



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Fronteras y trans-migraciones del diálogo intercultural: implicancias del acto educativo como acción estética y emancipadora

Juan Carlos Gutiérrez Bonilla



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Fronteras y trans-migraciones del diálogo intercultural: implicancias del acto educativo como acción estética y emancipadora

Programa de doctorado “Educació i Societat”

Doctorando: Juan Carlos Gutiérrez Bonilla

Director y tutor: Héctor Salinas Fuentes

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

NOTA ACLARATORIA	6
AGRADECIMIENTOS.....	7
RESUMEN.....	10
ABSTRACT	13
PREFACIO “SIGNUM”	16
INTRODUCCIÓN “UNA INTERCULTURALIDAD DIFÍCIL”	47
Dieciséis argumentos pedagógicos sobre una interculturalidad difícil: ciudadanía, arraigo, cosmopolitismo y territorios	49
I.....	49
II	52
II	53
III	55
IV	56
V	57
VI.....	58
VII.....	60
VIII.....	62
IX.....	63
X	65
XI.....	65
XII.....	67
XIII.....	69
XIV	69
XV	70
XVI.....	71
LA TRADICIÓN INTERCULTURAL.....	76
El nacimiento de la filosofía intercultural	80

La tiranía de los ismos	98
Pedagogía Intercultural.....	102
METÁFORAS DE LA INTERCULTURALIDAD	111
Imaginar (y decir) la interculturalidad.....	112
Ceguera y conversión de Pablo de Tarso.....	117
Babel o el nombre de la confusión	120
Del exilio y la hospitalidad.....	125
La traducción del mundo	128
Los mil rostros	129
Fronteras y límites	130
Pentecostés	135
Globalización.....	137
MODELIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA INTERCULTURAL	144
FUNDAMENTOS DE LA MODELIZACIÓN.....	151
1.1 Metodología y tekne.....	151
1.2 Fundamentos de la modelización ecosistémica.....	160
1.3 La noción de la experiencia en Walter Benjamin: experiencia y pobreza .	166
1.4 Investigación y experiencia pedagógica.....	172
1.5 Mímesis y palabras caídas. Leyendo lo nunca escrito	175
1.6 El diario de campo: elogio a lo fragmentario.....	181
1.7 La biblioteca de Babel: escritura, traducción y hermenéutica diatópica....	185
FRAGMENTOS DE LA EXPERIENCIA INTERCULTURAL	187
2.1 Barcelona. Nostalgia y epistemología intercultural	190
2.2 Universitat de Barcelona: la interculturalidad en el doctorado de educación y sociedad	193
2.3 Los barrios Teixonera y Carmel: ecología de los sistemas primarios de acogida.....	194
2.4 La comunidad de aprendizaje como modelo de integración intercultural .	197

2.5 Centros de internamiento (CIE). Institucionalización del conflicto intercultural.....	201
2.6 Migra Studium. Tres experiencias de acogida sociolingüística: sobre la comprensión de la acogida	209
2.7 Espacio público y pedagogías de la resistencia: crónica del Forat de la Vergonya e Imaginarios desarmados. La perspectiva decolonial de la memoria. Arte y exilio.	226
LA ÉPOCA DEL CONTAGIO CON EL OTRO PESTE, ERÓTICA Y MALESTAR	238
El modelo del proverbio	246
Tres barcos por la alteridad: peste, erótica y malestar.....	254
<i>Peste</i>	255
<i>Erótica</i>	259
<i>Malestar</i>	265
La muerte del otro y las éticas materiales.....	270
Notas: historias de dobles	281
ECOS DE LA CULTURA	291
La cultura: una metáfora incompleta	296
Los ecos de una palabra gastada (otra vez la cultura)	299
Miniaturas de la cultura: la tradición de la antropología.....	310
Lanzar la china.....	320
LA EDUCACIÓN Y SUS PEREGRINAJES	330
Educación, literatura y diálogo intercultural	338
Sobre la escogencia de los textos	343
EPÍLOGO “ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL VOLVER”	352
ANEXOS	365
Anexo 1. Imaginarios desarmados.....	365
Anexo 2. Llull a la ciutat nova	366

NOTA ACLARATORIA

Iniciando el año 2014 Colciencias (el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado colombiano) hizo pública la convocatoria 646 “Becas para doctorados en el exterior”, dirigida a investigadores interesados en adelantar estudios de formación doctoral fuera del territorio nacional. Además de la formación formal de los investigadores el otro gran objetivo de la convocatoria consiste en construir escenarios para el intercambio cultural, dígase a propósito del diálogo, y la construcción de alianzas entre universidades de renombre: lo anterior, bajo la lógica de que a la cualificación de los investigadores aprovecha significativamente el intercambio cultural (entendido en tanto diálogo de saberes). Los términos de la convocatoria establecen un horizonte en materia de política pública, es decir, apuntan a fortalecer el sistema de investigación colombiano para seguir posicionándolo en un escenario mundializado. Entre las contrapartidas para la adjudicación de beca se convino que, una vez finalizado el proceso de formación, el doctorando retornará a Colombia para compartir su experiencia, ya sea en el sistema de educación superior, las alianzas I + D u otros ámbitos relacionados. Bajo estos lineamientos se formularon las condiciones de las postulaciones. En este contexto se adelantó el proceso de selección, con base en las valoraciones de rigor. El presente proyecto fue aprobado en el marco de esta convocatoria. La beca se articuló al inicio del proceso formativo del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona, puntualmente en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, y la línea de investigación de Acción Socioeducativa.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, este trabajo está dedicado a nuestros amados hijos Martín Gutiérrez (12) y Sebastián Barón (16). Su paciencia y comprensión durante estos años han sido un gesto digno del mayor de los reconocimientos. Sabemos que a una espera tan larga cualquier agradecimiento le queda corto. Su sacrificio es algo que honraremos hasta la posteridad. Gracias totales.

A mi esposa Sonia Pérez, al pequeño Emilio Gutiérrez (7), y la criatura que día a día crece en tus entrañas, decirles que a su lado esta aventura ha sido tremendamente enriquecedora. Mi querida Sonia: mucho es lo que hemos aprendido en este tiempo, como que encender el fuego (del hogar) en la lejanía es algo que sabemos doblemente admirable.

A nuestra familia en Bogotá, gracias a todos y cada uno por su apoyo para hacer esta experiencia lo más grata posible: les extendemos gratitud a manos llenas; y muy alegres de saberlos bien a de todos. Su amor (que es cercanía y confianza) nos resulta conmovedor, además de muy preciado.

A mi hermano Miguel, su esposa Sabina y mi sobrino Arian (2), junto a toda la familia de Barcelona, manifestarles la gran estima que les guardamos; nuestros más sentidos agradecimientos para ustedes: tan complejo nos resulta expresarles cuánto les echaremos de menos, que por lo pronto quisiéramos dejar el asunto en guardar la promesa que es el “hasta pronto”.

El próximo año en casa.

Al profesor Héctor Salinas Fuentes la admiración más sincera: nos sentimos afortunados de haber encontrado un *Maestro* en este peregrinaje que ha sido el Doctorado. Nos sobran razones para guardarles -junto a Gera- las consideraciones más entrañables. Recibe un merecido reconocimiento por tu orientación. Esperamos que las encrucijadas nos sean propicias y (pronto) la vida nos cruce de nuevo.

A la filósofa María Mendoza (ahora en Madrid) rendir una merecida distinción por el trabajo de toda una vida (afectuosamente) dedicada a difundir el pensamiento, la obra y el legado de Baruch de Spinoza. Además de ser una gran maestra no puedo sino considerarte una gran amiga. Tu generosidad con la investigación ha sido invaluable.

A Richard David Barake, querido amigo, socio y corresponsal, muchas gracias por la compañía e interlocución durante este tiempo. Espero verte pronto: ya se acercan las <<Sombras Breves>> y el momento del oficio de la escritura.

Una mención especial a los administrativos de la Universitat de Barcelona por su colaboración en todos los asuntos y trámites que han ido surgiendo durante estos años. Ciertamente la amabilidad es la mejor salida a cualquier laberinto burocrático.

A los funcionarios del CRAI del Campus Mundet y Geografía, Historia y Filosofía las debidas deferencias: la familiaridad que me merecen se asemeja a esa biblioteca de Babel, donde nunca han faltado excursiones (de muchos días) de trabajo entre estos anaqueles de ensueño.

A la comunidad de aprendizaje (escuela) Coves d` En Cimany un guiño afectuoso. Ha sido muy enriquecedor ser partícipes (y testigos) de tantos sueños alcanzados. Como ese (que ya se sigue cumpliendo) de abrir las puertas a diversidad de gentes (de aquí y allende) para, desde el “somos”, encontrarnos en proyectos comunes de escuela y barrio.

Una buena escuela y una *vecindad* equivalente son prueba de una vinculación correspondiente.

Como la de la biblioteca municipal Juan Marsé, que generosamente nos apoyó (a través de sus funcionarios) en la formulación y ejecución del proyecto de “Las nuevas aventuras de las bacterias cromáticas”.

Al equipo de la Fundación Migra Studium (en asociación con el Servicio Jesuita de ayuda al Migrante) agradecerles por estos años de trabajo sostenido. Ha sido un honor hacer parte del equipo de visitas y monitoreo al Centro de Internamiento para Extranjeros de Barcelona, y asimismo la vinculación a los proyectos de Parejas Lingüísticas, el Teatro

Llull (junto a la Trilateral), y los espacios de encuentro; pero sobretodo haberles conocido: les guardo un recuerdo muy especial, y hasta la posteridad.

Las apuestas más potentes por humanizar al mundo responden a una ecuación que por modesta como es, no deja de ser contundente: persistencia, paciencia y sentido de comunidad.

A Juan Pablo Caicedo y el equipo organizador de las jornadas de “Imaginario Desarmado”, ha sido estupendo celebrar la Paz de nuestra patria en exilios variopintos.

A la ciudad de Barcelona, ésa que Walter Benjamin describiera “a lo lejos” en el bello relato acerca del por qué se acaba el arte de contar historias.

“(…) creí encontrar la respuesta mientras con mis prismáticos repasaba todos los detalles del cuadro incomparable que ofrecía Barcelona desde el barco. El sol se ponía detrás de la ciudad y parecía licuarla. La vida parecía extinguirse en los espacios de tonos pálidos que separaban el follaje de los árboles, el cemento de los edificios y los roquedales de los montes lejanos (...)

Afortunadamente tal arte aún subsiste.

RESUMEN

La investigación <<Fronteras y transmigraciones del diálogo intercultural: implicancias del acto educativo como acción estética y emancipadora>> consiste en el diseño (en el marco de la metodología de modelización ecosistémica) de un proyecto pedagógico (investigativo/interventivo) cuyo objetivo es reflexionar críticamente acerca de los elementos fundamentales de la educación en perspectiva intercultural y dialógica. En tal sentido, se documentan algunas reflexiones *episte-metodo-lógicas* acerca de temáticas relevantes en este campo. Éstas se han trabajado en paralelo (e interconexión) a una serie de acciones socioeducativas en ámbitos formales e informales de la ciudad de Barcelona.

En relación a las temáticas de interés investigativo, se abordan (en los capítulos respectivos) una serie de cuestiones importantes, a saber, los debates acerca de las diferencias entre las tradiciones multi e intercultural; el desarrollo de la filosofía intercultural durante las últimas décadas; las formas de la inteligibilidad (en ocho metáforas) del fenómeno intercultural; la alfabetización intercultural como referente teórico de la acción socioeducativa; también lo referente entre interculturalidad, hermenéutica diatópica e intertextualidad; se propone, por otra parte, hacer explícito el marco constituyente entre cultura y alteridad entendido como fundamento de principio del pensamiento intercultural; además se realiza un compendio de las conceptualizaciones en relación a la “cultura” en las tradiciones humanista y antropológica, y su traducción pedagógica en términos de vecindad e imaginación; lo anterior a la luz de las implicaciones que tiene la noción de la experiencia para la investigación educativa, y la comprensión de la metodología como una forma de *tekné*.

Como se señaló previamente, estas inquietudes son concurrentes a la formulación y ejecución de una serie de acciones socioeducativas en la ciudad de Barcelona: 1. La participación en la fundación Migra Studium en cuatro escenarios: el grupo de visitas y monitoreo al Centro de internamiento para extranjeros (CIE) de Barcelona, la construcción del programa de parejas lingüísticas “Alliberar la paraula”, el montaje (junto al colectivo de teatro La Trilateral) de la obra “Ramon Llull a la ciutat nova”, y el diseño de los espacios de “Espai de Trobada Intercultural”. 2. La participación en la Comisión de Pedagogía de la Comunidad de Aprendizaje (Escola Coves d’ En Cimany), los grupos interactivos, y la ejecución del proyecto comunitario “Las nuevas aventuras de las

bacterias cromáticas”. 3. La colaboración (en la organización) y participación en el encuentro “Imaginario desarmados. Arte y exilio”, que tuvo por objetivo apoyar los acuerdos de Paz de la Habana (entre el gobierno colombiano y las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia) junto a un grupo de colombianos (y otros aliados) residentes en Barcelona. 4. Por último, la participación como profesor invitado a los seminarios de antropología para estudiantes de educación social y pedagogía de la UB (campus Mundet).

Desde la complementariedad de estos niveles se delimita la hipótesis de trabajo de investigación, que se formuló tardíamente como <<la (im) posibilidad de una educación intercultural>>. Esta consideración se expone en la introducción. Con base en esta hipótesis se invita a la filosofía de la educación, esto es, a la pedagogía, a convenir en un pacto donde poner entre paréntesis esas (im) posibilidades, entendidas en tanto retos pedagógicos.

En otras palabras, se pone en consideración que establecer una agenda educativa sobre el diálogo intercultural se trata de un asunto que reviste unos retos significativos. De los cuales el principal sería estimar el <<alcance>> pedagógico de dicha educación, dígase a propósito de los principios sobre los que se fundamenta. Esta reflexión se pone en contraste (e interlocución) con la discusión política sobre la posibilidad de una ciudadanía mundial, principalmente teniendo en cuenta algunas consideraciones acerca del arraigo, la solidaridad, la globalización y el cosmopolitismo.

Acá se marca un escenario de complejidad.

En el prefacio se establece que la “esperanza” pedagógica frente a las (im) posibilidades se enriquece en la analogía del “intercambio epistolar” (entendido como correspondencia en la amistad). A partir de estas consideraciones se propone a la correspondencia y la amistad como fundamentos del diálogo intercultural. En este orden de ideas, se plantea comprender el horizonte de la interculturalidad en la perspectiva de una política de los afectos: donde los sujetos políticos son capaces de pactar alianzas. Lo que aparece de nuevo como interpelación sobre el alcance de esas alianzas, pregunta fundamental para la pedagogía que piensa la educación intercultural.

Como cuando Gonzalo Arango afirmaba:

“Ni usted ni yo necesitamos presentación. Tenemos tres cosas en común: esta tierra, la vida y la muerte. En eso somos semejantes, casi amigos.”

Palabras claves: interculturalidad, pedagogía, educación, migración, alteridad, traducción, metáforas, conceptos de cultura, política, estética, afectos, alegría, amistad.

ABSTRACT

This research entitled <<Intercultural dialogue borders and transmigrations>> points to design a pedagogical ecosystem modeling, consisting on a research/intervention project. It aims to enhance the critical pedagogical reflection on intercultural and dialogical education. Several subjects are documented to achieve it, including *episte-methodological* issues, which have been connected to formal and informal educational actions performed in Barcelona city.

Concerning to the key conceptual topics important issues are addressed, namely, multi and intercultural discussions; last decades' intercultural philosophy developments; eight metaphorical interculturality understandings; intercultural literacy and socio-educational action; intertextuality and diatopical hermeneutics; culture and alterity as a intercultural constituent framework; humanistic and anthropological approaches to culture, and its pedagogical translation as neighborhood and imagination based on the experience's role on systemic modeling methodological tradition.

As previously noted, these concerns were linked to a number of socio-educational actions:

1. NGOs participation on four Migra Studium scenarios: the CIE's visit and monitoring Group, linguistics couples program "Alliberar la paraula", design and execution on "Ramon Lullull a la Ciutat nova" social theater project, and the involvement on the intercultural space meetings "Espai de Trobada Intercultural".
2. Learning-Community contributions on pedagogical commission, interactive groups, and the project execution "Las nuevas aventuras de las bacterias cromáticas" (supported by the school Coves d' En Cimany and Juan Marse's neighborhood library).
3. "Imaginarios desarmados. Arte y Exilio" collaborations, which aimed to build community alliance around the Havana Agreements between Colombian government and Farc's Guerrilla.
4. University of Barcelona Guest Professor on Anthropology classes.

Related to this complementary "between-levels" analysis, the research hypothesis, which was later formulated, is defined as follows: <<the (im) possibilities of an intercultural education>>. Based on this rhetoric statement an invitation is required to pedagogy: to put in parentheses those impossibilities as if were pedagogical challenges.

