

LOS ESTUDIOS CULTURALES EN AMÉRICA LATINA: INTERCULTURALIDAD, ACCIONES AFIRMATIVAS Y ENCUENTRO DE SABERES

CULTURAL STUDIES IN LATIN AMERICA: INTERCULTURALITY, AFFIRMATIVE ACTION, AND THE MEETING OF KNOWLEDGES

ESTUDOS CULTURAIS NA AMÉRICA LATINA: INTERCULTURALIDADE, AÇÕES AFIRMATIVAS E ENCONTRO DE SABERES

JOSÉ JORGE DE CARVALHO¹

Universidad de Brasília, Brasil

jorgedc@terra.com.br

Resumen:

El artículo ofrece una propuesta de refundación de los Estudios Culturales en América Latina, retomando el ideario y la postura política crítica que ha sido constitutiva de esa área de estudios desde su creación en los años sesenta en Birmingham. Esa postura crítica fundante se actualiza ahora en el proyecto de un Doctorado en Estudios Culturales en la Universidad de Brasília, basado en tres ejes: la lucha por cuotas para negros e indígenas en las universidades; la superación del dualismo dominante entre las Humanidades y las Ciencias Exactas a través de las teorías de la complejidad; c) el Encuentro de Saberes. El proyecto de Encuentro de Saberes es un proceso teórico-político que empezó este año en la Universidad de Brasília y que permite que los maestros y maestras de los saberes tradicionales latinoamericanos (chamanes, payes, artesanos, arquitectos indígenas, artistas, músicos, especialistas en plantas medicinales) entren ahora como profesores a dictar cursos regulares en la universidad. Los Estudios Culturales en cuanto Estudios Críticos de la Cultura deben proveer la fundamentación teórica, metodológica y política para que las universidades latinoamericanas, que fueron constituidas como blancas, excluyentes, racistas y dedicadas a reproducir únicamente el saber eurocéntrico moderno, finalmente se transformen en aquello que ellas deberían haber sido desde su fundación hace siglos: centros multi-epistémicos de estudios, abiertos a todos los saberes creados y vigentes en nuestro continente - saberes occidentales, indígenas, afro-americanos, y de las comunidades tradicionales.

Palabras clave: interdisciplinaridad, teorías de la complejidad, acciones afirmativas, encuentro de saberes

¹ Profesor del Departamento de Antropología de la Universidad de Brasília, Investigador Senior del Consejo Nacional del Desarrollo Científico (CNPq) y Coordinador del Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología de Inclusión en la Enseñanza Superior y la Investigación. Es el proponente del sistema de cuotas para negros e indígenas de la Universidad de Brasília y actualmente coordina el proyecto Encuentro de Saberes, a través del cual un grupo de maestros de tradición oral, indígenas y afros, están dictando un curso regular en la universidad en la calidad de profesores visitantes. Autor de *Cantos Sagrados do Xangô do Recife*; *O Quilombo do Rio das Rãs*; *Inclusão Étnica e Racial no Brasil. A Questão das Cotas no Ensino Superior*; *Las Culturas Afroamericanas en Iberoamérica: Lo Negociable y lo Innegociable*.



SIN TITULO

Fotografía de Johanna Orduz

Abstract:

This article proposes a re-foundation of Cultural Studies in Latin America, recovering its critical and theoretical legacy, which is constitutive of this area of studies since it was founded in Birmingham in the sixties. This re-foundation of its critical stand is actualized now in the project of a Graduate Course in Cultural Studies at the University of Brasília, based on three principles: a) the struggle for quotas for Blacks and Indians in the universities; b) the overcoming of the still predominant dualism, between Humanities and Exact Sciences; c) the Meeting of Knowledges. The Meeting of Knowledges is a theoretical-political intervention which began this present year at the University of Brasília and which allows, for the first time in the history of Brazilian universities, that masters of traditional knowledges (shamans, artisans, indigenous architects, healers and specialists in medicinal plants, masters of popular cultures, such as music, dance, theatre, among others) enter now as professors of regular courses in the state universities. Cultural Studies, taken to be the critical study of culture, can provide the theoretical, methodological and political foundation of this innovative movement, so that Latin American universities, which were created as white, elitist, racist, and mentally colonized, and entirely dedicated to reproduce the modern type of eurocentric knowledge, may finally begin to transform themselves into the kind of institution they were supposed to be since their foundation centuries ago: multi-ethnic, multi-racial and multi-epistemic centers of studies, open to the incorporation of all the valid, original and contemporary knowledges created and reproduced in our continent – be they Western, Indigenous, African, Afro-American, Asian or of any other ethnic, racial, or traditional group.

Key words: interdisciplinarity, theories of Complexity, affirmative action, meeting of knowledges

Resumo:

O artigo oferece uma proposta de refundação dos Estudos Culturais na América Latina, retomando o ideário teórico e a postura crítica que é constitutiva dessa área de estudos desde a sua criação em Birmingham nos anos sessenta. Essa refundação da sua postura crítica se atualiza agora no projeto de um Doutorado em Estudos Culturais na Universidade de Brasília baseado em três eixos: a) a luta pelas cotas para negros e indígenas nas universidades; b) a superação do dualismo dominante entre as Humanidades e as Ciências Exatas, através da teoria da complexidade e da interdisciplinaridade; c) o Encontro de Saberes. O projeto de Encontro de Saberes é uma intervenção teórico-prática que começou este ano na Universidade de Brasília e que permite, pela primeira vez na história das universidades brasileiras, que os mestres e mestradas das universidades tradicionais (xamãs, pajés, pais-de-santo, artesãos, arquitetos indígenas, especialistas em plantas medicinais, mestres das tradições populares de canto, dança, teatro) entrem agora como professores/as de cursos regulares da universidades. Os Estudos Culturais como estudos críticos da cultura devem prover a fundamentação teórica, metodológica e política para que as universidades latino americanas, que foram constituídas como brancas, excludentes, racistas, colonizadas e dedicadas a reproduzir unicamente o saber eurocêntrico moderno, finalmente comecem a se transformar naquilo que deveriam ter sido desde a sua fundação: centros multi-étnicos, multi-raciais e multi-epistêmicos de estudos, abertos à incorporação de todos os saberes válidos, criados e vigente no nosso continente - saberes ocidentais, indígenas, afro-americanos e das demais comunidades tradicionais.

Palavras chave: interdisciplinaridade, teorias da complexidade, ações afirmativas, encontro de saberes.

I. Resistencias disciplinares a los Estudios Culturales

Intentar abrir un área de Estudios Culturales en América Latina que se pretenda innovadora significa cuestionar un canon académico marcado por la rigidez de las fronteras disciplinares y por una actitud eurocéntrica que privilegia los saberes de la ciencia occidental moderna y excluye enteramente los saberes creados y reproducidos en el interior de las comunidades y grupos étnicos de nuestra región. Un correlato de ese eurocentrismo y esa subalternidad epistemológica es la exclusión étnica y racial tan intensa y generalizada en todas nuestras universidades. Para que los Estudios Culturales puedan cumplir de hecho un rol innovador en nuestro continente, creo que deben enfrentar los siguientes retos: la interdisciplinariedad; la pedagogía intercultural; la lucha anti-racista; y la inclusión de los saberes de los indígenas, de los afros y de otras comunidades tradicionales como parte del canon de los saberes válidos y que deben ser enseñados y desarrollados, en igualdad de condiciones con los saberes occidentales modernos. Lo que sigue es una propuesta en esas direcciones, tomando como referencia la situación de las universidades brasileñas.

