira - pero que no se puede reducir al pensamiento. Es entregarse a un tiempo y un espacio en el que no hay reglas cercadas. Mandiga es una energía difusa, es una actitud intravisible que significa también "no creemos en las reglas del juego". Es dislocarse de las formas lógicas esperables y racionales, liderar con ambigüedades y discontinuidades. Es también correrse de un ambiente rígido y proponer ambientes fértiles para ser y existir, que no necesariamente estén estructurados dentro de la topografía supuestamente objetiva de lo social.

En ese sentido articular educación y mandinga tiene el efecto de embobarnos- en el sentido de no desear o luchar por el poder- la primera, en el sentido de tornarla espacialmente imprecisa, menos autónoma y dueña de sí. La mandinga abriéndose a lo inusitado de las relaciones humanas, renuncia y combate en un solo tiempo a la concentración del saber y del poder. Bebiendo de la mandinga la articulación pedagógica no niega ningún orden normativo para generar procesos de significación. Tal como aprendemos con Joab, podemos aceptar o transformar lo dado, aunque

nunca sucumbir en los términos en que una pelea se pueda dar. La mandinga nutre un ambiente de riesgo que justifica una educación que se proyecta en la construcción de ambientes narrativas descoloniales frente a las prácticas de mediación movidas por el miedo y el control del otro.

**P8: ¿Cómo caracterizarías el campo de estudios descoloniales en la educación?  
¿Cómo te posicionas en la producción académica de espacio?**

Primeramente creo fundamental reconocer que aún tengo que conocer más sobre este campo de estudios, pero podría señalar algunas cuestiones sobre mi impresión actual. No creo que la cantidad de lecturas o producciones que tenga sobre el tema pueda legitimar o no mi discurso, eso es un juego de poder muy grande en la academia que nos obliga a construir una imagen de autor -para hacer una referencia bien directa a Michel Foucault-. Y más aún desde que uno mencione autores claves o cita personas que ya tienen un determinado control de poder dentro de un campo académico entra en un juego que no necesariamente tiene que ver con la calidad. Y resalto esto porque creo que tiene que ver con la postura con que yo defiendo de la articulación pedagógica, en el sentido que pocos consiguen apropiarse de una determinada acumulación civilizacional o de una tradición teórica. Uno por ejemplo puede dedicar toda su vida a ser un buen comentarista de Derrida pero eso crea un conjunto de compromisos y un conjunto de rituales que muchas veces van cerrando los campos académicos. Esa situación domina el cotidiano de la universidad y produce empobrecimientos, sobre todo de los parámetros que define y dicen que es de excelencia o que no es de excelencia. Las marcas institucionales de la producción de saber terminan transformando el ambiente universitario en autoreferente, porque los parámetros que lo juzgan son circulares. Por eso es que creo que el saber que es producido en la universidad tiene que ser colocado en alguna instancia de escrutinio social. La excelencia de ese saber tiene que ser colocado en escrutinio. Por ejemplo la universidad hoy está iniciado un movimiento de reconocer la existencia de maestros populares y darle un lugar de reconocimiento en este espacio es muy importante. Más aun así es la universidad es la que produce esa legitimación y que da poder de habla. Pero podría ser lo contrario -podríamos pensar la contrario-y preguntarnos quienes dentro de la universidad tienen ese saber.

Y lo que yo veo es que los estudios descoloniales o poscoloniales no se desvinculan de eso. No consiguen- con raras excepciones- hacer una crítica profunda al propio espacio universitario con su inclinación colonizadora tan profunda. En cuanto no se rompa con ese conjunto de rituales yo creo que se limita mucho una posibilidad de descolonización del saber. Y principalmente porque las epistemologías otras o los cortes civilizaciones otros no están dentro de la Universidad. Parecería que muchas veces los universitarios nos apropiamos de esos otros saberes, pero yo creo que ni la posibilidad de apropiarse de esos saberes se produce en estos estudios. Existe mucha auto-arrogancia o una intención de representar más que acercarse a esos saberes. Yo creo que deberíamos empezar a hacer cosas que realmente traiga fisuras. Traer maestros populares a la Universidad y las cuotas étnicas son importantes, no es que no se está haciendo nada, pero hay

límites que necesitan romperse. La universidad tiene que abrirse a otras ritualistas y a la inoculación de otras maneras de ser y pensar. Por ejemplo, en este momento estoy pensando en hacer una presentación pública de mi ensayo de post-doctorado y mi propuesta es que participe un maestro de capoeira Joab Jo en la banca, como una persona que va a evaluar mi trabajo. No solo eso, estoy empezando a mover acciones, en el sentido de traer personas de afuera de la universidad para los jurados y otros espacios de evaluación que continúan representando el saber de los "otros". Yo creo que eso mínimamente comienza a mover un poco el lugar de habla de la universidad, porque podemos posibilitar una relación con el otro que no sea de representación o apropiación.