In other words, establishing an educational agenda concerning to intercultural dialogue poses significant challenges. The main would be estimating its pedagogical <<scope>> based on certain principles. To make a contrast on this idea, some political arguments about world citizenship are brought: roots, solidarity, globalization and cosmopolitanism.

A complex scenario is thus marked.

Because of these impossibilities, a pedagogical hope is suggested: as an analogy (to an exchange symbol) based on an epistolary frame. Correspondence and friendship notions are highlighted from this idea. Furthermore, an affections politics is proposed in this sense: the political subject's power is thus understood as the ability to pact alliances.

In short, pedagogical hope is referred to solidarity and potential arrangements. Both values whose "devaluation" appears worrisome, but involve the possible, as Gonzalo Arango used to say:

"Neither You nor I need an introduction. We all have three common things: the land, life and death. Places where at least We are similar, almost friends."

Keywords: interculturality, pedagogy, education, migration, alterity, translation, metaphors, culture concepts, politics, aesthetics, affections, joy, friendship

"Cuando oímos a un chino, nos inclinamos a considerar su lenguaje como un balbuceo inarticulado. Pero quien entiende el chino reconocerá allí un *lenguaje*. Así, con frecuencia, no puedo reconocer al *Hombre* en el hombre".

Ludwig Wittgenstein. Aforismos.¹

¹ Wittgenstein, L. (1995). *Aforismos Cultura y Valor*. Madrid: Espasa Calpe. Colec. Austral

PREFACIO “SIGNUM”²

“Al igual que alguien que se mantiene encima de una nave trepándose a lo alto de un mástil que se está derrumbando. Pero desde allí, tiene la oportunidad de dar una señal para su rescate.”

Walter Benjamin a Gerhard Scholem en carta fechada el 17 de abril de 1931; citado por Hannah Arendt, 2001, *Hombres en tiempos de oscuridad*, p. 180.³

Barcelona, agosto de 2018.

Querido Richard D. Barake:

Haz de saber que mientras escribo estas líneas pienso en ti a la manera de Filípides⁴, pues pocas veces un recado (en este caso tu carta) llegó a su destino de una manera más oportuna; y además *afortunada* en gran medida, porque *a más a más* de significarme un gran contento, lo que no es poca cosa, ha sido la oportunidad que añoraba para salir de un

² Nota al lector: el <<prefacio>> se ha diseñado siguiendo el modelo del intercambio epistolar. Es decir, la escritura se realiza como si de una carta (a un amigo) se tratase, sin que esto suponga un perjuicio en términos de su contenido y estructura, sino una ligera variación (creativa) frente a las formas tradicionales que en esta materia se manejan. El objetivo de esta apuesta es crear un efecto de escritura que en sí misma sea ilustrativa frente a la comprensión de la noción de interculturalidad. Por cuestiones prácticas para el lector se recomienda prestar atención al esquema general de la investigación, donde se realiza también un resumen de capa capítulo (páginas 21 -29).

³ Hannah Arendt (2001) citó este fragmento de la correspondencia entre W. Benjamin y G. Scholem a manera de epígrafe en la segunda parte del capítulo que dedica a W.B., incluido en el libro “Hombres en tiempos de oscuridad”. Se trata, como es usual en Benjamin, de una imagen evocadora, de esas que, afines al relámpago, iluminan el momento del peligro; esto es, imágenes que piensan, y que ahora encuentro -en la figura del hombre que sube al mástil que se derrumba- muy conveniente para establecer algunas consideraciones sobre la figura del prefacio. No he podido hacerme con la carta completa pues la correspondencia a la que he tenido acceso (Scholem y Benjamin, 2011) no contiene material epistolar anterior a las cartas de Ibiza de 1932. Se sabe que éstas fueron escritas con posterioridad a su exilio de Alemania. Sabemos por G. Scholem que alrededor de 1945, y dada la inminencia de la derrota alemana, muchos de los documentos confiscados por la Gestapo fueron destruidos, incluyendo una parte importante del archivo de Benjamin. Supongo que Hannah Arendt tuvo acceso a la susodicha carta directamente de manos de G. Scholem.

⁴ Filípides o Fidípides (en griego, Φιλίπιδης o Φειδιππίδης) es aquel mítico personaje que presuntamente corrió 42.195 metros desde las llanuras de Maratón (donde se batían griegos y persas) hasta la ciudad Atenas, llevando el mensaje del triunfo de los ejércitos helenos.

aprieto⁵. Durante el último mes encontraba infructuosos los intentos de escritura, situación que encontraba en gran medida frustrante, debido a la urgencia de finalizar la tesina por razones de <<calendario>>⁶. Francamente era preocupante que dicha sensibilidad se tradujera en dilaciones, y que éstas tuviesen alguna repercusión desafortunada para el cierre del proceso de formación doctoral⁷.

Así me encontraron tus líneas: esforzándome vanamente en redactar el prefacio de la investigación. Lo que no dejaba de ser un tanto curioso, pues a la fecha disponía de un avance importante en relación al grueso de la investigación, y parecía un mal chiste que un <<apéndice>> terminara en una “apendicitis”. De aquí lo del aprieto, que quise aprovechar haciendo de la respuesta a tu misiva (y el cambio de registro que esta situación supone) el resquicio a la escritura de este prefacio.

Aprovecho el momento entonces para posicionar un tema importantísimo en términos investigativos (de orden filosófico), pero injustamente invisibilizado en relación a sus maneras: me refiero al valor de la *amistad*. De ella diré que ennoblece las disquisiciones sobre la ciencia, haciéndolas más que provechosas: y te propongo ratificar que esta peculiar figura del <<aprecio>> sea quizá la más atinada (de las consideraciones) para entender los linderos de una interculturalidad pensada a escala en la imagen de la correspondencia⁸; que además aprovecha a este placer que es escribir a la antigua:

⁵ Sobre los “aprietos” asociados a los procesos de formación doctoral, Levecque, Anseel, De Breuckelaer, Van der Heyden y Gisle (2017) señalan algunos relacionados con la salud mental, etc. En un futuro próximo quisiera realizar un análisis retrospectivo sobre este asunto, con el ánimo de formular algunas orientaciones sobre la política pública en esta materia, y donde lo sustantivo sea el bienestar de los doctorandos, especialmente aquellos que realizan su proceso de formación fuera del país.

⁶ Te confieso que nos encontramos inquietos con el viaje de vuelta a Bogotá: otra evidencia de que el arraigo no es un tema menor en materia de intercambio cultural, y claramente se trata de un elemento medular para comprender algunas dimensiones del fenómeno intercultural.

⁷ A propósito de esta situación he podido encontrar consuelo en esa bella sentencia de Heidegger (2001) que reza: “Las cosas importantes acaban por llegar a tiempo, aunque sea a última hora y aunque no estén destinadas a la eternidad.” (p. 59).

⁸ Las raíces latinas de la palabra *correspondencia* incluyen los prefijos <<con>> (todo, junto) y <<re>> (reiteración), *spondere* (que es prometer u ofrecer), y el sufijo “nt” (que marca una indicación sobre aquel que realiza una acción). La correspondencia sería entonces aquella acción “mutua” de estar del todo dispuesto a la promesa, pero ante todo al *persistir* en el marco de la equivalencia, cuyos matices son variados. De aquí que esta noción sea sinónima (y homónima) del intercambio epistolar. En la convergencia de estas significaciones, me inclino a sostener que la *correspondencia* habría de traducirse en clave de esa fascinante ecuación ética que es la reciprocidad; y cuya influencia marca la connotación de las relaciones entre aquellos que han

“esa obra manual (...) que tan rara se ha vuelto” (Heidegger, 2001, p. 59).

Comenzaré entonces deseándote alegrías variadas⁹, así como presentarte esta sencilla esperanza: espero que tus asuntos estén progresando a buen ritmo, con especial mención

sabido persistir (en la amistad) y así sobreponerse a todo tipo de diferencias insalvables. Porque quizá sea la <<reciprocidad>> la mejor preparación para ese terreno que es el diálogo dialogal, pieza fundamental para el pensamiento intercultural, de cuya apuesta me atrevo afirmar que estaría condenada (a echarse a perder) si no tuviese en cuenta dicha virtud. Un ejemplo de esto (debidamente contextualizado) es patente en el intercambio epistolar entre B. Spinoza y H. Oldenburg (Spinoza, 1988) que, además de ser un valioso testimonio de la relación de aprecio entre hombres honorables, fue la plataforma para el intercambio *científico* entre el “excomulgado” y la “Royal Society”. Para que te hagas una idea de mi argumento extracto dos fragmentos bellísimos de sus primeras cartas. El primero: “Henry Oldenburg al muy ilustre señor B. d. S. Muy ilustre y estimado amigo: Cuando recientemente estuve con usted en su retiro de Rijnsburg, me resultaba penoso separarme de su lado, que tan pronto estuve de vuelta en Inglaterra, hago cuanto me es posible por unirme de nuevo a usted, al menos mediante la comunicación epistolar. La ciencia de las cosas permanentes, unida a la modestia y a la elegancia de las costumbres (cualidades todas ellas con las que la naturaleza y su propio esfuerzo le han adornado tan ampliamente) poseen en sí mismas tal poder de seducción que arrastran a amarlas a todos los hombres sencillos y de educación liberal. ¡Ea!, pues, preclarísimo señor, estrechemos una amistad no fingida y cultivémosla esmeradamente con toda clase de estudios y de buenos oficios. Cuanto pueda surgir de mi corto ingenio, considérela suyo. Y usted permítame, a su vez, que yo pueda reclamar para mí una parte de las dotes intelectuales que usted posee, siempre que ello no redunde en perjuicio suyo. (...)” (Spinoza, 1988, p. 77 – 78). Y el segundo: “B.d.S. al muy noble y docto Henry Oldenburg. (Respuesta a la precedente). Muy ilustre señor: Cuán grata es para mí su amistad, lo podrá usted juzgar, si consigue que su modestia no le impida reflexionar sobre las virtudes que tan copiosamente posee. Por mi parte, cuando las contemplo, me parece que es no poco orgullo atreverme a iniciar esa amistad, especialmente cuando pienso que, entre amigos, todas las cosas, sobretodo las espirituales, deben ser comunes. Todo ello hay que atribuirlo, pues, no a mí, sino a su modestia y benevolencia, ya que la primera le invitó a rebajarse a sí mismo, y la segunda, a enriquecerme a mí, de tal manera que no temo entablar la estrecha amistad que usted insistentemente me ofrece y de mi parte solicito, y pondré todo mi empeño en mantenerla. En cuanto a las dotes de mi ingenio, si es que algunas poseo, permitiría gustoso que usted las reclamara como propias, aun cuando supiera que ello iba a redundar en un grave perjuicio mío. Pero, a fin de no dar la impresión de que le quiero denegar lo que por derecho de amistad me solicita, intentaré explicarle mi opinión sobre los temas de que habíamos hablado, aunque no pienso que esto vaya a conseguir unirle más estrechamente a mí, al menos que cuente con su benevolencia (...)”. (p. 80). El punto al que quiero llegar es que habría de reconocerse entre los precursores del diálogo intercultural la cuestión del *corresponder* en tanto principio importantísimo del “derecho de amistad”.

⁹ Ha sido afortunado (y grato) que hayamos conversado hace poco acerca de esta afinidad que hay entre amistad y alegría, y su resonancia frente al tema, tan sonado últimamente, acerca del buen vivir. Intuitivamente pienso que sea quizá en este vínculo donde tengamos el mejor referente para pensar pedagógicamente aquello que a un cuerpo social “intercultural” le aprovecharía; esto es, la influencia que le presten este tipo de afecciones a esta apuesta, por lo que que a la orientación de su conato valga la pena tener en consideración. Una idea similar la he encontrado en Boaventura de Sousa Santos (2013), en cuyo programa sobre las epistemologías del sur, puntualmente cuando se refiere la noción de <<dignificación>>, también en clave spinoziana: haciendo especial hincapé en unba política de los afectos que forja “alianzas”, dando forma a esa ecología de saberes de las “zonas liberadas.

a ese hilarante relato en el que vienes trabajando: donde recreas los hechos bajo los cuales aquel famoso filósofo que realizase un plagio al concepto de *verosimilitud* para así abrir las puertas de la dialéctica a la verdad. Sea este el momento para expresarte que espero podamos revisarlo pronto, y así seguir abonando el terreno de nuestro proyecto máspreciado, la revista “Sombras Breves”¹⁰.

Con este preámbulo paso a ponerte al tanto de nuestra situación actual, así como los principales frentes sobre los que he desplegado esta peculiar legión que constituyen mis esfuerzos y alegrías¹¹.

Empezaré por participarte que Colciencias finalmente me ha concedido la prórroga a la beca del Doctorado. Será cuestión de seis meses más, es decir, hasta finales de enero de 2019, con lo que habría de realizar el depósito de la tesina a finales de septiembre para realizar la lectura el mes de diciembre.

¹⁰ Sigo pensando, en relación a las *formas* de la verdad, ese aforismo tuyo que tanto me agradó: “Si se dijera con cierto desparpajo, que el cero es la medida de todas las cosas, y de modo que se le afirme como invocación necesaria frente a todo encuentro con el otro; un romance aparece: el de Euclides y la tridimensionalidad.” (Barake, 2018, comunicación personal).

¹¹ Ya te habrás dado cuenta que en los buenos deseos que te dispense persiste un zumbido; uno similar al del *prólogo* a la segunda parte de la “Ética demostrada según el orden geométrico” (De la naturaleza y origen del alma), que me gustaría tuvieras presente en este momento, amigo mío, para así (juntos) honrar la obstinación de Spinoza (2000) por explicar “aquellas (cosas) que nos puedan llevar de la mano del conocimiento del alma humana y de su felicidad suprema.” (p. 77). Recordando la predilección de nuestro querido filósofo por la fabricación de lentes, sugiero leer esta cuestión de la alegría a la luz del escolio de la proposición 11 (en la tercera parte, “Naturaleza y origen de los afectos”), donde se indica: “En lo sucesivo entenderé, pues, por alegría la pasión por la que el alma pasa a una perfección mayor; por tristeza, en cambio, la pasión por la que la misma pasa a una perfección menor.” (p. 137). No se trata de una simple redundancia decir que me alegran inmensamente nuestras alegrías. En relación a éstas la distancia no (nos) supone un problema, ni para la memoria o el encuentro. No dejaré por lo tanto de recalcar que quisiera fortalecer, a un mismo tiempo, las trazas de nuestra amistad en la investigación: entendidas como *correspondencia*. Una relación edificada sobre esta base parece ser del todo apropiada por varias razones, entre las que de nuevo coincido con Spinoza (2000) en las siguientes consideraciones: i. “Sólo los hombres libres son muy agradecidos entre sí (y) Sólo los hombres libres son utilísimos unos a otros y se unen entre sí con un vínculo de máxima amistad (...) porque la capacidad natural de un solo hombre es muy limitada como para ligar a sí mismo a todos por la amistad.” (proposición 71 y capítulo 17 de la cuarta parte “De la esclavitud humana”, p. 230 y 236); y ii. “(...) se sigue de la mutua amistad y de la sociedad común (...) la suma tranquilidad del ánimo (...) y que los hombres, como las demás cosas, obran por necesidad de la naturaleza, entonces la ofensa o el odio que de la misma suele surgir, ocupará una parte mínima de la imaginación y será fácilmente superada.” (escolio a la proposición 10 de la quinta parte “De la potencia del entendimiento”, p. 251).

Si bien es cierto que teníamos previsto volver antes, la noticia nos da un respiro, ya que de lo contrario me hubiese requerido un esfuerzo ingente cumplir con los plazos establecidos para la tramitación del documento y su presentación ante el tribunal. Ni qué decir que para Sonia esta noticia también ha resultado de lo más favorable, puesto que después de la defensa de su trabajo final de grado tendrá unos meses para permitirse unas merecidas vacaciones, y así sintonizarse con la tranquilidad de haber logrado una gran meta.

A propósito de Sonia, con gran emoción te comparto que además de *ambientóloga*¹² también será madre por tercera vez. Ciertamente seremos padres de nuevo¹³; además de la conmoción que nos genera la buena nueva, no sobra confiarte que nos enternecemos en este gran misterio que es la vida. Un misterio que incumbe a la investigación en una perspectiva amplia: donde uno de los imperativos que debería orientar la apuesta intercultural es la cuestión importantísima de cómo cuidar la vida en las complejas perspectivas de su manifestación planetaria.

Te tendré al tanto de cómo se van sucediendo las cosas.

¹² Así se llama a los egresados del programa de “Ciencias ambientales” de la Universitat de Barcelona.