Tal como argumenté en otros lugares, los Estudios Culturales deben innovar teórica y políticamente como respuesta a dos frentes: a un frente interno a la universidad y a un frente externo, allí donde el mundo académico es solamente una parte de la sociedad como un todo (v. Carvalho, 2006). Identifico el frente interno como la crisis general del paradigma disciplinar decimonónico todavía vigente y la asfixia de la formación curricular impuesta en los cursos. Haré un resumen de la situación de la Universidad de Brasilia que podrá ser tomada como emblemática de la situación de las universidades brasileñas en general. Anticipo que el cuadro académico actual a nivel nacional, es de una abrumadora fragmentación de las disciplinas.

Cuando la Universidad de Brasilia fue fundada, en el año 1960, contaba con unos pocos Institutos, uno de los cuales era el de Ciencias Exactas. Dos décadas después, los físicos se separaron del ICE y formaron un Instituto de Física. El Instituto de Ciencias Exactas se debilitó más cuando los químicos y los biólogos también lo abandonaron y formaron un Instituto de Química. Más tarde, los biólogos se divorciaron de sus colegas químicos (con quienes compartían, entre otras afinidades, el área de Bioquímica) y formaron el Instituto de Biología. Un poco después, los matemáticos se independizaron y formaron el Instituto de Matemática y los geólogos hicieron lo mismo: formaron el Instituto de Geociencias. Por otro lado, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo estaba integrada al Instituto Central de Artes, mientras ahora son unidades enteramente independientes, sin proyectos en común. El Instituto de Humanidades acogía los departamentos de Filosofía, Historia, Geografía, Servicio Social, Economía y Ciencias Sociales. Pasado un tiempo, el Departamento de Ciencias Sociales, que

era compuesto de cuatro colegiados – antropólogos, sociólogos, politólogos y trabajadores sociales – sufrió una primera escisión: los politólogos se separaron y fundaron, junto con los académicos de Relaciones Internacionales, el Instituto de Ciencias Políticas. En seguida, los sociólogos fundaron su propio Departamento y más tarde fueron creados los Departamentos de Antropología y de Servicio Social.

Ese proceso de fragmentación disciplinar no paró en ese punto. Hace ya quince años, los antropólogos y sociólogos decidieron abandonar el Instituto de Humanidades y crearon el Instituto de Ciencias Sociales, con dos departamentos (Antropología y Sociología) y un Programa de Pos-grado en América Latina y el Caribe. Paralelamente, ocurrió un cisma entre politólogos y especialistas en Relaciones Internacionales, y cada uno creó su propio Instituto, con sus respectivos colegiados, absolutamente aislados, como lo son los colegiados de antropólogos, sociólogos y asistentes sociales. El aislamiento de las unidades académicas es acompañado por el aislamiento de los colegiados de especialistas; y ambos se aíslan más porque los cursos también se volvieron disciplinares. He aquí una situación típica: hay un Instituto de Psicología, formado de cuatro Departamentos autónomos y con poco diálogo entre ellos, todos compuestos casi exclusivamente de psicólogos y que enseñan una carrera disciplinar y profesional de Psicología. La misma tríada de la fragmentación (una unidad académica disciplinar, con un colegiado exclusivo de especialistas en la disciplina y que enseñan un curso con el mismo nombre disciplinar de la unidad) se generalizó en la universidad: Sociología, Ciencia Política, Antropología, Relaciones Internacionales, etc.

Todo esa segmentación metonímica disciplinar se parece a un movimiento de avestruz: cuanto más complejas se vuelven las teorías, más amplios y abiertos los temas de estudios y más severa se vuelve la crisis epistemológica generalizada del saber científico actual en Occidente, más defensivas se vuelven las disciplinas de las Humanidades y las Ciencias Sociales en Brasilia. Es en este cuadro de un verdadero autismo disciplinar que estamos proponiendo la creación de un Instituto Interdisciplinar de Estudios de la Cultura y un curso interdisciplinar de Estudios Culturales (Pregrado nocturno y Posgrado). La intención es buscar la creación de un espacio que acoja a lo que es expulsado en cada una de esas triadas: la unidad académica, el curso y el colegiado. Y paralelamente, que esa innovación sea democratizante, de ahí la preferencia por el horario nocturno.

Una fundamentación clara de la necesidad de los Estudios Culturales en la Universidad de Brasilia vino de una carta de apoyo a nuestra propuesta, dirigida al Consejo Universitario, escrita por nuestros estudiantes. En un texto muy bien fundamentado, ellos reclaman sobre la ausencia de un espacio en donde todas las teorías de las Ciencias Humanas, las Artes y las Ciencias Sociales puedan ser acogidas abiertamente sin exclusiones. Entre los que firman la carta están

estudiantes conectados con varias militancias políticas e intelectuales: están los que participan del movimiento negro, las feministas, los del movimiento ambientalista, otros de las luchas urbanas, miembros de varios colectivos en defensa de la diversidad sexual, otros del movimiento por la bicicleta libre, los anarquistas, los autonomistas, etc. El foco central de su adhesión es que las teorías contemporáneas transitan muy poco entre departamentos y disciplinas, y ellos demandan más libertad teórica y temática, tal como es prometida por la propuesta de los Estudios Culturales.

La queja de los estudiantes corrobora la percepción que motivó nuestra propuesta: cada disciplina discrimina teorías que son definidas como ajenas a su área de especialización. Por ejemplo, el Psicoanálisis es acogido en uno de los Departamentos del Instituto de Psicología; pero si un estudiante lo quiere discutir en el Departamento de Antropología, los antropólogos contestan que el Psicoanálisis no forma parte de la disciplina antropológica y que por lo tanto él debe procurar estudiarlo fuera de nuestro *curriculum*. Lo mismo pasa con la teoría del discurso, con la teoría de género, con la desconstrucción, con la teoría *queer*, o con la discusión amplia de la etnografía, que es aceptada en la Antropología, pero no en otras áreas. Aparece como ley general de esa estructura cerrada que cada disciplina afirma un conjunto generalmente pequeño de teorías y simultáneamente rechaza un gran número de teorías supuestamente pertenecientes al canon de otras disciplinas. Ese proceso polarizado de absorción limitada y rechazo generalizado que vemos en la vida de las teorías académicas, ocurre también con los temas y problemas a ser investigados: la mayoría de los temas y cuestiones candentes actuales en el campo de la sociedad y la cultura van más allá de los límites de las disciplinas. En fin, en un texto contundente y de peso intelectual, los estudiantes afirman reconocer que hay una especie de cerco a los temas y a las teorías en cada una de las unidades donde estudian.

En este contexto de tanto sectarismo temático y teórico, los Estudios Culturales aparecen como la posibilidad de un espacio no sectario, interdisciplinar y fundamentalmente ecléctico. Una vez que las disciplinas establecidas son definidas canónicamente – cada vez más desean reiterar que son, precisamente, alguna cosa y no otras cosas –, los Estudios Culturales, al contrastarse con ellas, pueden ser caracterizados a través de un lenguaje apofático: no son una sola disciplina, no tienen una única teoría, ni un único enfoque, ni un método básico, ni un linaje único, y ni siquiera un canon preciso. Académicamente, son heteróclitos; o, para usar los términos de Mikhail Bakhtin, son polifónicos y heteroglósicos. Además, no se reportan más a un solo lugar de origen, mucho menos ahora, después que la Universidad de Birmingham tomó la desastrosa decisión de cerrar el Centro de Estudios Contemporáneos de la Cultura que dio inicio a nuestra área de estudios. O sea, mientras las otras disciplinas tienen sus Mecas europeas, los

Estudios Culturales son ahora nómades, excepto de la ilusión metafísica de algún local original de surgimiento al cual los investigadores latinoamericanos deben rendir pleitesía intelectual y deben visitar periódicamente en peregrinación para actualizar sus teorías, temas y métodos. Ese vínculo de subalternidad teórica, metodológica y temática ha marcado profundamente las Humanidades y las Ciencias Sociales en América Latina, sin que pesen movimientos de autonomía intelectual y política que existieron y que todavía existen en todos nuestros países.