Silvia Rivera Cusicanqui me parece que percibe bien todo esto, cuando denuncia la clásica malicia colonialista de la inclusión. Cuando habla claramente de la existencia de una estructura de mediaciones legitimadora de la palabra del poder y de los poderosos, que se apropian de una energía difusa de la memoria de los pueblos. Creo que Glissant también es un autor muy querido, porque reitera la propia existencia de la diáspora africana en las Américas del sufrimiento inconmensurable de la deportación de los africanos, dando la posibilidad de recuperar otros pensamientos, formas otras de relación con el saber-un saber de relación-.

**P9: En los actuales tiempos políticos en América Latina con el doloroso giro neoliberal de nuestros gobiernos ¿cuál crees que es el lugar de la Universidad y cuál crees que es el lugar de los estudios descoloniales?**

Hay una reflexión de Jacques Derrida sobre las universidades que está en un libro publicado aquí en Brasil con el nombre *Olho da universidade*, allí él dice que la fundación de un curso de filosofía no es nada filosófico. Traigo esta idea para decir que existe una ritualística universitaria que posibilita poco, o más bien podríamos decir que el discurso descolonial es poco descolonial. Porque continúa colonizando el saber y ahí soy bastante pesimista y creo que va a continuar así durante mucho tiempo. En gran parte es una moda, que ya fue liberacionista, marxista y ahora descolonial.

Hasta que realmente no busquemos otros pensamientos, otras prácticas y otras relaciones con el saber las consecuencias potentes y efectivas son muy limitadas. Yo pienso que una forma de movernos de eso, es juntamente la construcción de ambientes -aunque reconozco que no sería el único camino. Existirán otros, este no sería la única opción. Es la que yo encuentro, como una necesidad de enflaquecernos y de todo eso que aprendí también con la mandiga. Esta idea también aparece en Glissant cuando él dice que necesitamos enflaquecernos, ya que muchas veces pensamos que cuanto más fuertes o más nos expandimos más vamos a conseguir o más poder vamos a tener para transformar las cosas. Pero la única forma de crecer, la única forma de hacer crecer nuestra lengua diría Glissant es hacer que otras lenguas florezcan y no desaparezcan. Allí hay pistas para otro camino.

Entonces pensando en eso, no proyecto nada de específico, sólo pensaría en la necesidad de construir ambientes múltiples para con-formar universidades menos viciadas. Tal vez en ese

sentido sería interesante una universidad que extraña y contradictoriamente acumule conocimiento sin tener el precepto de una síntesis cultural.

Es importante que esos “otros” tuviesen participación en la posibilidad de producir cosas diferentes. Desenblanquecer la universidad es fundamental, porque tenemos que reconocer que la universidad tiene sangre azul. Por lo menos en la Universidad Federal de Pernambuco las personas que ocupan los cargos más destacados son personas blancas de clase alta o clase media y recién ahora es que otros sectores sociales o las personas negras entraron en las universidades y ocupan lugares de poder. La mayoría de los profesores tienen nombres y apellidos que existan cincuenta o cien años atrás, son las mismas familias y eso se reproduce en varias esferas de lo social -en las empresas privadas, en las ocupaciones de cargos políticos, en las secretarías de culturas y en la gestión de conocimientos-. Por eso pensar en la construcción de ambientes de riesgos y discontinuos pueda ofrecer una posibilidad múltiple con relaciones más rizomáticas. Tal vez sea eso lo que podemos aprender con Glissant en términos de políticas educacionales: relaciones rizomáticas que estimulen pensamientos rizomáticos, de relación y así el pensamiento sistema – que mata y destruye- recibiría un gran golpe.



*Patricia Bonjour. Santa Rosa, laguna Don Tomás inundada. Fotografía.*

## Notas

---

<sup>i</sup>“Pretosvelhos” o “pretasvelhas” son espíritus de luz, sabiduría y paz de culto en las religiones de matriz africana e indígena en Brasil. Se acostumbran a presentar con abuelos o abuelas con una gran capacidad de consejeros.

<sup>ii</sup>Documental de 12 minutos. El nombre se refiere al “corte de la tierra” ocupada por los efectos de división de los lotes de tierra ocupados entre diferentes familias.