¹³ Además de la referencia a la amistad y la correspondencia (entendidas como figuras ideales del componente dialogal de la interculturalidad) también he procurado posicionar a la “paternidad” (en un sentido amplio) como *símbolo* y *significación* <<fecunda>> para pensar la matriz de la <<alteridad>> en aquello que se dice intercultural, y que en esta perspectiva sería la manifestación que engendra en lo mismo algo distinto: la similitud que llega a diferenciarse. Porque en la paternidad se hace patente un tipo especial de experiencia de la alteridad quisiera desarrollar esta cuestión con mayor profundidad. A este propósito hay una reflexión de Lévinas (1991) sobre la que valdría la pena detenerse. Dice lo siguiente: “Ni las categorías del poder ni las del tener pueden indicar la relación con el hijo. Ni la noción de causa ni la noción de propiedad permiten captar el hecho de la fecundidad (...) las palabras <<yo soy>> tienen aquí una significación diferente de la significación eleática o platónica. Hay una multiplicidad y una trascendencia en ese verbo existir, una trascendencia de que carecen incluso los análisis existencialistas más osados. (...) Es un existir pluralista.” (p. 66 -67). Te preguntará en qué sentido aprovecha a la comprensión sobre la interculturalidad esta caracterización sobre la paternidad, y te diré que intuyo que se trata de la expresión de una alteridad que, traducida en clave del binomio fecundidad-natalidad, bien podría ser el configurador de las relaciones de la *reproducción* cultural. En tal sentido, interesa a esta investigación lo que pudiera denominarse la promesa acerca de los no nacidos. Esta cuestión la entenderemos en tanto “anuncio” y puente intergeneracional de los linajes de la alteridad que asegura la repetición de lo otro y lo mismo como “relevo”.

Pasando a la pregunta puntual que me formularas sobre el proyecto de investigación, te comparto que ya se encuentra *ad portas* de su conclusión. Como están las cosas el documento final contará diez capítulos, incluidos los anexos que, dígame de paso, he intentado reducir al máximo. Como señalé previamente, espero poder realizar la sustentación las primeras semanas de diciembre, para así estar de regreso a Bogotá para el cumpleaños de Martín, y el nacimiento del bebé, etc.

Te sugiero tengas en cuenta algo que considero clave: una comprensión ideal del trabajo supondría que el lector estuviese dispuesto a establecer una “mímesis” equivalente al flujo del texto mismo. Esto claramente supone una dificultad, porque implicaría para el susodicho una serie de consideraciones en términos de esfuerzo y atención que excederían los linderos de la cortesía.

Frente a este propósito me veo obligado a marcar una serie de *pistas* que sean útiles para descifrar el documento.

En la medida de lo posible no dejes de ir a las notas de pie de página. Es cierto que son abundantes y extensas, y que siendo así supongan una ruptura del ritmo de lectura entre texto y subtexto, además de un agotamiento importante, con todo y que obedece a una buena razón: los movimientos entre estos niveles marcan en sí mismos un modelo de diálogo con efectos diatópicos¹⁴.

Por demás, que sería de utilidad que tuvieras a la mano el índice, y que prestes atención al mapa de la investigación y el brevario de los capítulos.

Cada sección incluye la bibliografía correspondiente.

A continuación, en la figura 1, te explico brevemente la estructura del proceso de modelización del proceso investigativo, para que te hagas una imagen general de la *geografía* del documento:

¹⁴ En relación a las nociones de dialogo dialogal y hermenèutica diatópica se profundiza en el capítulo 3 “la tradición intercultural”.

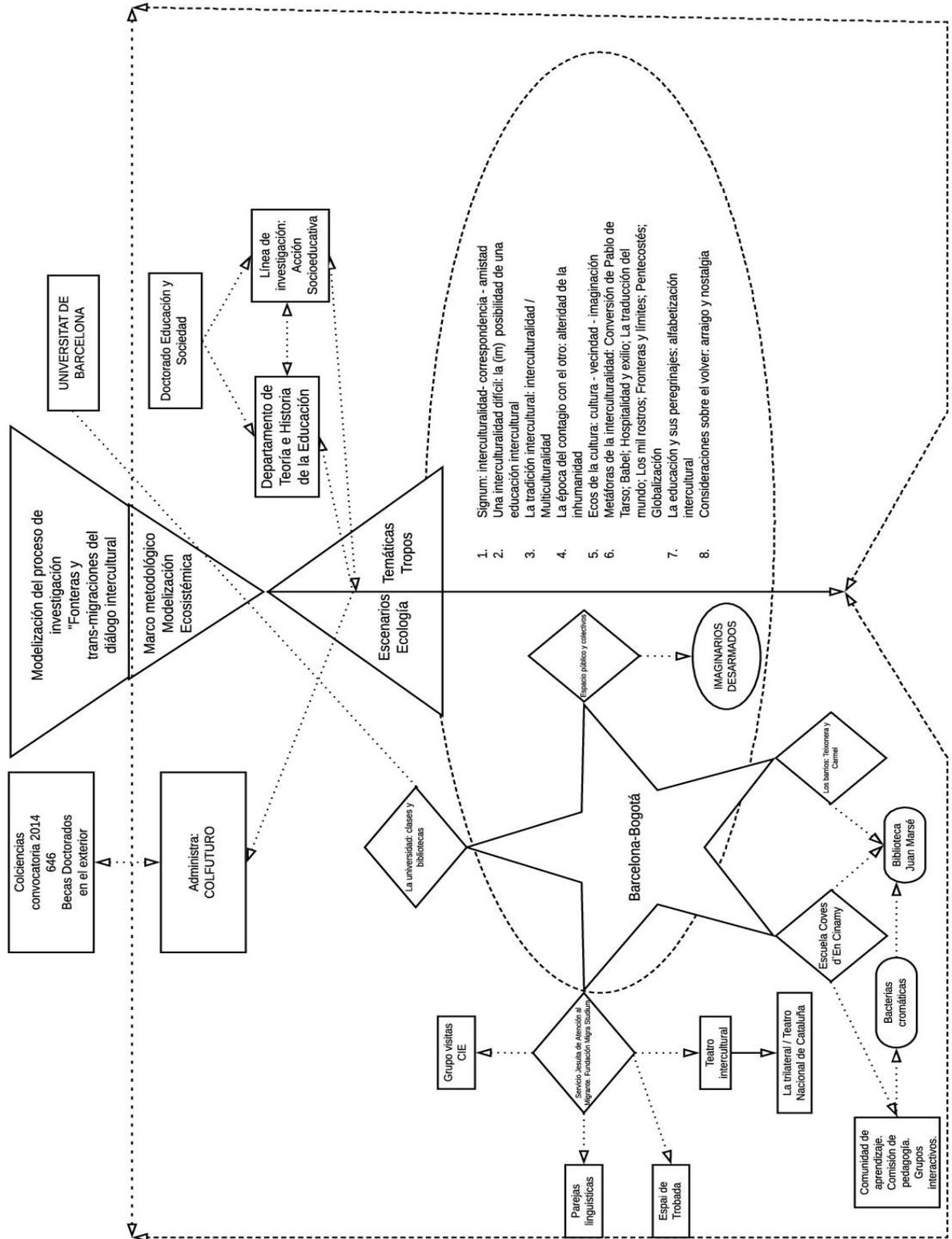


Figura 1. Mapa de la modelización del proceso de investigación

En primer lugar, sería preciso (y cardinal) realizar una breve explicación acerca de qué se entiende por la modelización ecosistémica: se trata de un enfoque investigativo/interventivo centrado en el proceso de “dar forma a”, y donde revisten especial atención las coordenadas *genética* y *sistémica* propias a un proceso investigativo de este tipo, en cuya relación de recursividad se *modeliza* el proyecto investigativo.

La dimensión genética (constructivista) apunta al reconocimiento del investigador como sujeto cognoscente (y reflexivo) que organiza la complejidad de su proyecto/modelo investigativo; y la sistémica, a que éste se subsume/emerge en la movilización de sistemas de vinculación de orden complejo.

Frente a este tópico Hernández y Bravo (2004) han señalado acertadamente que la particularidad humana de ser a un mismo tiempo “creatura y creador”, posiciona al ser humano en una situación enigmática con su mundo. Ser el constructor de su propio oikos lo liga doblemente a este, en una muy peculiar relación de “necesidad”. Esto supone reconocerle como un modelizador nato, cuyo destino es el del estar constantemente elaborando proyectos (apuestas) para organizar la complejidad de dicha relación.

En términos epistemológicos, esto supondría comprender la investigación como un proceso de construcción de proyectos/modelos que entraña una consideración especial a propósito de la proyectividad del sujeto en su horizonte teleológico, dígase, de esa tendencia a movilizar el sistema sociocultural sobre la base de sus posibilidades recíprocas. Y que se dan durante la marcha.

En este sentido ocurre algo curioso en términos investigativos: el marco metodológico de la investigación resulta equivalente a su objetivo; y, en consecuencia, la definición y justificación del fenómeno de investigación no pueden establecerse sino en paralelo al desarrollo *epistemometodológico* que la modelización ecosistémica propone. Esto pareciera de entrada una *tautología*, aunque de hecho no lo es, ya que en el ir dando forma al proyecto la “información” no permanece idéntica, aunque tampoco se multiplica indefinidamente. En otras palabras, que los linderos investigativos se ajustan *in situ* a un compromiso.

Tal compromiso requiere al investigador unas exigencias de reflexividad y planeación que podrían traducirse como responsabilidades (dimensión ética).

Esta caracterización tiene unas implicaciones distintivas, por lo cual se dedica un extenso capítulo a este asunto (cuadrante central de la figura), donde el análisis se enmarca alrededor de la noción de experiencia, así como disquisición “filosófica” que esta acarrea para la comprensión del método como *tekné*. Ésta se entiende como *mímesis* (imitación creativa) que organiza tanto la pregunta sobre los procedimientos pedagógicos que podrían caracterizarse como un arte, y así también en las especificidades de las acciones socioeducativas propuestas para distintos escenarios.

Escenarios que acontecen en la ciudad de Barcelona. Con lo que la demarcación de la ecología se arraiga a unos referentes espacios temporales (ubicados en el margen izquierdo del esquema): CIE, universidad, barrio, escuela, ONG’s y espacio público.

Pero también a unas temáticas (numeradas en el cuadrante derecho) que (a primera vista) parecieran ser de orden conceptual. Y lo son, sólo que no en el sentido convencional que marca la diferencia entre teoría y praxis, o propiamente sobre la línea divisoria entre investigativo/interventivo.

En esta “arqueología”, hecha sobretodo a partir de bocetos, es donde mejor se reflejan esas modificaciones que marcan las diferencias que confieren, en mayor o menor medida, las peculiaridades propias de la apuesta investigativa; y en tanto “testimonios”, devienen como aquellas ruinas a partir de las que se construye la *inteligibilidad*, más fidedignamente la maduración de los frutos de aquello que se dice como experiencias¹⁵ pedagógicas de tipo intercultural.

¹⁵ Sobre la comprensión de la *experiencia* coincidimos con Starofelsky (2015), quien realiza un análisis concienzudo sobre categoría en los trabajos de W. Benjamín. A ste propósito propone entenderla en dos niveles: i. *Erlebnis*: vivencia inmediata, percepción; y ii. *Erfahrung*: aquella experiencia que es compartida, esto es, la experiencia de lo común. Cuando se nombra “la experiencia” en el contexto esta investigación es usual que la alusión sea a la segunda acepción, puesto que la experiencia que nos importa, la de tipo *Erfahrung*, desplaza el énfasis de lo “perceptivo” al terreno de aquello que se “comparte”, al espacio de lo común: como es el caso prototípico el arte de contar historias, que se comprende como expresión viva de la tradición oral. En contraposición, la experiencia de tipo *Erlebnis* se corresponde con la <<empíria>> de la tradición científica (de corte empirista mayormente), entendida como experiencia en bruto, esto es, mediada por un campo biológico-estructural (sensorial).

Para que tengas una idea acerca del orden de la elaboración los capítulos, en un espectro temporal y según la temática, fue el siguiente: 3 (multiculturalidad/interculturalidad), 6 (metáforas de la interculturalidad), 7 (alfabetización intercultural), 4 (alteridad), 5 (ecos de la cultura), 2 (introducción y formulación de la hipótesis de trabajo) y 1 (prefacio: interculturalidad/correspondencia/amistad).

El capítulo de metodología se construyó transversalmente, aunque con un trabajo significativo al inicio y la mitad del proceso. En el caso de los anexos los fui compilando según las necesidades puntuales de cada momento. Como podrás inferir el proceso ha sido todo menos lineal; siendo que lo usual del trabajo, en tanto “estrategia”, “escritura” y “ejecución”, haya realizado en la lógica ir construyendo sucesivos paralelismos (traslapamientos) acerca de <<la posibilidad (o imposibilidad) de una educación intercultural>>.

Esta (im) posibilidad constituye la hipótesis de trabajo de la investigación. Por el momento habría que señalar que dicha hipótesis aparece tardíamente, y aun cuando parece tratarse de una retórica, no deja de ser sugerente: lo que busca es establecer es un espectro contrafactual, donde la hipótesis misma quede sujeta a una problematización constante desde el pronunciamiento pedagógico.

Esta manera se ajusta a un enfoque retroprogresivo, en el sentido que propone Salvador Paniker (1985), como un ir simultáneamente hacia lo nuevo y hacia lo antiguo, a la certeza y la incertidumbre, etc. Hago esta salvedad porque de haberme acogido a un esquema lineal el resultado hubiese sido un documento en apariencia desmembrado. Esto obviamente se hubiese reflejado en la falta de un balance estilístico. En relación a esta cuestión se han introducido notas críticas al inicio de cada capítulo.

Entenderás que esta opción me supuso un trabajo considerable, principalmente porque entre las varias re-lecturas y re-escrituras del documento la edición algunas veces fue un tanto tortuosa; pero ha valido la pena, y estoy más que satisfecho; espero que el lector perspicaz sabrá entender y apreciar esta elección.

A continuación, te hago con una sinopsis de cada capítulo, con el ánimo de darle un efecto de profundidad al mapa general expuesto hasta ahora.

1. **Prefacio “Signum”**: constituye el prefacio de la tesis. Ha sido concebido como una *virtualidad* (bajo la figura del intercambio epistolar) acerca de la interculturalidad. Se trata de un ejercicio pedagógico que integra a la comprensión de la investigación las maneras de la *correspondencia* y la *amistad*, y así marcar una esperanza sobre la experiencia intercultural. En esta lógica, se enfatizan algunas ideas claves para entender la interculturalidad a la luz de unas apreciaciones puntuales, que se van marcando en los momentos de las señas (pistas) para orientar la comprensión de la investigación. También se ha integrado en esta sección una reflexión sobre aquello que se entiende como un prefacio, y así se subrayan algunas consideraciones sobre las implicaciones que entraña el acto del *dar* a leer.

2. **Introducción “Una interculturalidad difícil”**: (introducción): lo primero que habría señalar en relación a este capítulo, como se mencionó previamente, es que pone sobre la mesa la hipótesis de trabajo de la investigación, esto es, *la (im) posibilidad de una educación intercultural*. Esta hipótesis aparece tardíamente en el proceso de modelización, y principalmente referida a la interpelación del *alcance* de una educación de este tipo. A propósito de este punto, la meta es mantener una tensión pedagógica, donde la negación no desestima la factibilidad.

Por otro lado, la susodicha hipótesis se intercala con la discusión acerca de los *alcances* de la ciudadanía a partir del análisis de la tesis de H. Arendt (2001) que establece:

“Nadie puede ser un ciudadano del mundo del modo en que es ciudadano de su país. (...) Un ciudadano es por definición un ciudadano entre ciudadanos de un país entre países. Sus derechos y deberes deben estar definidos y delimitados, no sólo por los de sus conciudadanos sino también por los límites de su territorio” (p. 89).

Con base a esta sentencia, se plantea entender la (im) posibilidad referida al campo de la política, donde además se suman algunas apreciaciones alrededor del arraigo, la solidaridad, el cosmopolitismo y la globalización. Se va hilando así la argumentación de

la hipótesis, matizando suspicacias que enriquezcan la lectura de los capítulos subsiguientes.

3. **La tradición intercultural:** este capítulo es una recopilación de aportes de algunos autores que han trabajado rigurosamente el asunto de la interculturalidad, entre los que se cuentan Raúl Fornet-Betancourt, Raimon Panikkar, Enrique Dussel, Josef Estermann, Boaventura De Sousa, y François Jullien. También en esta sección se toma en consideración la cuestión sobre las diferencias entre las tradiciones inter y multicultural¹⁶. A manera de cierre se exponen algunas consideraciones sobre el paso de la filosofía intercultural a la pedagogía y la educación, así como algunas apreciaciones en esta materia.

4. **La época del contagio con el otro. Peste, erótica y malestar:** partiendo de la premisa sobre la interrelación constitutiva entre alteridad e interculturalidad se dedica este capítulo a la exploración de esta relación. Con este horizonte, se propone un ejercicio de exégesis sobre un proverbio bien conocido:

"Como en el agua el rostro, así el corazón del hombre al hombre." (Proverbios 27, vs 19.)