Por todas esas razones, los Estudios Culturales pueden tener ahora un nuevo papel de apertura en las Humanidades y las Ciencias Sociales en América Latina. Conforman un espacio para acoger las disidencias, que pueden incluso seguir conectadas parcialmente con las áreas canónicas, ya que una persona no necesita abandonar su formación disciplinar para participar de una propuesta interdisciplinar. Nuestra postura no debe jamás ser cerrada, limitante o exclusiva, y sí inclusiva, expansiva, abierta, no-sectaria, acogedora. Obviamente, el diálogo con las demás disciplinas que estudian la cultura debe seguir constantemente y siempre con una actitud crítica y franca. Por ejemplo, como lo recordó Beatriz Ocampo en su exposición en el Seminario, la práctica de la etnografía sigue siendo importante para cualquier investigación que se haga, y no importa si los antropólogos reclaman que el trabajo etnográfico es específico de la Antropología.

Insisto en que los Estudios Culturales deben ser refundados en nuestros países con toda su diversidad temática y también teórica, lo que significa ejercitar un pensamiento complejo. Las teorías de la complejidad están interpelando prácticamente todas las disciplinas y provocando revisiones y transformaciones epistémicas radicales en los campos del saber. De ahí que nos acercamos a los temas de Estudios Culturales incorporando, entre otros movimientos de renovación epistémica, lo que Fritjof Capra llama de Punto Crucial (Capra, 1996). Una vez conscientes de esa ruptura epistémica de las últimas décadas, ya no me parece satisfactorio intentar hacer análisis críticos de la cultura con base en el mismo paradigma cartesiano-newtoniano de posiciones fijas y siempre con la misma dimensión de escala. De hecho, una de las ventajas de la actitud interdisciplinaria de los Estudios Culturales es la facilidad para operar con fenómenos de diferentes niveles de escala. Normalmente, las disciplinas de las Humanidades y las Ciencias Sociales se especializan en una determinada escala y poco se abren a ejercitar escalas más grandes o más pequeñas que las con que se acostumbraron. Una contraparte también limitante de esa especialización en una escala es la dificultad de integrar el análisis cualitativo con el cuantitativo.² El tema del tránsito entre distintas escalas y la articulación de calidad con cantidad exige formulaciones teóricas no clásicas – o, precisamente, complejas.

² Un manual reciente, aunque muy básico, que hace justicia a esa flexibilidad teórico-metodológica de los Estudios Culturales es el de Michael Pickering (2008).

Es por todos esos motivos que Immanuel Wallerstein, en su reciente libro *Las Incertidumbres del Saber*, al hablar de las crisis de las Ciencias Sociales en particular, menciona dos áreas del saber que, en su opinión, podrían superar la división de las llamadas «dos culturas», según la ya clásica distinción hecha por C. P. Snow entre las Ciencias Exactas y de las Ciencias Humanas. Esas dos nuevas áreas serían las Teorías de la Complejidad, por el lado de las Ciencias Exactas; y los Estudios Culturales, por el lado de las Humanidades. Eso puede ser solamente una fantasía de Wallerstein, pero señala un imagen de apertura epistémica, de búsqueda de renovación que está asociada a la historia de los Estudios Culturales. Es este sueño (o deseo, como lo denominó Fredric Jameson) que debe guiarnos en la reformulación de los Estudios Culturales en América Latina ahora.

II. Estudios Culturales y Teorías de la Complejidad

Si bien es importante ejercer la libertad de refundar los Estudios Culturales según los intereses de nuestro tiempo, nuestro lugar y nuestra situación (en todos los niveles que decidamos incluir en la idea de situación), no debemos abandonar su legado teórico que también se conecta, a través de teorías oriundas de las Ciencias Sociales y las Humanidades, con las teorías contemporáneas de la complejidad. Nuestro vocabulario epistémico valora la complejidad analítica y se potencia cuando lo utilizamos articuladamente o simultáneamente, de modo a superar el paradigma newtoniano-cartesiano que es todavía dominante en las demás disciplinas de nuestro entorno (Antropología, Sociología, Historia, Ciencia Política, Filosofía). En ese paradigma clásico, la lógica de razonamiento y argumentación debe seguir el principio aristotélico del tercer excluido. Pensemos entonces en las propuestas teóricas críticas que utilizamos en los Estudios Culturales: la dialéctica negativa de Adorno; la dialéctica en suspensión de Walter Benjamin; la incorporación de la asociación libre y los saltos lógicos provocados por la homofonía en la teoría lacaniana; la desconstrucción de Derrida con sus aporías y sus indecibles; la lógica rizomática y de la diferencia de Deleuze; la teoría del doble vínculo de Bateson; el pensamiento de la emergencia desarrollado por Homi Bhabha con inspiración en Foucault; la noción de infinalizabilidad de Bakhtin; la fluidez de las posiciones de género trabajadas por Judith Butler; etc.

Podemos transformar ese legado teórico innovador de los Estudios Culturales europeos en una herramienta más útil y menos alienada para resolver los dilemas específicos de nuestras sociedades si abrimos un espacio de diálogo con las lógicas igualmente complejas de las cosmovisiones indígenas y africanas que forman parte de nuestras culturas y que hasta ahora han sido confinadas solamente a la condición de objetos de estudio de nuestros antropólogos. Si somos capaces de ese salto político-epistémico, podemos entonces empezar a construir una agenda concreta, y no solamente teórica, de descolonización de nuestro universo académico.

Aunque resumiendo mucho, debemos actualizar y ampliar la compleja gramática teórica que transita alrededor de los Estudios Culturales para abrir el diálogo y inspirarnos en las gramáticas equivalentes de las Teorías de la Complejidad de las últimas décadas, tales como aquellas desarrolladas por Edgar Morin, Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, Jean Piaget y Rolando García, Humberto Maturana y Francisco Varela, David Bohm, y tantos otros. Por ejemplo, intentar expandir la teoría de la emergencia, con base en la historia de India propuesta por Homi Bhabha, en diálogo con los teóricos de la emergencia desde el lado de las Ciencias Exactas, como la de Murray Gell-Mann. Por supuesto, será más fácil hacerlo si nos fijamos en nuestro procesos locales y regionales de emergencia, de los cuales cito dos breves ejemplos de Brasil. El primero es la emergencia absolutamente impredecible, generalizada y vertiginosa de la lucha por las cuotas para negros e indígenas en las universidades, que creció en los últimos ocho años; el segundo es la retomada histórica de grupos étnicos que se creían extinguidos durante siglos y que ahora emergen, por caminos simbólicos y políticos insólitos diseñados más allá de los procesos ya identificados por los etnógrafos e historiadores. El movimiento intelectual debe ser lo más expansivo, abierto e innovador posible - incluso para exponer la fragilidad de la acusación frecuente que hacen a los Estudios Culturales los académicos de las áreas establecidas, cuando los llaman superficiales y carentes de teoría. Lo opuesto es más cercano a la realidad si pensamos en la densidad argumentativa interdisciplinar de Stuart Hall, por ejemplo, que articula teoría marxista de clase, psicoanálisis lacaniano, análisis foucaultiano del poder, deconstrucción, teoría de la representación visual, semiótica del cine, etc. Quizás ha faltado hasta ahora a esos autores construir un protocolo que permita iniciar un diálogo teórico con los autores equivalentes, en su interés por la complejidad, de otras áreas más próximas a las llamadas ciencias exactas.³

Hay que enfatizar también que los Estudios Culturales acogen todas las diferencias pero no tienen como misión construir un algoritmo teórico-político

³ Pensando en ejemplos teóricos latinoamericanos, Pablo González Casanova ha escrito un ensayo sobre la relación entre las Ciencias Sociales y las llamadas nuevas ciencias (Casanova, 2005). Aun cuando su texto sea muy informado, Casanova no menciona la trayectoria de casi medio siglo de los Estudios Culturales, ni cita ninguno de sus teóricos más prominentes, lo que es una lástima, justamente porque la tesis central de su libro, la politización de la academia, ha sido una marca fundante de los Estudios Culturales. En Brasil, Otávio Velho ha hecho propuestas, en la línea de Gregory Bateson, Tim Ingold y Casanova, centradas en la Antropología, de la construcción de un espacio interdisciplinar (Velho, 2001 y 2010).

para integrarlas en una convivencia pacífica; las diferencias legitimadas pueden seguir siendo conflictivas entre sí. Estamos hablando de la necesidad de que renazca un movimiento de apertura, pero no de cohesión necesariamente; y si es así, la actitud que se busca es de ser capaz de acoger las diferencias en un espacio de diálogo, pero a veces con incomensurabilidades axiológicas o ideológicas entre las diferencias. Podemos pensar en las

condiciones de posibilidad de una resolución, pero sin una promesa o garantía de

cómo deberá ser. Por ejemplo, un activista del Movimiento Negro puede luchar contra el racismo y seguir siendo machista o misógino, como muchos textos del rap, del hip hop, infelizmente lo muestran. Las mujeres negras de un colectivo pueden apoyar la lucha antirracista y al mismo tiempo cuestionar a los negros por su machismo. En la misma línea, los líderes indígenas descolonizadores pueden ser machistas y misóginos, y es una lucha entre las mujeres indígenas en Brasil cuestionar esa represión masculina sobre ellas. Igualmente, muchos que participan de la causa por la diversidad sexual, oriundos de la clase media, pueden ser clasistas y hasta racistas; y muchos activistas de las clases populares pueden reproducir machismo, racismo y homofobia.

Cuando se acogen todas las tendencias teóricas y políticas, no hay garantía de acuerdo previo ni de prioridad. Por ejemplo, el llamado giro descolonizador es un giro simultáneo a otros giros. La idea de los Estudios Culturales es que abrace todas las contradicciones sin privilegiar ninguna en particular. Pero obviamente, si todas las contradicciones deben ser externalizadas, también la opresión mundial causada por el capitalismo tardío no puede quedar ausente. Por ende, los Estudios Culturales deben investigar tanto la microfísica del poder, postulada por Foucault, cuanto el macro poder del sistema-mundo, teorizado por Immanuel Wallerstein, Aníbal Quijano, Frederic Jameson y David Harvey, entre otros.

III. Lucha anti-racista y acciones afirmativas

Hasta ahora la discusión se concentró en el frente interno al mundo académico, lo cual es polémico, tenso, conflictivo y que demanda un cambio epistémico, temático y teórico en el interior de la universidad. Sin embargo, otra dimensión importante de la institucionalización es la relación con el frente externo, referente a las demandas que la sociedad hace a la universidad. En el caso de Brasil, la cuestión de la desigualdad étnica-racial es dramática. Nuestras universidades son racistas y segregacionistas desde su creación en el inicio del siglo XX. El porcentaje de profesores blancos en nuestras universidades llega al 99%. En las seis universidades más importantes del país, donde ya existen esas cuentas, el número de profesores afro es de apenas 0,6% del total. Mis proyecciones es que atravesaremos todo el siglo XXI como uno de los sistemas académicos más segregacionistas racialmente del planeta.

En el caso de la Universidad de Brasilia, puede tratarse de la universidad federal pionera en las luchas por las acciones afirmativas en Brasil, puesto que la primera propuesta de cuotas para negros e indígenas viene de allí. En 1999, presentamos la primera versión de la propuesta, la cual solamente fue aprobada en 2003. Hace 10 años que luchamos por la inclusión de negros e indígenas y paralelamente hace diez años que luchamos por abrir el espacio de los Estudios Culturales. Hubo,

entonces, un esfuerzo de descentramiento político-epistémico en Brasilia, que es, guardada las proporciones, equivalente al descentramiento de los creadores de los Estudios Culturales en la Universidad de Birmingham.

Recordemos que la politización fundante del Instituto de Birmingham fue el movimiento de alfabetización de adultos. Los tres principales teóricos del grupo (Hoggart, Williams y Thompson) trabajaban en la *Workers Adult Association* (de ahí incluso una conexión con el libro de Hoggart, *The Uses of Literacy*), y por ese motivo una de sus luchas políticas más visibles fue por el reconocimiento de la diversidad de las formas de alfabetización. Visto desde ese punto de vista, la lucha en que participaron los fundadores de los Estudios Culturales fue más por la inclusión de clase. Después vinieron otras luchas, como las feministas, raciales, de las subculturas urbanas, de las identidades híbridas, contra el orden del consumo, etc.

Entonces, la política académica de los Estudios Culturales de la Universidad de Brasilia implica participar abiertamente de la agenda anti-racista general del país. Hay que luchar simultáneamente por la inclusión de negros e indígenas y por la inclusión de los saberes negros e indígenas. Las dos luchas tienen que ser constitutivas de esta refundación de los Estudios Culturales. Esta lucha es más difícil, quizás, de lo que fue la lucha por institucionalizar los Estudios Culturales en Inglaterra y en los Estados Unidos por el hecho de que incluir representantes de los grupos étnicos y raciales no hegemónicos, o bien ya existía (en el caso de los Estados Unidos en los años ochenta) o no fue particularmente difícil ni dramático implementarla (como en el caso de Inglaterra).

La lucha inicial por afirmar los Estudios Culturales en medio de las demás disciplinas fue mucho más centrada en el cuestionamiento epistémico, primero, y de género, después, pero el problema de la necesidad de la inclusión de asiáticos, indígenas, indios, afros, no fue un problema tan dramático en los países centrales como todavía lo es para nosotros ahora. Así, el lugar del académico como el lugar controlado casi exclusivamente por un blanco occidental, anglosajón, cristianocéntrico (o abrahamocéntrico) ya estaba cuestionado en los años 80, cuando los Estudios Culturales renacieron en los EEUU en la Universidad de Illinois. En el caso de Brasil, nosotros estamos empezando ahora a hacer ese cuestionamiento; y, más grave aún, en un ambiente mucho más segregacionista, como jamás ha sido el de las universidades norteamericanas y europeas. Estamos demandando la presencia de afro e indígenas en un espacio de producción de conocimiento del cual ellos siempre estuvieron ausentes en un grado extremo.

Las relaciones con los movimientos sociales, que fue una de las preguntas puestas a discusión en éste seminario, existe porque es parte de la historia de la Universidad de Brasilia. Es constitutiva de la transformación epistémica esperada. No es una

discusión teórica, sino una práctica fundante. Es una tensión en la sociedad y una tensión en el espacio académico brasileño. El movimiento por las cuotas es un movimiento que surgió en la academia como respuesta a casos concretos de racismo académico, y a las demandas de los movimientos negros e indígenas se sumaron los movimientos contra la homofobia, el feminismo, el movimiento a favor de la diversidad sexual, entre otros. Varios movimientos político-intelectuales confluyen en la lucha por las cuotas y por la apertura de los Estudios Culturales.