Esta elección tiene como meta ir marcando un ritmo pedagógico al ejercicio interpretativo, que se desarrolla en la argumentación en torno a una hermenéutica radical de la alteridad (referida a los <<no nacidos>> y los <<muertos>>), que sea acorde a las pretensiones de un abordaje crítico del fenómeno intercultural. Se propone entonces que en ambos fenómenos (la natalidad y la honra a los muertos) la discusión pedagógica resulta prometedora, pues se aleja de la comprensión de una alteridad de facto. Complementariamente, se invita al lector a embarcarse en tres barcos, donde la navegación va matizando unas inteligibilidades sobre el asunto de metafísica de la alteridad. Esta se transcribe en tanto peste, erótica y malestar, y así se remarca el papel de la intertextualidad, y los efectos diatópico propios de la traducción intercultural.

¹⁶ La discusión sobre lo trans e hipercultural se enuncia de manera general, atendiendo a razonamientos de orden teórico y geográfico.

5. **Ecoss de la cultura:** dada la importancia que reviste el concepto de cultura para pensar la categoría de lo (inter) cultural, este capítulo constituye un suplemento donde, en primer lugar, se formula que la cultura se trata de una metáfora incompleta, ya sea por razones de exceso o carencia. Con esta claridad, y algunas apreciaciones de orden crítico, se realiza una breve compilación de los abordajes de la cultura desde las tradiciones humanista y antropológica. Con base en este insumo, se procede a formular una lectura de la cultura que sea afín una pedagogía que piensa la interculturalidad, teniendo como referencia dos fragmentos (textos) que hemos encontrado bastante sugestivos a este respecto. El primero es de Heidegger (1994) “Construir, Habitar, Pensar”; y el otro de Gianni Rodari (2010) “Lanzar la china”. Con base en estos se aventura una forma peculiar de concebir el asunto de la cultura, en una perspectiva pedagógica, como “vecindad” e “imaginación”.

6. **Metáforas de la interculturalidad:** el capítulo de las metáforas, y el artículo “La educación y sus peregrinajes” han sido los pilares de esta investigación. Me explico: en ambos casos constituyen las aperturas iniciales, de orden hermenéutico, para interpretar la cuestión “intercultural” en clave su inteligibilidad pedagógica. Esto supuso, en un primer momento, realizar una compilación de metáforas¹⁷ desde donde imaginar eso que se dice intercultural. En otras palabras, se trata de tejer una matriz sobre la significación del <<fenómeno>> investigativo de lo “intercultural”. Esta compilación se presenta sobre la argumentación acerca de las implicaciones (éticas) del <<decir>>, el <<testimonio>>, y la <<imaginación>> del compromiso pedagógico. Sobre esta “tripartita” se acentúan algunos elementos de análisis sobre las ocho metáforas en mención, entre los que se cuentan los siguientes tópicos: lengua y cultura, plurilingüismo, conflicto cultural, migración hospitalidad/hostilidad, conversión y metanoia (metamorfosis), ética y traducción, globalización y técnica, y hacia una *comunidad política* de la interculturalidad.

¹⁷ A saber: i. Babel, ii. La odisea: hospitalidad y exilio, iii. Caída y ceguera en la conversión de Pablo de Tarso, iv. La traducción del mundo, v. Los mil rostros, vi. La globalización, vii. Fronteras y límites, y viii. El pentecostés.

7. **La educación y sus peregrinajes**¹⁸: el principal argumento de este ensayo, donde la influencia de P. Freire es innegable, consiste en problematizar los grandes mitos erigidos alrededor de la *episteme* de la lectoescritura: donde *historia y literatura universal* aparecen como destino normativo en la “Cultura” y la “Educación” (donde todo parece estar dicho). La crítica sobre este asunto se orienta en la siguiente vía: si se aspira a que la figura de la alfabetización siga siendo un paradigma pedagógico de peso, implicará (en clave intercultural) preguntarse sobre las complejas relaciones de complementariedad (y conflicto) entre las tradiciones oral y escrita, donde se hace imprescindible operar con base a un principio *translémico* sea entendido como liberación del *logos intercultural*, que es traducción infinita (e incompleta) de la condición humana (en plural). Esto supone, de entrada, cuestionar la visión *instrumentalista* de la educación y el lenguaje. En este sentido, se sugiere la noción *alfabetización intercultural*, que propende por la descolonización de lo “universal” en el reconocimiento del pluralismo de historias y literaturas, la convergencia (emancipatoria) entre la palabra dicha y escrita, y la posibilidad de garantizar aquello que (en todo momento) está por decirse. Estas cuestiones se desarrollan a partir de la escritura de un texto, que es *ficción* intertextual referida a dos cuentos de Borges: “El etnógrafo” y “La biblioteca de Babel”.

8. **Algunas consideraciones acerca del volver**: se trata del epílogo de la investigación.

A grandes líneas esta es la arquitectura del documento.

Espero sea clara e ilustrativa.

Por lo que respecta a la cuestión puntual del <<prefacio>> te comparto algunas apreciaciones sobre la escogencia de la epístola como analogía acerca del diálogo intercultural. Pueda ser que resulte de tu agrado, aun cuando no puedo asegurarlo con certeza. Como sea, tengo la esperanza de poder justificar mi posicionamiento con argumentos razonables respecto a su codificación pedagógica. En todo caso, no quisiera

¹⁸ *La educación y sus peregrinajes* (Gutiérrez, 2017) publicado en la revista seminario IDUNA 10 “El compromiso pedagógico de la expresión literaria. Aquí se reproduce con ligeras variaciones a la versión original.

dejar de señalar aquí que esta apuesta no ha sido concebida bajo una pretensión convencional, sino en la situación de urgencia (ya referida como aprieto), donde un cambio de foco parecía prudente. No se trata entonces de una confusión relativa a las maneras de la investigación, sino de un compromiso (o más bien un pacto) relativo a una necesidad comunicativa por la *correspondencia*.

En este sentido, quisiera dar inicio a este examen haciendo memoria de esa cita de A. Artaud (2002) que tanto estimo, y que te compartiera hace unos años:

“Allí donde algunos exponen su obra yo sólo pretendo mostrar mi espíritu. Vivir no es otra cosa que arder en preguntas. No concibo la obra al margen de la vida. No amo en sí misma la creación.” (p. 3)¹⁹.

Con lo quisiera señalar que una parte significativa del “aprieto” estuviera relacionada con las restricciones que impone esa costumbre de omitir de la investigación algunos de los elementos más llamativos de la vida misma (que en sí es escatológica,) en aras de salvaguardar un estilo aséptico, que “limpia” los testimonios que restituyen la comprensión del mundo de la vida; y que son (in) correspondencias afectivas a las que habría que prestar atención.

A propósito de este punto, y en relación a cuál es el horizonte de un prefacio, valdría la pena recordar la opinión de Voltaire (1829) cuando escribía que

“Les préfaces sont un autre écueil. Le moi es haïssable, disait Pascal. Parlez de vous le moins que vous pourrez; car vous devez savoir que l`amour-propre du lecteur est aussi grand que le vôtre. Il ne vous pardonnera jamais de vouloir le condamner à vous estimer. C`est à votre livre à parler pour lui.” (p. 133).

La traducción que propongo es la siguiente:

¹⁹ Complementariamente también afirma Artaud (1975), en un tono un tanto más transgresivo y contundente: “Allí donde huele a mierda huele a ser. El hombre hubiera podido muy bien no cagar, no abrir el bolsillo anal, pero eligió cagar como hubiera elegido vivir en vez de aceptar vivir muerto.” (p. 18).

“También los prefacios son un tipo de trampa. En la medida de lo posible intenta hablar estrictamente lo necesario de ti mismo, decía Pascal; puesto que no has de olvidar que la autoestima del lector es equiparable a la tuya. Y nunca te perdonará que lo condenes a tus intimidades para que te aprecie. De tu libro depende hablar por él.”

La lejanía entre esta propuesta frente a la de Voltaire y Pascal parece evidente, principalmente en cuanto al tono. Pero no sólo es el tono, sino lo que las costumbres sugieren respecto a la extensión, donde el consenso celebra lo sintético, ante todo.

No he querido ajustar la sección a estos planteamientos, y no por capricho. Tengo mis razones para persistir en esta apuesta por decir la interculturalidad desde la *experiencia*, que para nosotros ha sido la *migración* y la formación doctoral (así como una comprensión peculiar del componente intercultural), cuyo valor no alcanzamos a dimensionar en su justa medida en un principio.

Lo cierto es que el “intercambio cultural” es tremendamente enriquecedor, pero no ha sido fácil. Tampoco difícil, lo que sería falso, sino como un sacrificio. Lo digo en el sentido etimológico (del latín *sacro* y *facere*) de hacer honrar las cosas de la vida, de hacerlas sagradas, de disponerlas para ser entregadas. Aunque también en el sentido de la *vulgata*, pues el dolor y la pérdida hacen parte de las situaciones de arraigo y desarraigo, etc.

Me refiero a cuestiones variopintas, pero especialmente a la “honradez” que exige considerar las peculiaridades de un proceso investigativo de este tipo, donde la concordancia entre el deseo de comprender el mundo (y otros menesteres) ocurre a la par que eriges un hogar (en tierra extranjera).

Que en todo caso es algo llamativo. Algo así como lo que te referí sobre ese hilarante libro de Bagley (1989) “El antropólogo inocente”, donde la visión científica de la antropología (y el trabajo de campo) se transfigura (y enriquece) a través del humor, la sátira, y las particularidades detrás del telón del formato científico. Pienso que algo similar habrá ocurrido con la publicación póstumas de los diarios de Malinowski (que no he tenido ocasión de leer), que habrían de leerse en paralelo a los “Argonautas del pacífico occidental”.

Ya ves que divago un poco.

La idea es que me gustaría proponer que con respecto a esta tesis la investigación y el habitar aparecen como formas equivalentes. Claro está, con las debidas clarificaciones del caso, esto es, circunscritas a la esfera autorreferencial, donde lo anecdótico tiene un valor especial.

En fin.

Cambiando un poco el tema, hay un asunto sobre el epígrafe que abre esta sección, y al que quisiera hacer referencia. Dice la sabiduría popular que una imagen dice (o vale) más que mil palabras; y tiene mucha razón tal decir; ahora que tampoco deja de ser cierto que una imagen hecha de las palabras precisas puede ser más que persuasivo. Mi deseo original era dar inicio al prefacio con ese agraciado texto con el que Heidegger (2010) abre sus “Caminos de Bosque”:

«Holz» [madera, leña] es un antiguo nombre para el bosque. En el bosque hay caminos [«Wege»] por lo general medios ocultos por la maleza, que cesan bruscamente en lo no hollado. Es a estos caminos a los que se llama «Holzwege» [«caminos de bosque, caminos que se pierden en el bosque»]. Cada uno de ellos sigue un trazado diferente, pero siempre dentro del mismo bosque. Muchas veces parece como si fueran iguales, pero es una mera apariencia. Los leñadores y guardabosques conocen los caminos. Ellos saben lo que significa encontrarse en un camino que se pierde en el bosque. (p. 9).

Que además de ser una imagen preciosa (en una traducción), también es pedagógicamente dicente, en el sentido de que sabe esa gran astucia que es propender por lo sintético y conciso: donde la sencillez siempre será bien recibida, y con agradecimiento *correspondiente*. En esta línea, las bondades que para la inteligibilidad del texto marcaba este pronunciamiento eran evidentes, porque además de ser un gesto de traducción²⁰, en la óptica de marcar un primer horizonte, también comportaba la consideración de honrar

²⁰ Un gesto de la traducción como <<coquetería>>, esto es, hacer señas sin “necesariamente” comprometer.

el trabajo de aquellos a quien admiramos: soy de la opinión de que la filigrana que trazó Heidegger logra dimensionar (con una maestría) las relaciones que se suceden en los cruces y traslapamientos inherentes a reflexión filosófica, y que aparecen como reiteraciones y coincidencias, que además son sistemáticas al pensamiento y la escritura.

El epígrafe era acorde (ilustrativo) a la investigación: traerlo quería indicar que las distintas secciones, a pesar de su independencia, no dejan de sobreponerse en distintos puntos. Porque esta tesis es, mi querido amigo, similar a las arboledas de nuestras conversaciones.

No dejará de sorprendernos que la primera pista sea un <<guiño>> en relación a los caminos del prefacio como un ir marcando *señas*. Por eso el título de esta sección <<Signum>>.

De las señas sabemos que su etimología se remonta al latín *signum* (lo que *signa*), y que es seña, marca e insignia; también como si se tratase de una <<firma>>. Además, la raíz latina se remonta al indoeuropeo *sekw*, que añade a la seña un “seguir”: como en señalar, enseñar y diseñar, que en el *signum* aparece ya como un gesto pedagógico, lo que nos merece una valiosa consideración.

<<Consideración>> que es en su etimología como “un traer todas las estrellas juntas”, esto es, traer las estrellas a las constelaciones; o, en otras palabras, el trazar una figura a partir de la dispersión de los puntos. Para el caso era formar una constelación *conclusiva* a la figura de la investigación.

Es decir, entender el prefacio como esa figura de la *conclusión*. Algo así como la consumación de la obra en un autógrafo que se da en una dedicatoria: y en este orden la conclusión se trataría de un *presente*, que además de concernir a un posicionamiento temporal en relación a la obra, se trataba literalmente del obsequio de dar las <<señas>> (pistas) para el aquel que en la invitación se adentra en los caminos de la investigación, que similar a los del bosque:

“sigue(n) un trazado diferente, pero siempre dentro del mismo bosque. Muchas veces parece como si fueran iguales, pero es una mera apariencia.” (Heidegger, 2010, p. 10).

Aquello que marca acá la diferencia acontece en el intersticio de la apariencia y lo sutil; esto es, de esas huellas que a pesar de imperceptibles perduran como estelas de los ires y venires de la modelización, y que se trata de unas presuntas *claves* que imponen una cierta forma a la tesina: se trata, alegóricamente, de la *grafía* (como estilo) de un texto cuyo testimonio (de legibilidad) consiste en su escritura²¹. Para nuestro caso se trata de realizar

²¹ El asunto de la *escritura* revistió desde el inicio del doctorado una especial consideración: ya que intuía que una gran parte del trabajo consistiría en la experiencia continua de la *re-escritura*; y en tal sentido se proponía entender este asunto como una *estratigrafía* de la experiencia investigativa (en la imagen de la arqueología); mucho me inquietaron las relaciones de correspondencia entre el autor (que siempre es lector) y el lector (que siempre puede ser múltiple, y además autor anónimo). Así se planteó en la carta de presentación al programa del Doctorado, en la forma de un pequeño texto titulado “*Para escribir una carta, algunas instrucciones*”. En éste se proponía que el producto (y la lógica) de la investigación, que es hechura de palabras y escritura, sería comprendido como un peculiar juego del lenguaje. A manera ilustrativa vuelvo a referirte el texto: (...) si se trata de una carta realmente importante jamás intente comenzar ni por el principio o el final. Principalmente, porque entre los *campos absolutos* entre *destinatario* y *remite*nte acaso ocurra que -los casos abundan- la *epístola* termine *traspapelada*. Lo que no consiste un caso de pérdida como tal: acerca de las cartas perdidas hay relatos e historias que abundan de curiosidades de este tipo, como en los cuentos de correos. Pero acá, la relación con el traspapeleo es una advertencia al peligro de la destrucción absoluta del horizonte epistolar: que la carta arda o repose en un archivo muerto es el menor de los problemas si se consideraran seriamente los *riesgos* ontológicos implícitos en toda materia de correspondencia. Son situaciones que ocurren alrededor de las cartas. Como sea, es deseable, en el momento en que se va a escribir una carta de este tipo, descartar provisionalmente las palabras que nos resultan fáciles (¿o necesarias?), y entonces empezar la relación con el papel garabateado las márgenes con alguna ilustración. Puede entonces que así vayan tomando forma las maneras precursoras de las palabras. Una vez lo anterior produzca un efecto suficientemente grato, de paso cuidadosamente, ahora sí, a ese maravilloso proceso que es retocarlas al agua fuerte de una promesa. Habrá que advertir (y admitir) que esto resulta (las más de las veces) una acción infructuosa en términos de la eficacia de la comunicación, o digamos, de *asertividad*, ya que puede tomar años y no tener consecuencia alguna en términos informativos. Sin embargo, si (usted) ha sido capaz de tal perseverancia (dígase, de dar forma al “desformarse” una carta) quizá ha llegado la hora de deslizar el borrador en un sobre blanco. Guárdelo con la suspicacia de quien desconfía de carteros y buzones. Pero no indefinidamente, de tanto en tanto salga de paseo y dedíquese a merodear por circuitos postales alternativos: y tenga como mayor logro realizar, entre excursión y excursión, algunas transcripciones con ligeras variaciones (al manuscrito original). Una cuestión de extrema importancia frente a este punto, que vale la pena no dejar de tener presente, atañe a la firma: que sea el pseudónimo una constante y la excusa (afortunada) para repetir el ritual tantas veces como haga falta para marcar diferencias de estilo que resulten significativas; y que para que el momento de la consumación, que es el gesto de enviarla al destinatario final, se le antoje a éste como todo menos de una carta. Porque los grandes asuntos deben resultar para quien recibe este tipo de comunicaciones como si tuviesen todo el sentido las hipótesis del error, el plagio o la ficción. En todo caso, no se preocupe demasiado por nimiedades, ya que, muy seguramente, a ese otro (destinatario) le quedará un zumbido (y una intuición) de que la carta (la verdadera) ya ha sido entregada (por azar) a otros (interlocutores) que, al haberla recibido, la habrán leído con atención. Y es que, entre otros fenómenos de interés, al margen de donde se encuentre el original todo “anónimo” nunca será una causa perdida. Tan cierto es lo anterior como el aprecio que tienen los reclusos por las ventanas.”

un tamizaje que vaya separando aquellas rocas de la palabra en el polvo fino de la inteligibilidad (en la amistad) que es la preparación al acto de dar a <<leer>>: que aquí es una carta, pero que en últimas abroga las posibilidades la incorrespondencia como si se tratase de una esperanza.