Aún sobre la relación entre los movimientos sociales y los Estudios Culturales, asunto que siempre regresa cada vez que se discute nuestra interdisciplina, me parece relevante recordar que ya existe una disciplina académica que mantuvo siempre una relación estrecha con los movimientos sociales: Servicio Social. Eso significa que no estamos inventando esta relación y sí ampliando la discusión de la práctica de intervención para una crítica epistemológica más amplia, que quizás ni todos los que hacen Servicio Social estén motivados para hacerlo. Por otro lado, la relación con los movimientos sociales existe o no existe para cada académico en particular y no tiene por qué ser impuesta a todos como un nuevo canon académico. Un estudiante puede hacer Estudios Culturales y hacer su militancia netamente teórica o temática o etnográfica, si eso es lo que le motiva sinceramente (podemos retomar acá la noción althusseriana, renovada, de práctica teórica). Como dijo una vez Cazusa, uno de nuestros grandes rockeros: hay aquellos que se la pasan esperando alguien que quepa en sus sueños. No es de eso que se trata. El sueño de la participación en el activismo puede volverse pesadilla si no es una respuesta directa a alguna experiencia de vida por parte del estudioso.

Esa cuestión de la participación debe ser expuesta como un dilema ético real de los Estudios Culturales, para que no se vuelva una imposición sectaria, un fetiche, una moda o hasta una impostura. La visión estereotipada de una condición de «académicos del Tercer Mundo» supuestamente luchando con valentía frente a una academia del Primer Mundo construida como opresora, vuelve posible en nuestras Ciencias Sociales (con relativa facilidad, si se cuenta con una retórica y un contexto favorable), que algunos colegas afecten sentimientos de participación en causas sociales o culturales sin que jamás se hayan involucrado realmente en el mundo de los movimientos socio-políticos fuera de la academia.

El orden institucional de nuestras universidades fue construido en un momento del pasado. Copiado integralmente de la organización de las disciplinas científicas

creada en Europa en la segunda mitad del siglo XIX, ese modelo es anacrónico, tanto como estructura organizacional como paradigma epistémico.⁴ En el momento en que ese paradigma fue

⁴ El modelo básico y más famoso de ese orden institucional fue la reforma de la Universidad de Berlín propuesta por Wilhelm Humboldt en 1809 (Humboldt, 2003). Para un análisis minucioso de ese proyecto de universidad eurocéntrica y racista en América Latina, ver Castro-Gómez (2005).

creado, el Occidente vivía el auge de su poder sobre el resto del mundo y no había ninguna duda, en la cabeza de los académicos europeos, de que su ciencia era superior a cualquier otra tradición intelectual. Parte de ese saber aceptado como incontestable fue una forma de transmisión del conocimiento – una pedagogía – racionalizada en los currículos y en el formato de las clases. Y todo eso fue pensado exclusivamente para un aula compuesta de estudiantes de origen y formación intelectual europea, hablantes de idiomas europeos y – obviamente – pertenecientes al fenotipo europeo blanco dominante. Todo ese universo, tanto en la dimensión institucional como en la imaginaria, fue trasladado a las universidades de América Latina y hasta muy recientemente nunca ha sido puesto en cuestión. Y nuestra concepción de mérito y de excelencia está basada en una adecuación entera a ese modelo de organización universitario y de un productivismo científico típicamente neoliberal, vigente en las universidades europeas y occidentales extra-europeas (canadienses, norte-americanas, australianas, neozelandesas, etc.).

Proponer una intervención en ese modelo de universidad implica disponerse a innovar y ejecutar la innovación en varios planes simultáneamente:

- a) una innovación en el orden institucional que favorezca la interdisciplinaridad y también la transdisciplinaridad;
- b) una política de inclusión a través de acciones afirmativas para estudiantes indígenas y estudiantes afros;
- c) una ampliación del universo de saberes, para que pasemos de una universidad monoepistémica a una universidad multiepistémica;
- d) una reestructuración de los saberes y teorías en la línea propuesta por Wallerstein de superación de las dos culturas de C.P. Snow;
- e) una reestructuración pedagógica;
- f) una ampliación radical del cuerpo docente universitario, que incluya los maestros y sabios indígenas y afros como profesores de cursos regulares de las diferentes carreras, en diálogo constante con los colegas de formación exclusivamente europea.

De este modo, haremos un reconocimiento y una revalorización de los saberes afros e indígenas que fueron enteramente excluidos y descalificados a lo largo de los últimos quinientos años de las colonias y repúblicas racistas excluyentes. Tal como lo concibo, la tarea de los Estudios Culturales y las políticas de interculturalidad debe ser participar de ese proyecto de refundación de nuestro universo académico.

IV. El encuentro de saberes

La propuesta de un Doctorado en Estudios Culturales en la Universidad de Brasilia fue pensada en sintonía con todas esas innovaciones mencionadas. La idea es crear un Centro Interdisciplinar de Estudios de la Cultura que funcione como unidad académica para el posgrado. Dicho Centro estará instalado en el espacio físico del Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología de Inclusión en la Enseñanza Superior y la Investigación (INCT), por mí coordinado.⁵ La idea de inclusión acá, derivada de nuestra lucha por las cuotas, es amplia: inclusión de estudiantes afros e indígenas e inclusión de los saberes afros e indígenas.

La primera parte de la lucha descolonizadora y anti-racista fue abrir las puertas

⁵ Los INCTs son los grandes proyectos del CNPQ (equivalente a Colciencias, CONICET, CONACIT, etc., de los demás países de nuestro continente), vistos como estratégicos para la nación.

para los jóvenes afros e indígenas para que también tengan el derecho de entrar como estudiantes en nuestras universidades. Ahora nos proponemos

completar esa tarea invitando a los sabios afros e indígenas a que vengan a la universidad para enseñar sus ciencias y saberes. Dada la desigualdad étnica y racial existente hasta ahora, tanto en el cuerpo docente como en el discente, un grupo de jóvenes afros e indígenas están entrando por la primera vez en la historia de nuestro sistema académico, a través de las cuotas, para estudiar con profesores blancos; y ahora será también la primera vez que los estudiantes blancos tendrán la oportunidad de aprender de sabios negros y indígenas. Con el Encuentro de Saberes, entonces, unificamos la lucha para la superación, de una sola vez, del racismo fenotípico y del eurocentrismo monoepistémico, ambos profundamente instalados en nuestras universidades.

Fue en ese contexto que construimos ahora el proyecto denominado «Encuentro de Saberes», resultado de una relación con el Ministerio de la Cultura y el Ministerio de la Educación. El objetivo es reintroducir las artes y los oficios en las universidades. Ésta es la primera vez que el secular y por lo general conservador Ministerio de Educación admite la amputación intelectual y epistémica que significó el currículo universitario brasileño, enteramente copiado del modelo excluyente de la ciencia moderna occidental.

Para esta primera versión del Encuentro de Saberes, inédito en todo el sistema universitario brasileño, vendrán cinco maestros, que viven en cuatro distintas regiones del país. El primero es el maestro Biu Alexandre, del Estado de Pernambuco (región Nordeste), que es el líder de un grupo performático de teatro popular llamado *Cavalo Marinho*, que articula canto, baile, poesía, música, con personajes de máscaras (su agrupación es capaz de presentar 71 personajes enmascarados distintos); el segundo maestro es Benki Ashaninka, líder de los Ashaninka del Estado de Acre (frontera con Perú) que es un especialista en

manejo forestal, y reforestamiento (la comunidad de Benki ha plantado más de 200 mil semillas de plantas en la última década, en un concepto de agro-floresta o permacultura); el tercer maestro es José Jerome, del Estado de São Paulo (región Sudeste), quién lidera un grupo de Congado, una tradición devocional afrobrasileña que articula música, baile y música ceremonial, análoga a las cofradías y los cabildos existentes en otros países de la Diáspora Afrolatinoamericana; la otra maestra es Lucely Pio, una líder de una comunidad de quilombo (palenque, o cimarrón) de Goiás (región Centro-Oeste) quien es una gran especialista en plantas medicinales.⁶ Finalmente, vendrá también el maestro Maniwa Kamayurá, quien vive en el Parque Nacional Xingu, Estado de Mato Grosso (Centro-Oeste) y que, además de ser chamán y músico, es un arquitecto indígena conocedor de la arquitectura tradicional del Xingu.

Cada uno de los maestros dictará su módulo acompañado de un profesor amigo de su respectiva área de investigación: Biu Alexandre dialogará con profesoras de Artes Escénicas, Benky Ashaninka con profesores de Educación Ambiental, José Jerome con profesores de Música, Lucely Pio con profesores de Farmacia y Enfermería, y Maniwa Kamayurá con profesores de Arquitectura.

⁶ Los quilombos son palenques, cumbes o comunidades de cimarrones.

El Encuentro de Saberes empezó en julio de 2010 con un Seminario Internacional para intercambio de experiencias, entre colegas sudamericanos, sobre proyectos de inclusión de los saberes tradicionales en las universidades, en una perspectiva descolonizadora e intercultural. El evento más extraordinario ocurrido en el Seminario fue la conferencia magistral de apertura, que estuvo a cargo de Mapulu Kamayurá, una chamán de los Kamayurá del Parque Nacional Xingu, de Mato Grosso. Mapulu es hija y heredera espiritual del decano de los chamanes de todo el Xingu, Takumã, que cuenta con 80 años, quien se enfermó y no pudo comparecer junto con su hija. Probablemente es la primera vez en toda la historia de las universidades brasileñas, que una conferencia magistral en un Seminario Internacional ha sido proferida por un indígena (y en este caso, una mujer), quien habló en su idioma (Kamayurá) con traducción simultánea, exactamente como es costumbre hacer cuando un conferencista ilustre habla en francés, inglés, alemán, o cualquier otro idioma de prestigio. Mapulu habló sobre el mundo espiritual de las naciones del Xingu y abrió un diálogo sobre los problemas que afectan a su mundo y a nuestro mundo. Como experiencia intercultural, una revolución epistémica se puso en marcha en la Universidad de Brasilia, cuando una chamán indígena, que ni siquiera habla portugués ocupó el lugar académico que Lacan llamó de *sujeto supuesto saber*.

En el final del segundo semestre de 2010 habrá un seminario para discutir las innovaciones y retos pedagógicos propuestos por el proyecto. Con base en nuestra experiencia en la Universidad de Brasilia, el Ministerio de Educación

podrá ampliar el movimiento de inclusión de sabedores no letrados como docentes en otras universidades públicas y quizás se podrá generalizar la práctica del Encuentro de Saberes. Tendremos que desarrollar un protocolo para esa reestructuración epistémica, porque cada área específica y cada disciplina en la universidad tendrá sus retos específicos para establecer ese diálogo, incorporar y reformular un método de enseñanza y sus contenidos. Traer los maestros en la calidad de profesores es innovar también desde el punto de vista pedagógico. Es proponer una revolución equivalente a la revolución pedagógica promovida en los años sesenta por Paulo Freire.

Si comparamos la pedagogía del oprimido con el Encuentro de Saberes, podemos pensar, en primer lugar, que la gran revolución propuesta por Paulo Freire fue intentar recobrar la dignidad de aquellas personas que no sabían leer ni escribir en el proceso mismo de alfabetizarlas. Se trataba entonces de reconocer que ellas no entraban en el proceso de la escritura como si estuvieran en la condición mental de *tabula rasa*, para demostrar prácticamente que aprender a escribir es una experiencia de activar y expandir la conciencia que ya poseen, a pesar de su condición de oprimidos. Sin embargo, el foco de la lucha de Paulo Freire fue siempre la alfabetización básica y no el tope de la enseñanza superior, que es el lugar de los académicos. De un cierto modo, el Encuentro de Saberes debe entenderse como un movimiento paralelo y complementario a la propuesta de Freire, incluso porque muchos de los analfabetos que podrán aprender a utilizar la escritura a través de su método, pueden ser los mismos maestros y sabios que ahora entrarán en la universidad en la calidad de profesores. Así podremos, finalmente, romper la barrera epistémica que privilegió con absoluta exclusividad la ciencia europea moderna al precio de rechazar y excluir todas las ciencias milenarias desarrolladas por las naciones indígenas, las naciones africanas, las comunidades afro-brasileñas y demás pueblos tradicionales de Brasil.

El Encuentro de Saberes será la primera vez que personas sin formación académica occidental y sin diploma dictarán clases formalmente como profesores en universidades públicas brasileñas de prestigio. Uno de los temas claves de ruptura académica con el euro-centrismo es la cuestión de la oralidad, tan central en las prácticas culturales tradicionales africanas y de las comunidades indígenas. Los maestros y las maestras van a traer la escena de la oralidad para nuestro mundo académico que la rechazó en su constitución.

De hecho, se trata de aproximar dos posturas que se volvieron antípodas en nuestro universo académico periférico, eurocéntrico y subalterno: la escrita y la oralidad. La escritura está hipertrofiada en nuestro medio académico y la oralidad está casi enteramente atrofiada. Las dos modalidades de transmisión se separaron a un precio muy alto para ambas. Cuando, al abandonar las técnicas mnemónicas, la universidad rechazó la práctica de la memoria larga, formó

generaciones de científicos, humanistas y profesionales de memoria corta y en algunos casos enteramente dependientes de los artefactos protéticos de las operaciones mentales que envuelven la memoria larga. Además de eso, la misma separación escritura-memoria es artificial, incompleta y obviamente fetichizada negativamente por una ideología iluminista anacrónica, hegemónica en nuestras universidades modernistas y modernizantes que celebra una supuesta liberación del *logos* frente a las amarras del *mytho* (y acá la referencia de lucidez y plenitud es siempre Grecia, y nunca nuestros pueblos). Tampoco se trata de caer en fantasías regresivas, fundamentalistas y reaccionarias de una oralidad pura, centrada, ahistórica, desalienada y supuestamente más cerca de una unión entrañable del ser humano con la naturaleza. Acoger, entonces, en la universidad, sabios de la escritura y sabios de la oralidad, es mantener viva esa tensión, nunca resuelta, para crear un campo nuevo de inspiración y desafíos mutuos, capaz de promover el clima propicio para que pueda florecer lo que Amadou Hampâté Bâ (quien fue simultáneamente un sabio de la memoria oral y de la escrita académica) llamaba de «tradición viva» (Hampâté Bâ, 1981 y 2008).⁷

Algunos críticos de esa propuesta podrán argumentar que la escena de la oralidad es

⁷Sobre la relación concreta y porosa entre oralidad y escrita, incluyendo una referencia histórica sugestiva a los *quipus* andinos (simultáneamente, códigos de escritura, artefactos y recursos mnemónicos de la memoria oral), ver el artículo reciente de Bruno Mazzoldi (2010).

muy distinta de la escena de la escritura y que, por tal razón, querer traer los maestros al espacio de la escritura hipertrofiada es atender contra la vida de la oralidad plena. Como ha argumentado Derrida de un modo consistente, ambas

formas, oralidad y escritura, están atravesadas por la incompletud; por ende, la oralidad no está necesariamente más próxima de la verdad del *sujeto supuesto saber* que la escritura. Derrida desconstruye la aporía constitutiva de la oposición oralidad-escrita, oposición que fue impuesta por los académicos cuando expulsaron la oralidad de su medio (Derrida, 1971). Pero si la oralidad es también atravesada por la ausencia, no hay entonces ninguna razón consistente para que haya sido retirada de nuestro medio; y tampoco debe ser ésta la razón para restituirla allí. La motivación primera para su inclusión debe ser el ejercicio de lo que Jacob Bronowski llamó (etnocéntricamente, pero con una visión correcta) de democracia del intelecto: todos los saberes válidos y todos los modos de transmisión merecen su presencia plena en los centros de saberes, sin censura de ningún tipo.