Ha sido en esta urgencia por “conectar” (en la esperanza) que decidí realizar el cambio: de los caminos de bosque de Heidegger al barco de Benjamin:

“Al igual que alguien que se mantiene encima de una nave trepándose a lo alto de un mástil que se está derrumbando. Pero desde allí, tiene la oportunidad de dar una señal para su rescate” (citado por Hannah Arendt, 2001, p. 180)

Estimé sensata la permutación luego de muchas cavilaciones, y tras haberme perdido demasiado tiempo en distintos bosques, que podría ser más que conveniente referir a esa situación de deambular en la urgencia: a esa esperanza *incorrespondida* que también es seña (signum) a seguir; porque no veía otra forma de abrirle paso a la salida del aprieto, y que no era otra cosa que afrontar ese momento conclusivo, aun cuando el naufragio fuese inminente.

Por otra parte, que aquella imagen retrataba muy bien (ahora desde otra perspectiva) al documento: aquel hombre trepándose al mástil se asemeja a este texto en varios niveles: desde el *mástil* de los epígrafes, el cuerpo de la *cubierta*, y el casco que se hunde, este es el hundimiento a la manera las referencias al pie²², donde se atesoran otras citas que dialogan con el cuerpo del texto. Esto me ratifica que la arquitectura de la investigación ha sido concebida en niveles de intertextualidad que ligan ritmos de lenguaje y experiencia, generando un caleidoscopio en la escritura, donde se configura ese efecto diatópico característico de una hermenéutica intercultural.

²² A propósito de los pies de página encontré esta joya de Benjamin (1987) en el apartado titulado NR13 de “Dirección única”, que trata de una serie de analogías entre los libros y las prostitutas, y que cifra lo siguiente: “las notas a pie de página son para aquellos lo que para éstas los billetes ocultos en la media.” (p. 28).

Una hermenéutica a la que enfatiza la relación entre las figuras de la <<advertencia>> y el <<prefacio>>, donde no sobra ser tautológicos, porque el prefacio es fundamentalmente una *advertencia*.

La <<advertencia>> se trata de un sustantivo compuesto: “ad” (cercanía), “verteré” (girar o dar vueltas), “nt” (alusivo a un agente), e “ía” (que es indicativo de cualidad); o sea, que se trata de un aviso preparatorio que nombra (dice) un señalamiento para aquellos que moran (merodeando) en la cercanía. El señalamiento se expresa en la “traducción” de esa <<cercanía>> que continuamente se reconfigura en las relaciones de esa misteriosa ecuación que es el triángulo “autor-lector-obra”, siempre rodeado por el círculo del mundo. Habría que señalar que la susodicha translémica es equivalente a la advertencia relacional, de la “preparación” para dar a leer en las pistas.

Sabemos que las pistas se dicen (y se dan) en relación a algo que “interesa”; en otras palabras, que se considera (aún) significativo por alguna buena razón, y tanto más porque las pistas se dan (y se dicen) como estando ausente; y en tal sentido no debería escatimarse en los detalles. Esta ausencia (que ya es presencia) se sitúa en esa cercanía que es el acompañar. Un acompañamiento al que le es útil distinguir las huellas de la advertencia de la cortesía (que acompaña) y acompañando reconoce lo que podría significar perderse en los caminos de la obra.

Lo que es usual que ocurra, por lo que la advertencia está dirigida (en primera instancia) a quien la escribe, pero con la particularidad de que lo hace como si fuera otro (pensando en otro). Otro para el otro. Un otro que, dando vueltas sobre lo escrito (es decir releéndolo) está deseoso de darlo a leer a un (otro) otro; que también se trata del anónimo lector, etc.

Frente a la escritura de la advertencia del momento conclusivo sugiere Benjamin (1987) en el breviarío de la “La técnica del escritor en trece tesis”:

“No escribas la conclusión de la obra en tu cuarto de trabajo tradicional. En él no encontrarás el valor para hacerlo.” (p. 26).

Creo las razones de Benjamin para expresarse en tal sentido son acertadas; y así lo he constatado en la propuesta de esta carta/prefacio: porque aquel que escribe llega a hallarse tan mimetizado²³ en esa morada de lo escrito²⁴, que resulta totalmente comprensible que, dada su situación, le sea un tanto complejo establecer una salida única del texto (así entendida la conclusión) entre tantas puertas, ventanas, pasadizos, trampillas, etc. En este estado de cosas, asumir decisiones conclusivas ha de sopesarse con la mayor delicadeza, pues de lo contrario quedará ese sabor (característico), que es el de la injusticia entre lo dicho y lo que se ha dejado por decir.

Porque a rasgos generales qué es el <<prefacio>> sino ese lugar donde el autor presenta (tomando una cierta distancia) la perspectiva general de la obra, y que supone remarcar las principales características que orientaron la elaboración del escrito, prevenir (anticipar) al lector acerca de ciertos reparos (o reservas) con las que pueda toparse, y dar a conocer el sentido más amplio del trabajo.

²³ Se dice “mimetizado” en el sentido del *emboscarse* que comporta el estar “arraigado” en esa urdimbre (vincular) que compromete la sensibilidad entre el autor y su escritura, y que implica todo tipo de ligazones, afinidades, inspiración, frustraciones, paradojas, desconciertos, alegrías, revelaciones, bloqueos, etc., que terminan por configurar una ambivalencia por la obra, y en la obra. Nostalgia y titubeo concurrentes al momento de tomar la decisión de marcar una distancia entre ambos; distancia necesaria para dar a leer esas palabras que son más que palabras. En este sentido, también sería provechoso entender el momento “conclusivo” del prefacio como si se tratase de un duelo que merece, por lo menos, un ritual que le facilite ese desprendimiento que prepara el “dar” a leer el prefacio como presente (y también tiempo presente). A dicho ritual aprovechará, en todo caso, la escritura que toma distancia frente a sus propias convicciones; y así, escudriñando los caminos, va marcando señas. Señas que también son el esbozo de un testamento.

²⁴ Antes de entrar en detalles sobre el aporte de la investigación será preciso (o por lo menos deseable) aclarar que, al margen del interés sobre el enigma educativo de lo intercultural, la tesis, en el acto de su entrega a la lectura, ha constituido a grandes rasgos un ambicioso ejercicio por la escritura que se piensa alrededor de las consideraciones epistemológicas y estéticas del acto de escribir en sí. Para posicionar la escritura como un tema de este calibre (en el contexto de un trabajo doctoral) habría que comenzar señalando que la escritura no se trata solamente de un dispositivo para la comunicación y transferencia de informaciones, sino como el <<medio>> organizador y productor de experiencias. La escritura cobra entonces para este trabajo una significación especial: quizá pueda <<descubrir>> (como un desnudar) en la escritura a la investigación. Provisionalmente sugerir que se trata de un doble movimiento de la imitación entre escritura y experiencia. Dado que el núcleo de esta relación tiene lugar común a la semejanza, siempre podrá aducirse la indeterminación que supone marcar una diferencia en el plano de lo similar. A raíz de esta indeterminación una cantidad significativa del trabajo durante el doctorado se ha invertido en hacer (escribir) un documento coherente en su balance literario y académico. Y a pesar de que en otras circunstancias esto resultaría tanto atípico como impropio, ha supuesto asumir tal riesgo como un reto pedagógico, lo cual puede resultar clarificador en términos del enriquecimiento (y no la pobreza) del lenguaje en el quehacer investigativo, donde la desolación parece inminente (en ciertas ocasiones).

La palabra prefacio tiene sus raíces en el latín *prefactum* (antes del hecho) y es sabido que aparece en mayor medida ligada a escritos y rituales, también al teatro y las ceremonias.

En los registros escritos, constituye un planteamiento sintético (y así una cortesía) cuya significación es la de preparar al lector para adentrarse en la obra; de acá que sea afín a otra figura <<literaria>>, la del preámbulo (del prefijo *prae*, antes o delante, y el verbo *ambulare*, andar o pasearse). La insinuación como de paseo, excursión o peregrinación cercana al compromiso y la solemnidad en el andar.

Es decir, que el prefacio es punto de encuentro (con el lector) para comenzar la marcha ya desandada por el autor al momento conclusivo. No es una terminación a secas, sino lo conclusivo que se abre de nuevo al camino.

La eucaristía sigue este modelo, anteceda a ese momento del <<dar gracias>> que, como es usual, se dice “justo y necesario”.

En este sentido, te propongo entender el prefacio, además de ese lugar de la advertencia y la conclusión, como si se tratase de una *consideración* entre autor y lector: en el sentido de <<traer>> al presente un pacto.

Pacto por persistir en la correspondencia que se signa en la escritura. Porque la escritura epistolar es socialidad de los pactos, de los vínculos que configuran²⁵. Compartir la

²⁵ La comprensión que acá se asume en relación a los *vínculos* se remite a la propuesta de A. Hernández y F. Bravo (2004): “Siguiendo a Miermont (1993), se entiende que un vínculo es aquello que une o conecta a una persona con otras, consigo misma o con las cosas. Es aquello que asegura una conexión témporo-espacial entre personas físicamente separadas, gracias a los procesos de simbolización que contribuyen a su mantenimiento. Los vínculos se cristalizan a través de diversos modos de comunicación -amor, odio, amistad, sexo, altruismo, agresión, rivalidad, juego, manipulación, etc.-, que crean eventos que pueden llamarse vínculos reales. Esos vínculos se traducen igualmente en la puesta en escena de representaciones y de afectos que dan cuenta de la naturaleza de la relación. Los vínculos se construyen psíquicamente a través del lenguaje, por la relación con el otro y por el acceso del individuo al estatus de sujeto que desea (...) Los vínculos nacen, así mismo, de un efecto de sistema que define los estilos de comportamiento y de discurso. Esto significa que los vínculos se inscriben y son definidos por unidades supra-personales o contextos (parejas, familias, clanes, instituciones, grupos, etc.), los cuales a su vez evolucionan en contextos geofísicos e histórico-sociales específicos.” (p. 122).

“experiencia” acá es principalmente reescritura (traducción) para la socialidad: que se participa desde el deseo de compartir; y en ese sentido es *afecto*²⁶. En esta perspectiva, sería justo afirmar que el gesto de compartir (una experiencia) opera desde el deseo de traer al espacio de lo común (y lo íntimo) *la enseñanza* (en el lenguaje)²⁷.

Me preguntarás cuál es la enseñanza entonces. Te diré: la advertencia del *dar* a leer.

Signum.

La donación es enseñanza “en” el lenguaje.

²⁶ La palabra *afecto* encuentra su precursora en el latín *affectus*; consta del prefijo *ad* (aproximación, dirección, presencia) y el verbo *facere* (hacer, actuar), cuyo participio es *factus*, *factum*, como en (pre) *factum*. El prefacio, clave afectiva, aquello que prepara (abona) el deseo para desencadenar lo fáctico en el acto: una coincidencia interesante con el escolio a la proposición IX de la ética de Spinoza (1980): “Así pues, queda claro en virtud de todo esto, que nosotros no intentamos, queremos o apetecemos ni deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos o deseamos.” (p. 91).

²⁷ La *significación* del <<tropos del lenguaje>> reviste para esta investigación una especial *consideración*: se trata de un asunto importantísimo, y no solamente porque la tesis sea <<hechura de palabras>> (lo que ya debería ser motivo de curiosidad acerca de cuál es la teoría del lenguaje implícita a la investigación), sino porque, para nuestro caso, resulta urgente explorar las “maneras de la expresión” que ocurren en la relación de la *afección* y el *concepto*. Y que comportan las maneras del *testimonio* para la escritura que se da leer; de la *predilección* por el *uso* de las palabras. Pero no como un uso “a secas” (en sentido instrumental), sino como un tipo especial de *oficio*. A este propósito, Roberto Juarroz (sf) nos ha legado una idea en el poema <<Desbautizar el mundo>>, que dice así (un fragmento): “El oficio de la palabra, / más allá de la pequeña miseria / y la pequeña ternura de designar esto o aquello, / es un acto de amor: crear presencia. / El oficio de la palabra / es la posibilidad de que el mundo diga al mundo, / la posibilidad de que el mundo diga al hombre”. Es en esta lógica que entendemos la *consideración poética* de la *predilección por la palabra* (en el <<crear presencia>>) que liga al lenguaje a ese lugar de convergencia entre las fuerzas de la *erótica* y el *testimonio*. Fuerzas que, dicho sea de paso, juegan un papel fundamental al momento de dar cuenta del ritmo afectivo del lenguaje en la escritura.

Lo que se da a leer es la enseñanza de lo inconcluso²⁸. La seña es esta: la tendencia a la inconclusión del <<lenguaje>> es correlativa a su forma <<deseante>>²⁹. La enseñanza es enseñanza en el deseo que es vínculo (vinculante).

Llegado a este punto, de convergencia que de lo concluso y lo inconcluso, resultaría provechoso referir algunas puntualizaciones sobre lo que se dice acá por el lenguaje (o para ser más precisos *en* el lenguaje). En el nivel de “las generalidades”, las principales influencias comprensivas a este propósito las hemos rastreado en Heidegger (2001) y Benjamin (2010), en la “Carta sobre el humanismo” y “Sobre el lenguaje en cuanto tal y sobre el lenguaje del hombre” respectivamente.

De Heidegger (2001) quisiera extractar dos ideas: i. “El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y poetas son los guardianes de esa morada. Su guarda consiste en llevar a cabo la manifestación del ser, en la medida en que, mediante su decir, ellos la llevan al lenguaje y allí la custodian.” (p. 11 -12); y ii. “(...) El hombre es el pastor del ser. En este «menos» el hombre no sólo no pierde nada, sino que gana, puesto que llega a la verdad del ser. Gana la esencial pobreza del pastor, cuya dignidad consiste en ser llamado por el propio ser para la guarda de su verdad (...) el hombre es ese ente cuyo ser, en cuanto ex-sistencia, consiste en que mora en la proximidad del ser. El hombre es el vecino del ser.” (p. 57).

²⁸ Que la “inconclusión” resulte ser un principio fundamental para la teoría del lenguaje reviste consideraciones especiales para la pedagogía, como que esa constante inconclusión venga aparejada a una condición de traducción igualmente persistente. Si el lenguaje siempre se traduce a sí mismo, la *alfabetización* es principalmente una enseñanza de tipo translémico: el lenguaje es deseo de correspondencia en una vinculación inconclusa. La reflexión que cierra el trabajo “Sobre la facultad mimética” Benjamin (2010) es sugestiva en este sentido: <<leer lo nunca escrito>>. Dice: “Esa lectura es la más antigua: leer antes del lenguaje, a partir de las vísceras o de las danzas o de las estrellas (...) el lenguaje vendría a ser el nivel más alto del comportamiento mimético, así como el archivo más perfecto de la semejanza no sensorial: un medio al que las fuerzas anteriores de producción y percepción mimética se fueron transvasando por completo hasta liquidar las de la magia” (p. 216).

²⁹ Cuando decimos acá “deseante” (o desiderante, según sea la traducción) se trata de una *complicidad* a esa imagen de las “máquinas deseantes” que refieren Gilles Deleuze y Félix Guattari (1998) en su “Anti Edipo: Capitalismo y esquizofrenia”; en donde, rescatando la herencia de Spinoza, Nietzsche y Freud, se propone una comprensión del <<deseo>> como manifestación de “producción” (en el sentido de engendrar), en contraste con la idea del deseo como carencia, tan común en el pensamiento filosófico y la psicología.