Las Humanidades y las Ciencias Sociales, productoras y la vez víctimas del fetichismo de lo escrito, han optado por el soporte físico de la escritura como si ello fuera una garantía eficaz para la memoria. Sin embargo, como dijo Derrida, justamente ese soporte aparentemente firme – ese *phármakon* – es también (e inseparable de su papel de remedio) un veneno para la memoria (Derrida, 1975). La oralidad necesita la memoria precisa y vasta porque así se constituye

como tradición de saber y verdad. Por otro lado, la escritura tiene como soporte constitutivo la biblioteca y el archivo: el profesor no puede solamente decir lo que dijo un autor – lo citado tiene que estar en un libro o archivo para demostrar la veracidad de lo dicho de memoria en una clase. Además de eso, ambas sufren también de sus respectivos «males de archivo», para usar otra expresión de Derrida: nuestras universidades dependen totalmente de bibliotecas y nuestra condición es siempre precaria y subalterna, pues hemos decidido políticamente evaluarnos a nosotros mismos según los parámetros de las universidades de los países occidentales centrales, que son cada vez más poderosas que las nuestras. Por otro lado, muchos sabios de tradición oral también pasan actualmente por crisis de transmisión de sus saberes y el diálogo con el mundo de la escritura puede ayudarlos. En fin, hay una escritura viva e inspiradora y una escritura en crisis; así como hay una oralidad igualmente viva y una oralidad en crisis.⁸

Para reconectar eso que había sido desconectado se hace necesario, en primer lugar, que los mismos sabios académicos letrados reconozcamos, en nuestro horizonte personal, el saber de los sabios ágrafos. Descolonizarse para un académico latinoamericano significa, entre otras cosas, admitir que no hemos sido capaces de incorporar plenamente los saberes de nuestros colegas maestros afros e indígenas, sencillamente porque atribuimos la posición de maestría solamente a los sabios de los países centrales de Occidente. Todo lo contrario, la posición del académico de Humanidades y Ciencias Sociales debe sufrir una mutación existencial, epistémica y política.⁹ Las llamadas ciencias etnográficas tradicionalmente han desarrollado metodologías para que nosotros, académicos blancos occidentalizados,

⁸ Sobre el mal de archivo, ver Derrida (1997). Coincidentemente, Santiago Alba Rico acaba de escribir un artículo periodístico en que comenta la crisis simultánea de la tradición oral y de la escrita hoy día, frente al reto de la Internet, que elimina el soporte físico de la escrita (y con ello, y por ello no soporta la lentitud de la lectura) y tampoco permite el tipo de concentración entrenadora de la memoria que permite la continuidad de la tradición viva formulada por Amadou Hampaté Bâ (ver Rico, 1/05/2010).

⁹ Ver, a propósito, dos conmovedores ensayos de Jaime Arocha sobre Nina de Friedmann y su reconocimiento de lo que aprendió con los sabedores y sabedoras afrocolombianas (Arocha, 2006 y 2009).

seamos capaces de aprender *sobre* los maestros afros y los indígenas; la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire ha desarrollado un método para que podamos aprender *con* los afros y los indígenas; ahora, con el Encuentro de Saberes, nosotros nos estamos preparando para aprender *de* los afros y los indígenas. La posición básica de todos debe ser la posición de mutua receptividad: recibir las enseñanzas y enseñar de vuelta.

En nuestro caso, podremos ofrecer una innovación en ese movimiento contemporáneo de mutaciones epistémicas, utilizando justamente el potencial de saberes que es específico de nuestras sociedades: los saberes de las comunidades afros, los saberes indígenas y los saberes de los demás pueblos tradicionales. O sea, podemos expandir nuestro concepto de Humanidades, Ciencias Sociales y

Ciencias Exactas más allá del marco (fuertemente eurocéntrico, aunque lúcido) que fundamenta los análisis de Wallerstein. Para dialogar con los sistemas lógicos inconsistentes no-triviales (que podrían fundamentar la complejidad de las identidades en la sociedad contemporánea, tales como las teorizadas por Stuart Hall, por ejemplo) podemos aproximarnos a varios mitos de grupos amazónicos, como algunos de los Barasana que señalan geometrías para-consistentes analizadas por Guillermo Páramo. En una línea paralela, están las reflexiones de Eduardo Viveiros de Castro sobre el pensamiento amerindio, construidas en diálogo con el pensamiento de filósofos de la diferencia, como Giles Deleuze. Desde el lado de las tradiciones religiosas afros, están también narrativas míticas y formas rituales que desafían las ontologías occidentales clásicas de presencia y ausencia, tales como un mito del dios Changó, por mí interpretado, que desenmascara el secreto de los eguns (muertos divinizados): el secreto guardado sobre algo que quizás no sea nada (o que sencillamente es, aún cuando nada sea).¹⁰

No hay que minimizar las dificultades que se presentan cuando se intenta promover un encuentro de saberes tradicionales ágrafos con saberes letrados occidentales en un ambiente universitario conservador y eurocéntrico como el nuestro. Sin embargo, ya contamos con algunas experiencias interculturales de ese tipo que nos pueden servir de referencia, a pesar de las considerables diferencias. Un ejemplo actual en la línea de las propuestas de interculturalidad es la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay

¹⁰ Para las lógicas indígenas para-consistentes, ver Páramo (1996 y 2006). Un diálogo posible, por ejemplo, sería entre las lógicas para-consistentes de los Barasana y el principio del tercer incluido elaborado por Stephane Lupasco y que es uno de los pilares del manifiesto de la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (1999). Para el pensamiento amerindio, ver Viveiros de Castro (2002). Para el mito de Changó y los eguns, ver Carvalho (1995).

¹¹ Sobre la Universidad Amawtay Wasi, ver el ensayo de Catherine Walsh (2006) y el libreto sobre la propuesta de la Amawtay Wasi a cargo de Luis Fernando Sarango (n.d.). Sobre una síntesis de varias experiencias interculturales indígenas en las universidades de doce países latinoamericanos, ver Daniel Mato (2008). En este momento, preparo una fundamentación teórica y metodológica del Encuentro de Saberes que lo pone, entre otras cosas, como uno de los tantos modelos posibles de interculturalidad en la academia.

Wasi», de Ecuador. Acá se propone un encuentro de saberes de los varios pueblos indígenas entre sí y de ellos con los saberes occidentales.¹¹ Otro ejemplo de reorganización institucional universitaria que se fundamenta en un peso casi ecuaníme entre saberes orales y saberes escritos es la Universidad Tibetana en Exilio, en Dharamsala, India. Muchos de los sabios tibetanos que escaparon de su país ocupado guardan, cada uno de ellos, docenas de libros enteros en sus memorias y se los transmiten por ese medio; y paralelamente, las ciencias transmitidas

por la escrita, orientales y occidentales, son enseñadas a los estudiantes.