En síntesis, concluimos: el lenguaje es la casa en la que habita el hombre. Su ser “vecino”³⁰ es equivalente al pastorear. Pastorear que es cuidar, resguardar y vigilar (en) la casa que se habita.

Benjamin (2010), por su parte, entiende el lenguaje como el “medio” que no comunica nada más que a sí mismo, y donde lo característico del ser humano es ser el hablante de los nombres. En el sentido medial del lenguaje “(...) no hay cosa ni acontecimiento que pueda darse en la naturaleza, en la animada o en la inanimada, que no participe de algún modo en el lenguaje, pues a todo es esencial comunicar su contenido espiritual. Usada de este modo, la palabra <<lenguaje>> no es ninguna metáfora.” Y sigue:

“<<¿qué comunica el lenguaje?>>” dice así: “<<Cada lenguaje se comunica a sí mismo>> (...) O dicho con más exactitud: todo lenguaje se comunica en sí mismo, dado que él es, en el sentido más puro, el medio mismo de la comunicación (...) Lo medial, es la inmediatez de toda comunicación espiritual, es pues el problema fundamental de la teoría del lenguaje; y si se considera mágica a esta peculiar inmediatez, el problema primigenio del lenguaje es magia (...) habida cuenta de que <<mediante>> el lenguaje no se comunica nada (...) El ser lingüístico del hombre es su lenguaje (...) por tanto, el ser lingüístico del hombre consiste en que este nombra las cosas (...) él se comunica al darles nombres.” (p. 146 -147).

Sobre la convergencia entre Benjamin y Heidegger, Arendt, (2001, p. 208) ha indicado la siguiente coincidencia:

“Sin darse cuenta, Benjamin tenía en realidad más en común con el notable sentido de Heidegger (...) las siguientes palabras extraídas de una carta a Hofmannsthal de 1924 nos hace pensar en algunos de los ensayos de Heidegger escritos en la década del 40 o del 50: “La convicción que me guía en mis intentos literarios... [es] que cada verdad tiene su hogar, su palacio ancestral, en el lenguaje, que este palacio fue construido con el más antiguo logoi y que para una verdad así fundada las percepciones de la ciencia serán inferiores siempre y cuando sirvan aquí y allá en el área del lenguaje como nómades, en

³⁰ Respecto a la relación entre “vencidad” y “cultura” en Heidegger te remito al capítulo de los “Ecos de la Cultura”.

la convicción del carácter de signo de la lengua que produce la arbitrariedad irresponsable de su terminología³¹.”

Por lo que corresponde a la “educación intercultural”, si he dado tantos rodeos es por una buena razón: sugerir que la diatopía (del diálogo) opera análogamente a las formas de la correspondencia: en ambos casos la enseñanza está trenzada en una donación y traducción vinculante.

Pero la correspondencia también se va perdiendo.

Por lo que también he de confiarte una última advertencia: sobre la *inacorrespondencia*³². Y así también de la (im) posibilidad de una *educación* intercultural: una pregunta que ha permanecido abierta a lo largo de todo el documento; y que permanece abierta a la sensibilidad pedagógica que cuestiona el diálogo, la cultura, la alteridad, el método, la imaginación, los peregrinajes y la traducción.

Una inacorrespondencia, quizá debida a una respuesta demasiado extensa. Por lo cual valdría ser cauto, y así evitar el terreno de la palabrería y la cháchara.

A este propósito *considero* que un buen cierre (a lo inconcluso) no viene de Gadamer (1971), cuando indica que es solamente en la conversación y la risa común donde los “amigos” construyen una comunidad de reconocimiento, de encuentro mutuo. Así las

³¹ Sobre esta cuestión Arendt (2001) concluye n “Cualquier periodo para el cual su propio pasado se haya tornado tan cuestionable como para nosotros debe tropezar con el fenómeno del lenguaje, pues en él está contenido el pasado en forma imborrable, frustrando cualquier intento de querer librarse de él de una vez y para siempre. La polis griega seguirá existiendo en el fondo de nuestra existencia <<política>>. Esta es la cuestión que los semánticos, que con buenas razones atacan al lenguaje como el gran baluarte detrás del cual se esconde el pasado –su confusión, como dicen no pueden entender. Y están completamente en lo cierto: en últimos análisis todos los problemas son problemas lingüísticos; simplemente no conocen las implicaciones de lo que están diciendo” (p. 211).

³² A partir de la lectura de las ocho epístolas de la correspondencia entre Spinoza y van Blijenbergh (cuatro para cada uno), y por las acertadas apreciaciones que se subrayan en algunos comentarios de “Las cartas del mal” (Spinoza, 2006), es un hecho que la relación entre ambos fue enrareciéndose hasta el punto de interrumpirse en algún momento. Como haya sido, resulta digno de mención que este *impasse* haya estado marcado por una serie de inacorrespondencias, insalvables en el orden de lo teológico/político, y que al margen de los perjuicios y prejuicios propios de los respectivos corresponsales habría que entenderse desde una inacorrespondencia constituyente al pacto de la <<amistad>>.

cosas, en el arte del diálogo (entendido como amistad) se traza un principio de cuidado y responsabilidad frente a uno mismo y los otros, razón por la cual los límites entre la ética, la erótica y la estética se desdibujan para dar paso a la vida, no solo como proceso, sino en tanto virtud de “ser” en el mundo junto a los otros.

A esta vecindad nos referimos como interculturalidad.

Un gran abrazo querido amigo, mi hermano.

Juan.

p.d. "Dos prisioneros, en celdas vecinas, se comunican por medio de golpes contra el muro. El muro es lo que los separa, pero también lo que les permite comunicarse. Así nosotros con Dios. Toda separación es un nexo." (Weil, 2007, p. 161)

p.d. "Ahora, hijo mío, además de esto, sé amonestado. No hay fin de hacer muchos libros; y el mucho estudio es fatiga de la carne." (Eclesiastés, 12 vs 12).

Referencias

- Artaud, A. (1975). *Para terminar con el juicio de dios y otros poemas*. Buenos Aires: Ediciones Caldén.
- Artaud, A. (2002). *El ombligo de los limbos. El pesa nervios 1925*. Disponible en internet en: <https://monikamelo.files.wordpress.com/2013/01/artaud-elombligodeloslimbos.pdf>.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente: notas desde una choza de barro*. Barcelona: Anagrama.
- Benjamin, W. (2010). *Obras. Libro II/Vol. 1*. Madrid: Abada Editores.
- Biblia Reina Valera revisión de 1960.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1998). *El Anti Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonización epistemológica del sur*. Disertación pronunciada en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) el viernes 11 de octubre de 2013 (con presentación de Enrique Dussel). Disponible en internet en <https://www.youtube.com/watch?v=hb1yUnf8TQU>.
- Estermann, J. (2007). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un nuevo mundo*. Bolivia: ISEAT.
- Gadamer, H- G. (1998). *Verdad y Método*. Salamanca: Polígono el Montalvo.
- Gutiérrez, J-C. (2017). La educación y sus peregrinajes. En: Moreu, A-C. & Salinas, H-A. (eds.) *Iduna 10. El compromiso pedagógico de la expresión literaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones Serval-Guitard.

Heidegger, M. (2001). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, A., & Bravo, F. (2004). Vínculos, redes y ecología. *Hallazgos. Revista de investigaciones*. Vol. 1, pp. 111-129.

Juarroz, R. (sf). *Poesía Vertical (1983-1993)*. Disponible en; http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf.

Levecque, K., Anseel, F., De Breuckelaer, A., Van de Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Woerk organization and mental Health problems in PhD students. *Research Policy*. Vol. 49, pp. 868-879.

Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Gráficas Rogar, S. A.

Lévinas, E. (1991/2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros, S.A. La bolsa de la medusa, colección dirigida por Valeriano Bozal.

Paniker, S. (1985). Lo retroprogresivo. El país. 26 de agosto de 1985. Disponible en https://www.reddit.com/r/CirculoAgriculturaGPA/comments/2f2saj/lo_retroprogresivo_teor%C3%ADa_de_la_retroevoluci%C3%B3n/

Rodari, G. (2010). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.

Scholem, G., & Benjamin, W. (2001) *Correspondencia 1933 – 1940*. Madrid: Editorial Trotta.

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Ediciones Orbes S. A.

Spinoza, B. (1988). *Spinoza: correspondencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Trotta.

Spinoza, B. (2006). *Las cartas del mal: Correspondencia Baruch de Spinoza – Willem Blinjenbergh*. Buenos Aires: Caja negra editores.

Staroselsky, T. (2005). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. *X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015*. Ensenada: Argentina.

Voltaire, F-M. (1829). *Œuvres Complètes*. Paris: Armand-Aubrée Editeur.

Weil, S. (2006). *Profesión de fe*. México: Pleroma ediciones.

INTRODUCCIÓN “UNA INTERCULTURALIDAD DIFÍCIL”

“- ¡Bravo! Grito el jefe-. Has ganado mucha tierra.
El trabajador de Pajom se acercó y quiso levantarlo, pero un reguero de sangre corría
por la boca: estaba muerto.
El trabajador cogió el azadón, cavó una tumba lo suficientemente grande para alojar a
su amo y lo enterró.
Tres *arshines* de la cabeza a los pies le bastaron.”

Lev Tolstói (2011). *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* p. 39.

“Nadie puede ser un ciudadano del mundo del modo en que es ciudadano de su país.
(...) Un ciudadano es por definición un ciudadano entre ciudadanos de un país entre
países. Sus derechos y deberes deben estar definidos y delimitados, no sólo por los de
sus conciudadanos sino también por los límites de su territorio”

Hannah Arendt (2001) “Karl Jaspers ¿ciudadano del mundo?” En: *Hombres en tiempo
de oscuridad*, p. 89.

Como se indicó previamente en el prefacio, la hipótesis sobre la (im) posibilidad de una educación interculturalidad ha ido tomando forma (tardíamente) en relación al proceso de modelización de la investigación. Su razón ha sido establecer un contrapeso a la aceptación (a ciegas) de su posibilidad. Un contrapeso que, en todo caso, se coloca en la misma balanza, haciendo que ambos planteamientos no puedan sino ser complementarios.

La mención de “Una intercultural difícil” es un guiño al libro de J. Estermann (2009) “Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un nuevo mundo”, y en específico al capítulo “Filosofía andina: una interculturalidad difícil”, donde este pensador esboza algunos de los retos que habría de asumir un programa intercultural cuyo distintivo fuese la <<crítica>>.

A este respecto, Estermann se pronuncia en los siguientes términos:

“Lo que urge hoy día es una interculturalidad filosófica y una filosofía intercultural que no sea la dupe de la morale (libremente traducido: el payaso del poder) sino un abogado de la autodeterminación de los pueblos.” (p. 318).

Se trata de una interpelación relativa a los reparos que Estermann encuentra en algunas *tendencias* que se denomina a sí mismas “interculturales”, pero cuyas banderas son las del puritanismo cultural, los discursos políticamente correctos, la banalización de la cultura (folclorización), la tecnocrática, o el reduccionismo educativo, donde la promoción de competencias cívicas termina siendo lo sustantivo, dígase de exclusividad, etc.

Coincidimos con Estermann en que a la interculturalidad le viene bien ir de la mano de la filosofía; y que su horizonte sea algo más que un engaño de moralina liberal, máxime cuando la hipótesis propuesta lo busca ser garantía de sospecha a la <<facilidad>> con la que esta noción suele ser asimilada en distintos ámbitos sin que se le presten mayores miramientos³³.

Esta vía también supondría aceptar la (im) posibilidad; esta vez con base en el argumento que su “justificación” se salda por su buen sonar.

Un sonar que suena a ética rimbombante, y ya de otrora es sabido que una norma tal no puede enseñarse (en un sentido simplista), sino que le surte mejor el aprendizaje (comprometido) que la mera enseñanza a oídas. De sobra también es sabido que soltar discursos sobre aquello que idealmente sería deseable o cómo deberían comportarse las gentes no suelen llegar a buen puerto: pues la discusión se agota apelando a la argumentación espuria del un “realismo” que no es otra cosa que un idealismo disfrazado.

Como sea, que estas “moralinas” de la persuasión le van bien a la prédica, la publicidad, la propaganda o la retórica, que no es el caso de esta investigación.

La imposibilidad acá es una figura alegórica: en su *dimensión* de intercultural difícil (¡qué difícil interculturalidad!) parece apropiada: la imposibilidad acusa unos esfuerzos considerables. En éstos coinciden los retos y desafíos, que le son tan cercanos a la reflexión pedagógica.

³³ Por jemplo, Dussel (2005) ha manifestado que la ética de la liberación y la filosofía intercultural deben desarrollarse a partir de la “negatividad”, lo que supone el reconocimiento de la comunidad de víctimas. De lo contrario, y en este punto coincide con Estermann, un proyecto positivo (blando) terminaría por caricaturizar el programa y sus alcances políticos, y así éste se subsumiría en el pragmatismo del multiculturalismo liberal.

Dieciséis argumentos pedagógicos sobre una interculturalidad difícil: ciudadanía, arraigo, cosmopolitismo y territorios

En lo que sigue se presentan algunos argumentos a este propósito de la imposibilidad. Habrá que admitir que esta elaboración parte en gran medida de razonamientos intuitivos, que, si bien se han tratado de sistematizar con rigurosidad, no se tratan de –ni llegan a ser– una resolución “definitiva” sobre los principios pedagógicos que le merecerían a la educación intercultural. Esto sería demasiado ambicioso (y poco “realista”) pero sobretodo deshonesto.

De hecho, lo que se pone a disposición del lector son una serie de notas, donde el principio organizador es figurativo, como cuando en el prefacio se ligó la noción de la interculturalidad a la analogía “epistolar” (en tanto correspondencia y amistad). Ahora de lo que se trata es plantear el asunto intercultural en relación a la figura de la “ciudadanía”, para así acentuar las implicaciones “políticas” que entraña una intercultural crítica.

I

Soy de la opinión de que la persona de I. Kant puede aguantar (y vérselas con) casi todo. Además, debo admitir que, a pesar de que el eminente filósofo no se cuenta entre mis afinidades electivas (ciertamente), sería una desconsideración de mi parte dejar de dispensarle los debidos reconocimientos, que son de diversa índole; y también una confesión: siempre he disfrutado las anécdotas alrededor de su figura, como esa de que los habitantes Königsberg (hoy Kaliningrado) sincronizaran su relojes al compás de sus paseos; o que a pesar de su inclinación universalista nunca abandonara su terruño; también el hecho de que su estatua no hubiese sido demolida por los soviéticos en la invasión de 1945 (no así su tumba, que sufriera el azote de las bombas rusas); pero sobre todo que si de imposibilidades se trata, la “Crítica de la razón pura” podría ser (en la actualidad) la ganadora a un merecido premio en relación a su lectura, etc.

Lo cierto es que me gustaría imponerme un imperativo categórico: comenzar esta exposición citando al susodicho que, dicho sea de paso, ha sido y será el gran cosmopolita (europeísta) de esta era. Con la claridad de estas deferencias, a continuación, se reproduce la introducción de “La paz perpetua” (Kant, 2003), un texto avanzado a su tiempo, donde

el filósofo supo entrever los grandes derroteros políticos y culturales de esta época, entre los que se incluyen el fenómeno de investigación de este trabajo.

“A la paz perpetua.”

<<Esta inscripción satírica que un hostelero holandés había puesto en la muestra de su casa, debajo de una pintura que representaba un cementerio, ¿estaba dedicada a todos los «hombres» en general, o especialmente a los gobernantes, nunca hartos de guerra, o bien quizá sólo a los filósofos, entretenidos en soñar el dulce sueño de la paz? Quédese sin respuesta la pregunta. Pero el autor de estas líneas hace constar que, puesto que el político práctico acostumbra desdeñar, orgulloso, al teórico, considerándole como un pedante inofensivo, cuyas ideas, desprovistas de toda realidad, no pueden ser peligrosas para el Estado, que debe regirse por principios fundados en la experiencia; puesto que el gobernante, «hombre experimentado», deja al teórico jugar su juego, sin preocuparse de él, cuando ocurra entre ambos un disentimiento deberá el gobernante ser consecuente y no temer que sean peligrosas para el Estado unas opiniones que el teórico se ha atrevido a concebir, valgan lo que valieren. Sirva, pues, esta «cláusula salvatoria» de precaución que, el autor de estas líneas toma expresamente, en la mejor forma, contra toda interpretación malévolas.>> (p. 2).

Hay quienes sostienen (con justas razones) que este texto constituye la base fundacional de la ordenación geopolítica occidental actual, entre otras cosas porque es el preludeo (y justificación) de la *constitución* del proyecto la Unión Europea. Yo mismo me adhiero a este parecer, todo y que mi ascendencia Latinoamérica pueda resentirse de la “parcialidad” de dicha afirmación, pues implica, quiérase o no, una venia a ese “eurocentrismo” que nos irrita tanto, de tanto en tanto. Como sea, lo que sería más irritante (y necio) sería desconocer la influencia del pensamiento occidental, al que estamos ligados, querámoslo o no.