Finalmente, la Universidad Obafemi Awolowo, en Ile Ife (la ciudad sagrada de los yorubas) en Nigeria, por muchos años promovió una reunión anual internacional de *babalawos*, quienes son los sacerdotes de Ifa, el dios yoruba del

oráculo, que se manifiesta a través de largos textos mítico-poéticos llamados *odú*. Cada sacerdote aprende a memorizar miles de odus. Esos encuentros anuales, que reunían sacerdotes yorubas de Nigeria, Benin, Togo y demás países, fueron organizados bajo el liderazgo de Wande Abimbola, (quien es simultáneamente un académico y un sacerdote adivino de Ifa) cuando fue Rector de la Universidad de Ile-Ife. Su iniciativa señaló un movimiento concreto de descolonizar el patrón eurocéntrico de universidad impuesto por los británicos al introducir en ella saberes tradicionales africanos.¹² En la misma línea de

¹² Ver la propuesta pedagógica descolonizadora de Abimbola (2003).

Abimbola, Kwabena Nketia fundó en la Universidad de Ghana, en los años sesenta, un Instituto de Música

Africana, con el ideal de desarrollar el arte musical tanto en la perspectiva occidental (basado en la partitura) como en la perspectiva tradicional africana (basada en la transmisión oral y corporal).

Por supuesto, los protocolos de interculturalidad son muchos y concibo la refundación de los Estudios Culturales en América Latina como parte de ese esfuerzo político-intelectual por construir una universidad descolonizada que tenga las siguientes características, entre otras:

- a) la enseñanza debe ser políglota, y debe reflejar la pluralidad lingüística de cada país;
- b) la enseñanza debe alternar o combinar contenidos de tradición oral con contenidos basados en la escritura;
- c) los estudiantes deben ser negros, blancos, indígenas y demás minorías – todos idealmente en una proporción que sea igual al porcentaje de cada uno de los grupos étnicos y raciales que conformen la sociedad como un todo;
- d) los protocolos pedagógicos deben ser variados y siempre sensibles a la realidad de cada disciplina o campo de saber;
- e) los profesores deben ser de dos tipos: los sabios profesores que tuvieron estudios formales en universidades occidentalizadas; y los sabios profesores, afros e indígenas, sin formación occidentalizada regular o ágrafos, como los chamanes, payés, taitas, babalaos, artesanos, maestros de oficios, artistas, etc;
- f) no debe haber exclusión ni jerarquía previa de los saberes de nuestras sociedades, ni por sus orígenes epistémicos, ni étnicos, ni raciales, ni geográficos, ni por su soporte oral o escrito, o por cualquier otro tipo;
- g) la autoridad relativa de cada saber será construida como resultado del Encuentro de Saberes.

Aún reconociendo el carácter resumido y esquemático de ese protocolo, que siempre alcanzará una complejidad impredecible cuando intentemos consolidar cualquier propuesta completa de intervención, sugiero que lo utilicemos para comentar el proceso de descolonización de que tanto hablamos en los últimos años en América Latina. Tal como lo veo, no tiene sentido seguir hablando de la colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser, etc., mientras seamos un grupo compuesto casi exclusivamente de académicos blancos, y mientras todos los blancos que hablen no estén involucrados concretamente en la lucha por abrir definitivamente las universidades latinoamericanas para los afros e indígenas. Solamente en el momento en que estemos hablando juntos - afros, indígenas y blancos -, tanto en la condición de aprendices/estudiantes como en la condición de maestros/profesores, podemos empezar a desarrollar protocolos que ayuden a superar de un modo eficaz nuestros paisajes mentales todavía tan colonizados. Estoy convencido de que los Estudios Culturales pueden ayudarnos en esa tarea que ya iniciamos.

Bibliografía

- Abimbola, Wand. 2003. *Ifa Will Mend our Broken World*. Roxbury, Mass: Aim Books.
- Alba Rico, Santiago. 2010. La Condición Post-Letrada, *Rebelión*, 17 de mayo. En <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=105989>.
- Arocha, Jaime (ed.). 2009. *Nina S. De Friedemann: Cronista de Disidencias y Resistencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Humanidades.
- Arocha, Jaime. 2006. «Nina de Friedmann (1930-1998) La Etnógrafa de Africanías y Cimarronismos». En: Guillermo Hoyos (coord.). *Pensadores Colombianos del Siglo XX*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Bhabha, Homi. 2002. *El Lugar de la Cultura*. Madrid: Manantial.
- Bohm, David. 2000. *Science, Order, and Creativity*. New York: Routledge.
- Capra, Fritjof. 1998. *La Trama de la Vida*. Barcelona: Anagrama.
- Capra, Fritjof. 1996. *El Punto Crucial*. Madrid: Troquel Editorial.
- Carvalho, José Jorge de. 2006. *Inclusão Étnica e Racial no Brasil*. São Paulo: Attar Editorial.
- Carvalho, José Jorge. 2006. «Os Estudos Culturais como um Movimento de Inovação nas Humanidades e nas Ciências Sociais», *Cadernos da Escola de Comunicação, No. 4, Universidade do Brasil, Curitiba*.
- Carvalho, José Jorge de. 1995. «Nietzsche y Shango: Dos Mitos del Escepticismo y del Desenmascaramiento», *Texto y Contexto*, N°27:66-89.

Castro-Gómez, Santiago. 2005. *La Hybris del Punto Cero*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Derrida, Jaques. 1997. *Mal de Archivo*. Madrid: Trotta.

Derrida, Jaques. 1975. *La Diseminación*. Madrid: Fundamentos.

Derrida, Jaques. 1971. *De la Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

González Casanova, Pablo. 2004. *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades: de la Academia a la Política*. Madrid: Anthropos.

Hampaté Bâ, Amadou. 2008. *La Parole, Mémoire Vivante de l'Afrique*. Paris: Éditions Fata Morgana.

Hampaté Bâ, Amadou. 1981. «La Tradition Vivante». En: J. Ki-Zerbo (ed), *Histoire Général d'Afrique*, Vol. 4. Paris: UNESCO.

Humboldt, Wilhelm. 2003. «Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim». Em: *Um Mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: EDUERJ.

Mato, Daniel (org.). 2008. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mazzoldi, Bruno. 2010. «Muebles, Nudos, Escritos y Culturas». *Calle 14*, N° 3:29-39.

Morin, Edgar. 2002. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e Outros Ensaíos*. São Paulo: Cortez Editora.

Nicolescu, Basarab. 1999. *O Manifesto da Transdisciplinaridad*. São Paulo: TRIOM.

Páramo, Guillermo. 2000. «Mito y Consistencia Lógica». *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias*, Vol. 24, No. 93:477-492.

Páramo, Guillermo. 1996. «Mito, Lógica y Geometría. La Cerbatana de Wma Watu y el Espejo de Poincaré». En: C. B. Gutiérrez (ed.). *El Trabajo Filosófico de Hoy en el Continente*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Pickering, Michael (ed.). 2008. *Research Method for Cultural Studies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Prigogine, Ilya. 1996. *El Fin de las Certidumbres*. Madrid: Taurus.

Prigogine, Ilya e Isabelle Stengers. 2004. *La Nueva Alianza. Metamorfosis de la Ciencia*. Madrid: Alianza.

Sarango, Luis Fernando. S.D. *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amantay Wasi» – Resumen Propuesta Filosófica y Pedagógica*. Quito: Amawtay Wasi.

Snow, C. P. 2000. *Las Dos Culturas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Velho, Otávio. 2010. «Os Novos Sentidos da Interdisciplinaridade». *Mana*, Vol. 16, No. 1:213-226.

Velho, Otávio. 2001. «De Bateson a Ingold: Passos na Constituição de um Paradigma Ecológico». *Mana*, Vol. 7, No. 2:133-140.

Viveiros de Castro, Eduardo. 2002. «Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena». En: *A Inconstância da Alma Selvagem*, 347-399. São Paulo: Cosac & Naify.

Wallerstein, Immanuel. 2005. *Las Incertidumbres del Saber*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, Catherine. 2006. «Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial». En: Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter D. Mignolo. *Interculturalidad, Descolonización del Estado y del Conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.