Por otra parte, la advertencia de Kant habría de interpretarse como una guirnalda a los pensadores: lo que es una cortesía para quienes han optado adentrarse en las sendas del estudio y la investigación, y que frecuentemente son diana de apreciaciones antipáticas. Así ocurre con el educador, cuyo reconocimiento se va devaluando vertiginosa y

absurdamente. Tanto más inofensivo parece aquel cuyo credo es la pedagogía, a la que se desprecia arbitrariamente.

Poco de admirable es esa afirmación, cada vez más habitual, de prescindir de la *filosofía* en la formación educativa, pues no reporta ningún valor.

Como sea, lo cierto es que Kant fue todo menos que un ingenuo, y si asumió la empresa de vérselas con el tópico espinoso de una paz perpetua, no dejó de tener en cuenta la convulsa historia europea, marcada por conflictos cruentos y sistemáticos, bien documentados en los anales de la historia regional. Es en este sentido que su legado no habría de desdeñarse, ya que supo entender como pocos que la condición humana tiende por naturaleza a la *barbarie*, independientemente de las pretensiones de civilización de la que se ufana la alta cultura y el humanismo en general. Fue consciente de que la virtud de la política consiste en transmutar las tendencias perniciosas de los hombres en la forma de pactos y contratos que repercutan en el bien común.

Con toda la complejidad que esto revista.

Si en algo es adelantado a su época es en la astucia de ligar las esferas ética y jurídica al principio (negativo) que es la propensión a la belicosidad anárquica. De aquí que la dedicatoria a la paz perpetua en la imagen del cementerio resulte sugerente. Sin ánimos de extender esta exposición innecesariamente, solamente indicar que el gran aporte de Kant a la filosofía intercultural consiste en el reconocimiento de que la asimetría de poder entre las naciones (y culturas) es una realidad, que hace necesaria el ingenio (entendimiento) sobre las buenas intenciones: porque la desproporción de cualquier tipo siempre supone un riesgo constante para el diálogo.

Por otra parte, que la solución (nunca fácil ni completa) más conveniente a esta situación es propender por establecer acuerdos, aun sabiendo de la fragilidad de estos pactos. A este propósito no sobran las prevenciones que habrían de dispensarse para blindar estas alianzas, cuya fragilidad es evidente.

Más de 70 años de paz en Europa (afirmación cuestionable en todo caso) son razón suficiente para rendir un homenaje al filósofo de Königsberg. No obstante, la situación

actual de la Unión Europea despierta ciertas suspicacias. Sólo el tiempo dará testimonio de la posibilidad o imposibilidad de sostener a largo plazo este proyecto.

II

Con este telón de fondo se procede a realizar algunas apreciaciones en relación al título de la tesis: “Fronteras y trans-migraciones del diálogo intercultural: implicancias del acto educativo como acción estética y emancipadora”.

A este *nomenclatura*, que suena un tanto presuntuoso, convendría abrirle un paréntesis (pedagógico) con el ánimo de indicar lo siguiente: la *titulación* no es un tema secundario, como si su sentido se agotara en indicar esto o lo otro, grosso modo: como si de una parálisis nominal se tratase.

No es el caso, sino que el paréntesis surte a la manera de un tamizado.

Porque en últimas no hubo metempsicosis en ningún momento, las fronteras (de las que se reniega tanto) terminaron siendo algo estimable, lo <<trans>> fue más lo *currado* y ocurrido que otra cosa; y la emancipación alcanzó apenas para plantear unas sugerencias modestas: las de haber añadido dos subtítulos al documento (que no constan en la portada del documento): <<INTERCULTURALIDADES SIN TÍTULO>> e <<(im) posibilidades y experiencias interculturales>>.

En ambos casos, la idea no era “sabotear” la noción de la interculturalidad, ni mucho menos multiplicarle semejanzas; tampoco estetizarla, sino decir la “pluralmente” como experiencias. Porque algo es cierto, algo estimable habrá que decir si entre lo uno (intercultural) y la otra (interculturalidad) se contabilizan alrededor de 550 alusiones a lo largo del texto. No se trata de ese principio de “orquestración” al estilo de Goebbels, sino la de establecer el chispazo reflexivo que suele problematizar las propias certezas.

Porque siempre se está presto a caer en esa trampa que es la reificación de las palabras, y en ese sentido va muy bien dejar la propia puerta como <<entrecerrada>>. Ésa sería la cuestión, multiplicar los <<resquicios>> a la pedagogía. Es decir, que comporta a las

variaciones del título este dejar la puerta entreabierta, que se trata de un gesto afín al de la hospitalidad.

¿A qué huésped esperamos? Por ejemplo, al que se refiere Heidegger (1989/2002) en su trabajo “Serenidad” como <<la falta de pensamiento>>:

“La falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes. Porque un día se torna noticia de todo por el camino más rápido y económico y se olvida en el mismo instante con la misma rapidez (...) Sin embargo, cuando somos faltos de pensamiento no renunciamos a nuestra capacidad de pensar. La usamos incluso necesariamente, aunque de manera extraña, de modo que en la falta de pensamiento dejamos yerma nuestra capacidad de pensar. Con todo, sólo puede ser yermo aquello que en sí es base para el crecimiento como, por ejemplo, un campo. Una autopista, en la que no crece nada tampoco puede ser nunca un campo yermo.” (p. 17).

Que para lo que acá se dice es la situación del campo de la educación intercultural.

II

Un campo que en algún momento se pensó caracterizar en la forma de una intertextualidad al Menón de Platón (Platón, 1871). La idea era simple, poner el pensamiento acerca de la imposibilidad de interculturalidad en el *dilema* de la enseñanza de la virtud. Un clásico. Porque así como la pregunta de Menón a Sócrates es tramposa, dos veces lo es la respuesta de Sócrates, que se queda a medio camino, estableciendo la aporía.

Ahora bien, acá la referencia a lo de “tramposa” no es peyorativa, sino sugerente, pedagógica, ya que es acotación para esclarecer. Quizá sea esta la principal particularidad de la pedagogía socrática la lección acerca del “no saber”³⁴, de ése estar a medio camino

³⁴ Lo que me recuerda un texto del maestro García-Calvo (1999) “Enseñar a no saber”, del que fragmento estas líneas: “Porque todo lo que he estado este rato tratando de deciros es un intento de descubrimiento, y descubrimiento quiere decir lo que dice: destapamiento, es decir, denuncia de la falsedad de la Realidad. Supongo que se entiende bien cómo esto de la falsedad de la realidad tiene sentido, porque es que la Realidad no es sólo realidad inerte, expuesta a que alguien hable acerca de ella, a que se la transforme, a que se la mantenga, sino que está siempre acompañada de

(en la apertura) a la incompletud de las certidumbres, y que es tan importante porque es en ese camino que sólo queda andar, y darse en un andar, un andarse en el camino.

Esta invitación a entender la fundamentación (en el andarse) es el asunto dialógico por antonomasia. La fundamentación se trastoca, se pone prueba el propio “desgaste” del uso lingüístico. De lo que se concluye que la completud suele ser fruto de una inercia cómplice, del propio (ab) uso de las palabras, que no es una cuestión trivial, ni en términos filosóficos ni propiamente investigativos. Es usual que al enunciar la investigación ya se presuponga un “contrato” (de confianza) frente a la palabra que dice esto o aquello.

En lo que respecta a la interculturalidad sabemos que la venimos institucionalizando por la recurrencia y la costumbre, y que se hace apremiante la sinceridad autocrítica frente a este proceder, para que la investigación deje de cotillear con sus incertezas.

Qué añadiremos al concepto (naturalizado), qué le propondremos a esa conceptualización positiva y dinámica acerca de las relaciones entre grupos culturales, a esa interacción equitativa y simétrica que genera excedentes de convivencia ya sea por superávit de diálogo, horizontalidad o buena fe.

Por el momento una apreciación: que así formulada parece una ingenuidad.

Como cuando la Unesco (sf.) la define en los siguientes términos:

“La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas,

una pretensión de ser Realidad de verdad. Está siempre, en otras palabras, acompañada de una fe. Sin fe no hay realidad que valga. Esto, implícitamente iguala fe con saber. Otra distinción que no hago. Toda realidad necesita una fe. Sin fe no hay realidad, y la fe es lo mismo que el saber” (p. 40). Y concluye <<como si la principal del régimen que hoy nos domina, que consiste en la Ciencia, no fuera una religión igual que las otras religiones y tan necesitada de fe como ella>> (p. 49). Una sugerencia: complementaria a esta reflexión valdría la pena escuchar la declamación “La cara del que sabe” (García-Calvo, 1982) que, para el interesado, se incluye en las referencias de este capítulo.

adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo». La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional.” (p. 17)

Porque al margen de si se conviene o no en este parecer, la trasposición a Sócrates sigue siendo bastante pertinente:

“(...) extranjero, sin duda me tienes por algún dichoso mortal, si crees que sé yo si la *interculturalidad* puede enseñarse, o si hay algún otro modo de adquirirla. Pero estoy tan distante de saber si lo intercultural, por su naturaleza, puede enseñarse, que hasta ignoro absolutamente lo que es.”

III

Una nota acerca de los epígrafes de Arendt (2001) y Tolstoi (2011) que abren esta introducción: a partir de estos se propone un juego pedagógico: consiste en aparejarle a lo intercultural los componentes de *arraigo* y *territorio*, que se cuentan entre las condiciones mínimas (y más influyentes) para la existencia de cualquier tipo de <<política>>.

Principalmente en el sentido de la posibilidad de una comunidad política.

¿Qué podría decirse de una comunidad intercultural?

En ambos casos la cuestión <<política>> parece insoslayable, porque cuando se dicen países, pueblos, etnias, patrias, comunidades lingüísticas, pasados históricos, identidades, etc., usualmente se dice más (así la pose progresista se resienta) que razones arbitrarias, creencias irracionales o simples abstracciones, sino manifestaciones vivas del acontecer de comunidades políticamente vinculadas entre sí.

Lo anterior atestigua que se trata de *experiencias* localizadas. Y esto habría que considerarse como axiomático en clave intercultural, donde la alternativa de seguir apelando a vaguedades, que son decir al <<ser humano>> bajo la forma de “especie” o

“humanidad”, no parece sino esconder lo evidente: la complejidad de entender el mundo como pluralidad de idiosincrasias.

Y algo más: que por lo que respecta a las múltiples idiosincrasias un proyecto político de hermandad (o ciudadanía) planetaria no es algo prioritario.

Quizá la mejor explicación de esto venga de la biología: en tanto mamíferos, además de ser animales territoriales, la calidad de nuestra vinculación correlaciona inversamente a su alcance.

IV

En relación a este punto, el relato de la Torre de Babel³⁵ expresa algunas verdades (<<verosimilitudes>>) en relación a ese despropósito que sería la integración de todos los pueblos en un proyecto “común”: y además formulado *singularmente*.

Ahora bien, quizá Babel no habla de lo “equivoco” de la concreción del proyecto, sino que sugiere contemplar las alternativas de la *migración* y la *traducción* como elementos comunes a una condición humana marcada por el exilio.

No habría de olvidarse que el exilio entraña la promesa del regreso, así como la traducción la del reconocimiento.

En Babel se desarraigan las *distintas* lenguas de la única, arraigándose a su exilio en el mundo a la manera de los linajes, que en términos fácticos es lo que viene ocurriendo desde antaño. Es como si en el territorio originario de Babel hubiésemos quedado vinculados *confusamente* a un pasado común, donde el mito reviste la forma más *realista* de comprender dicha confusión.

Casi como decir que tenemos una deuda antiquísima y vigente: la promesa de volver al entendimiento de la confusión.

³⁵ Sobre la significación del relato de la Torre de Babel se realiza un sendo análisis en el capítulo “Métaphoras de la interculturalidad”.

Todo y que se pueda dar fe de algunas *peregrinaciones* en esta dirección, es importante señalar que se ha podido constatar dos cuestiones al respecto. Lo primero: que dichas peregrinaciones son bastantes atípicas. Y, en segundo lugar, e igualmente importante, que es bastante improbable que la torre y la ciudad sean recompuestas. Esto no obedece a una falta de medios o voluntad, sino al extrañamiento que produce saber que ninguno de los vivientes hemos nacido en Babel.

O que las ciudades sean todas un poco imitación de Babel, y que ese “casi” lugar común hará siempre necesario ese ingenio que es la traducción³⁶.

¿Por qué Babel no y Eiffel sí? ¿Por qué no hacerlas equivalentes?

A lo mejor por ahí... pero no, porque cada cual ama su torre.

¿Acaso no es de eso de lo que se trata el pluralismo?

V

Por lo que respecta al “pluralismo” que sabemos por las Torres, y ligándolo a la cuestión de la interculturalidad, se propone la siguiente reflexión: que siempre nos harán falta las circunstancias de hecho (fácticas) al momento de decir la humanidad (y las culturas) como diferencia. Lo que sería imposible sin que sea bajo la forma de sus <<nombres>> propios, dígase de sus idiosincrasias.

C. Walsh (2008) indica que la aproximación *relacional* al fenómeno intercultural parte de la aceptación de la existencia de distintas culturas en continua interacción.

³⁶ Sobre el tema de la traducción se presentan varias apreciaciones a lo largo de la investigación. Por ahora nos interesa la que propone Derrida (1985) en su trabajo “Des tours de Babel”: <<La traducción se convierte entonces en necesaria e imposible, como el efecto de una lucha por la apropiación del nombre. Necesaria y prohibida en el intervalo entre dos nombres totalmente propios.” (p. 5). Esta lectura se realiza al respecto del relato de Babel que cuenta el origen de la confusión de las lenguas a la par de que insinúa la *promesa* (y la imposibilidad) de la traducción. La argumentación que propone Derrida puntualiza el acontecimiento de la reconciliación y la promesa (una promesa es algo y no la nada, dice D.) que anuncia la traducción. Desde este marco de imposibilidad de la traducción resuena un eco a la hipótesis sobre la imposibilidad de una educación intercultural. La traducción alcanza acá al nivel de lo paradigmático: traducción e interculturalidad son campos afines en este sentido, pues ambos semueven en la frontera imposible del “entre”.

Esta naturalización de las instancias culturales está fundamentada en una equivocación: la creencia en una simetría de la comunicación y la identidad entre “iguales”. De aquí que esta autora critique tal postura, pues en su opinión deja en un segundo plano los conflictos y las inequidades culturales, que son básicamente asimetrías de poder. Y en últimas situaciones crónicas de injusticias históricas.

Pensar pedagógicamente este asunto hace necesario saber sortear una trampa: la tendencia a establecer linderos “fáciles” al intercambio cultural, y así evitar la discusión sustantiva sobre su dimensión, principalmente bajo la forma de su <<alcance>>.

Lo anterior en el sentido de que lo intercultural se dice con desparpajo aquí y allá de manera generalizada. A este propósito la muerte del campesino <<Pajom>> resulta ilustrativa: que una excesiva ambición bien pueda terminar modestamente sepultada.

O que media hora hubiese basta para jugársela a los *bashkirs*.

Pero principalmente que la interculturalidad pueda bien no tratarse de un abordaje de amplio espectro, como se dice de un mundo sin fronteras.

VI

La filosofía intercultural se encuentra en la actualidad en una encrucijada entre aquello que se dice multi, trans e hipercultural.

Ahora bien, si la interculturalidad parece hoy más bien una postura “conservadora”, esto se debe (principalmente) a que en esta tradición la esencialización de la cultura es evidente, lo que no parece despertar muchas simpatías. Y a esto se le suman la influencia la lógica mercantil, que permea por igual a la investigación como a cualquier comercio: donde el efecto de lo obsoleto se impone con rapidez, como ese deseo generalizado de tener el último teléfono móvil.

Triste realidad.

Se ha recalcado en varias ocasiones que las principales diferencias entre lo multi e intercultural son de mayormente de tipo ideológico y de tradición.

A esta distinción Han (2018) añade:

“Frente a lo dialógico de la interculturalidad, la transculturalidad acentúa el aspecto «transgresor»: «En la comunicación transcultural el proceso transgresor de una unidad cultural hacia otra es crucial». La idea de Welsch de la transculturalidad también subraya la dinámica transgresora de la cultura:

“La transculturalidad [...] quiere mostrar que [...] las formaciones culturales de hoy [...] sobrepasan las clásicas fronteras culturales pasando de modo natural a través de ellas». En contraposición a la transculturalidad, la hiperculturalidad no conoce la importancia de cruzar las fronteras. Hipercultural es la yuxtaposición sin distancia de diferentes formas culturales.” (p. 40)

¿Quiere decir lo anterior que la filosofía intercultural se está quedando rezagada? En medida alguna: en primer lugar, porque el componente “transgresor” ha sido una constante del pensamiento intercultural, claro está, formulado en términos, digamos, prudentes. Por otra parte, si bien la *hiperculturalidad* se perfila como tendencia epocal, una lectura crítica de la cultura debe <<balancear>> las distintas comprensiones. Es decir, ha de lograr un balance entre las <<dispersiones>> de la era de la técnica y nuestra fuerte vinculación con el territorio, que suele ser centrípeta, casi gravitacional.

Han (2018) define expresamente la hiperculturalidad en los siguientes términos:

“Hipercultura significa, en cierto modo, más cultura. Así se vuelve genuinamente cultural, hipercultural. La cultura es desnaturalizada y liberada tanto de la «sangre» como del «suelo», es decir, de los códigos biológicos y de la tierra (terran). La desnaturalización intensifica la culturalización. Si el lugar constituye la facticidad de una cultura, la hiperculturización significa entonces su desfactifización.” (p. 11).

Ciertamente esta imagen de la hipercultura se aleja de lecturas que hoy se dirían “clásicas”: pueda ser que en la actualidad las juventudes no se sientan identificadas con

ese mundo que Heidegger (1963, 2003) describe en “Porqué permanecemos en la provincia” o “Camino de campo”. Ahora bien, lo cierto es que el meollo del asunto no es exclusivamente de cambio intergeneracional, sino en mayor medida a qué hemos llegado comprender que entraña el desarrollo tecnológico como destino humano.

Acá la vigencia de la apreciación de Heidegger (1994/2001) acerca de que la esencia de la técnica no es algo técnico, cuyo colofón resulta bastante sugerente:

“(…) cuanto mayor sea la actitud interrogativa con la que nos pongamos a pensar la esencia de la técnica, tanto más misteriosa se hará la esencia del arte.” (p. 40)

Un ejemplo: cuando se viaja en el metro, lo común es simultáneamente hay una "alternancia" entre los pulgares y pantallas de los teléfonos móviles, los libros y diarios en las manos, las miradas esquivas, la algarabía en general, etc. Y a pesar de la rapidez con que todo esto ocurre, nadie negará que un arrostramiento directo suele ser contundente como experiencia de la realidad acá y ahora.

Y tanto más si dicho arrostramiento está adornado de lo estrictamente convencional (lo habitual) que marca un contraste importante frente a una cultura líquida, virtual, hiperextual, etc.

VII

A la cuestión del <<alcance>> de la ciudadanía que propone Arendt (2001), y que ligamos al relato de Tolstoi (2011), podríamos añadir un elemento de “grado”, a saber, relativo al alcance (y la ambición) que el arraigo sea capaz de soportar. En este sentido, Arendt (2001) hace bien en cuestionar los límites de una ciudadanía mundial.

¿Sería posible concebir la Tierra como suelo patrio de toda la humanidad, esto es, como una ley no escrita, eterna y válida para todos?

(Además de que las divisas no necesitan visas lo siguiente).

Su respuesta es una negativa: las implicaciones que esto tendría para la teoría y el ejercicio de la política serían mayúsculas.

Sobre esto propone una astucia. La siguiente: que la fantasía de una gran patria reviste una necesidad ingente de “solidaridad”. Y dado que la solidaridad también tiene sus alcances, que son mucho más modestos de lo que quisiéramos o nos gustaría admitir, la franqueza de esta pensadora es bastante razonable:

“La solidaridad de la humanidad puede terminar siendo un peso insoportable, y no es sorprendente que las reacciones comunes a ella sean la apatía política, un nacionalismo partidario del aislamiento político o una rebelión desesperada contra todos los poderes en lugar de un entusiasmo o un deseo de renacimiento del humanismo.” (p. 91).

A lo anterior añade que si nuestra mejor opción para la integración mundial parte de la solidaridad por el temor de “las habilidades diabólicas del hombre”, el resultado será pernicioso, ya que se trata de un pacto formulado en tales términos terminará por incrementar un odio mutuo, que dará paso a una irritabilidad generalizada de todos contra todos.

Por otro lado, y en relación a la posible vía “del entusiasmo y el renacimiento del humanismo” no sería un desatino considerar que el escepticismo de G. Steiner (1991) pudiera estar más que justificado. En su ensayo “En el castillo de Barba Azul: aproximación a un nuevo concepto de cultura” argumenta cómo ni el ideal ilustrado, la educación o el humanismo fueron contrapeso suficiente para contener el horror de la historia. De hecho, lo que la postguerra europea posterior al 45 permitió comprender y constatar fue una gran conmoción, a la que llama Steiner:

“La adormecida prodigalidad de nuestra familiaridad con el horror”

Y que refiere como una de las grandes derrotas humanas.

Que la interculturalidad tome nota.

VIII

Resumiendo, la idea de una ciudadanía mundial resultaba problemática para Arendt (2001). En su opinión la política concierne a los seres humanos nativos de muchos países y herederos de variados pasados. Si una hipotética ciudadanía mundial fuera posible también lo sería la de un gobierno mundial. Una idea preocupante si los requisitos formales de dicha “confederación mundial” se constituyeran sobre un ordenamiento policial encargado del control de los asuntos internos.

De lo cual deduce Arendt:

“(…) No importa qué forma pueda adoptar un gobierno mundial (…) no sólo es una pesadilla lúgubre de la tiranía sino que sería el fin de toda vida política, tal y como la conocemos (…)” (p. 89).

Tal distopía (totalitarista) sólo ha llegado parcialmente a ver la luz.

Lo que sí ha sucedido es que cada vez los distintos pueblos de la tierra son integrados a un <<presente común>> (especialmente mercantil y tecnológico) donde el “progreso” persiste como idea rectora. Esto no parece haber multiplicado las esperanzas, y sí los malestares.

A este propósito también se pronuncia esta pensadora:

“Desde una perspectiva filosófica, el peligro inherente a la nueva humanidad parece ser que esta unidad, basada en los medios técnicos de la comunicación y la violencia, destruye todas las tradiciones nacionales y entierra los orígenes auténticos de toda existencia humana. Este proceso destructivo puede ser incluso considerado como un requisito previo necesario para una última comprensión entre las personas de todas las culturas, civilizaciones, razas y naciones. Su resultado sería una superficialidad que transformaría al ser humano (…) más allá de lo reconocible.” (p. 95).

Lo que se indica es una analogía (igualmente problemática) entre una ciudadanía y una cultura universales: un doble riesgo a la política y los pasados históricos de los pueblos.

IX

P. Bruckner (2016) llega a conclusiones similares en su ensayo “El vértigo de Babel. Cosmopolitismo o globalización”. Entre sus señalamientos sobre la imposibilidad de una ciudadanía mundial, el siguiente es contundente:

“Porque es la nación la que conserva y transmite la memoria, despierta pasiones y fervores, porque es ella la que finalmente constituye el marco ideal en el que una colectividad puede tomar en las manos su destino, lo que sigue indispensable y tal vez insuperable. El ciudadano del mundo no existe, siempre lo es de un Estado que protege sus derechos y prescribe sus deberes, y no hay nada más ingenuo que la idea misma de una <<ciudadanía terrenal>>” (p. 63).

(En contravía a algunos sueños juveniles).

En la argumentación es claro que la esencia misma de la <<ciudadanía>> son los vínculos jurídicos, históricos y afectivos que le son *constitucionales*, en toda la dimensión que esta palabra pueda significar. Lo que quiere decir, en otras palabras, que el componente de ciudadanía y la identidad (nacional) no se dan en un espectro ilimitado, sino que se configuran a partir de la territorialidad y la memoria, que son los hilares la matriz política.

Esta localización del sujeto (político y cultural) será la línea base sobre la que Bruckner proponga una comprensión del cosmopolitismo que excluye la figura del ciudadano mundial. Para este pensador, el cosmopolitismo:

“(…) está arraigado en la profundidad de varias memorias y múltiples singularidades. No sobrevuela todas las cimas del mundo, todos los mares, todos los lugares emblemáticos, no toma una cosa de aquí y allá, se encarna. Desarraigarse, separarse de lo que se tiene al lado para acercarse a lo que está lejos, no quiere decir flotar como una ramita sin ataduras, sino reivindicar otras pertenencias además de las propias” (p. 25).

(Decir adiós al sueño definitivamente sin que sea un negarse al viaje).

Es decir, que también el cosmopolitismo está sujeto a las experiencias de arraigo/desarraigo, cuya expresión no es ni arbitraria ni gratuita. Es en cierta medida una deuda que se adquiere bajo situaciones especiales, que lejos están de la “abstracción” de esa gran patria humana de la tierra. De nuevo surge acá la cuestión de los “alcances” que se evidencian entre abstracción y experiencia de la ciudadanía. A este respecto concluye Bruckner que:

“(…) oponer a cualquier patria de nacimiento una o dos patrias de elección. Por eso el cosmopolitismo significa sufrimiento, una prueba que los seres (...) se infligen a sí mismos en el rechazo de los límites habituales que parecen inamovibles (...) saldando una deuda infinita contraída con una realidad extranjera.” (p. 25 -33).

La referencia a la plurinacionalidad y la ciudadanía evidencian de nuevo las tensiones y restricciones propias de una configuración política cuya matriz cultural no pueden dejar de remitir a las figuras del territorio y el arraigo.

Es en este orden de ideas, la ciudadanía de amplio espectro reviste ciertas complejidades que hacen necesario marcar unos límites razonables a la experiencia cosmopolita: sobre todo la sustracción de las falsas ilusiones que las tendencias globalizadoras instituyen sobre la comprensión del mundo y la política³⁷.

³⁷ Acerca de los puntos de quiebre entre las perspectivas cosmopolita y globalizadora, Bruckner (2016) formula unas diferencias importantes. A este respecto, sugiere sarcásticamente: “La imagen más triste de la globalización –incluso cuando es inevitable- ¿no es acaso el turismo, el espectáculo de esas aglomeraciones (...) todas parecidas en sus diferencias, masas seriadas y políglotas, comulgando con un mismo aburrimiento educado por las obras de arte? (...) La globalización moderna niega las diferencias culturales en nombre de un universalismo paupérrimo: el del ocio y el consumo (...) la amistad que formula es tan empalagosa como superficial. Nunca la apertura de un McDonald’s en Moscú o Teherán convertirá a los rusos o los iraníes en apasionados demócratas. No se borra Babel sólo por medio de la diversión, y la sonrisa de Mickey siempre tiene un reverso.” (p. 24 – 25). Esto, por una parte, y por otra: “Ese cosmopolitismo vulgar podría traducirse en el silogismo siguiente: todas las culturas son igualmente dignas, ninguna lo es más que otra. De donde se sigue que el hombre moderno debe ser la suma de las culturas antiguamente. Conclusión: cada cultura, al no ser más que una revelación particular del Ser, debe sentirse culpable de su condición de fragmento (puesto que no es nada si no está relacionada con las demás). El amor por la alteridad se transforma en indiferencia quietista: es definitiva, todo vale, las visiones del mundo se desmienten unas a otras.” (p. 48 -49). De forma un tanto ilustrativa, el debate que se visibiliza es una cuestión medular para la tradición intercultural: su ligazón política (problemática) al asunto de la <<alteridad>>. El componente “problemático” se señala entre paréntesis, puesto que la ligazón compromete un ovillo que más que metafísico habría que aceptarse como teológico/político: como es el caso de la reflexión acerca de los horizontes de la otredad para la teoría política.

Otra cuestión de la que interculturalidad habría de tomar nota.

X

La idea de una ciudadanía mundial se desdibuja: tal ciudadano no existe. Tampoco como un “apátrida”. De esto saben bien los abogados: que esta categoría esté asociada a trámites más que “engorrosos”. En el terreno jurídico el dictamen de una situación de este tipo es complicada.

Sin honorarios adicionales, la mayoría de las veces.

Y esto habría de ser más que un simple dato curioso.

Lo cierto es que la pérdida de la situación jurídica del sujeto político tradicional, dígame acá del ciudadano nacional, usualmente entraña una vivencia todo menos que atractiva.

Como ocurre en los Centros de Internamiento para Extranjeros (CIEs). Son instituciones donde los lugares comunes son las zonas grises: limbos jurídicos, opacidad y desnaturalización del sujeto político. La regulación migratoria no deja de ser un campo interesante en este sentido, y habría que buscar ahí algunas pistas en relación a la significación política de la nacionalidad y sus encrucijadas. Las restricciones que la nacionalidad supone para el ejercicio político de la ciudadanía son asuntos conocidos, y la diferencia entre regular e (i) rregular parece ser una constatación de primer orden.

XI

A pesar del desencanto de Arendt (2001) frente a la idea de un mundo sin fronteras, concuerda con Jaspers en que la vía de la “integración” (necesaria en estos tiempos) ha de partir de un gran proyecto donde, tanto las comprensiones como auto clarificaciones mutuas, sean los criterios sobre los que se establezca un escenario de <<comunicación>> mundial.

Bajo las siguientes premisas:

“La verdad es comunicativa en sí misma (...) y no puede ser concebida fuera de la comunicación (...) La verdad y la comunicación son una en sí misma. La verdad es aquello que nos une.” (p. 93).

(Remembranza y rima a Habermas)³⁸.

Frente a este asunto, resulta clarificador que la correspondencia entre Arendt (1964) y Jaspers era de orden político. Así lo recalca en una entrevista, donde parafrasea a su mentor:

“la *humanitas* nunca se alcanzará en la soledad, y nunca tampoco por el hecho de dar a la luz pública la obra que uno hace. Sólo quien se aventura en el dominio público de su vida y su persona, puede adquirirla. Este aventurarse es el dominio público.”

Dominio público frente al que Arendt se posiciona en el siguiente sentido:

³⁸ Es de recalcar que el planteamiento de Jaspers resulta afín a la teoría de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1987), todo y que en esta última lo fundamental es la búsqueda de una convergencia entre la acción comunicativa y la racionalidad democrática. Grosso modo los planteamientos de Habermas apuntan a cimentar un programa político (filosófico y crítico) para el manejo del conflicto social. Esto último sobre la base de una axiomática, a saber: la naturaleza pública de la discusión, la participación del mayor número de afectados, la igualdad y el respeto como condiciones de posibilidad del diálogo, el reconocimiento de los sujetos como hablantes capaces de acción, la preminencia de la argumentación y, por ende, una direccionalidad hacia el <<telos>> del consenso (entendimiento) y su provisionalidad. Referente a estas cuestiones afirma Habermas que: “(e)l concepto de entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (p. 110). La propuesta habermasiana, influida en los trabajos de Max Weber, establece un horizonte de “desencantamiento” frente al discurso mítico y religioso, posicionándose como una revisión de la tradición ilustrada, basada en los universales pragmáticos de verdad, veracidad y rectitud. No sobra señalar que, a raíz de estos señalamientos, Habermas se distancia, en su concepción acerca del diálogo, tanto de Gadamer (diálogo abierto) como de Panikkar (diálogo dialogal). De hecho, habría que recordar que las interpelaciones interculturales de Panikkar (2010) controvierten por lo menos cuatro tendencias de la cultura occidental: la preminencia del pensamiento analítico, conceptual y escrito, así como la tendencia a la universalización. Algo similar puede ocurrir en relación a François (2017), cuya crítica se centra en lo universal, lo uniforme y lo común; y también con Dussel (1998), que cuestiona las peculiaridades materiales de la comunidad de víctimas, etc.

“(...) Yo lo veo claro. Uno se expone a la luz pública y lo hace como persona (...) sé que en cada acción la persona se expresa a sí misma como no ocurre en ninguna otra actividad humana. Y hablar es también una forma de la acción (...) Lo que ello resultará, nunca lo sabemos. A todos se nos enseña a decir “Señor, perdónalos, porque no saben lo que hacen lo que hacen” (...) Pues lo mismo vale a propósito de toda acción. Y es sencillamente que no se puede saber: uno aventura. Y hoy añadiría que este aventurarse sólo es posible sobre una confianza en –y esto, aunque es difícil de formular, es fundamental- lo humano de todos los seres humanos. De otro modo no se podría.”

Pero tal confianza había sido puesta duramente entre paréntesis por los horrores de la guerra.

Así termina la entrevista “este aventurarse sólo es posible sobre una confianza en lo humano de todos los seres humanos. De otro modo no se podría”.

Y la entonación dejaba entrever un poco más de sospecha que de confianza.

XII

Además del tipo *relacional* Walsh (2009) también critica los enfoques “funcionales” de la interculturalidad, acotando que es en este nivel donde la diferenciación entre las tradiciones de lo multi e intercultural es más difusa. En ambos casos las situaciones del conflicto cultural suelen gestionarse a través de la ejecución de acciones <<afirmativas>>. La meta de esta interculturalidad es fortalecer los ideales “liberales” que se atribuyen a los modelos democráticos, donde se asume que una política pública (y educativa) del diálogo, la tolerancia y la convivencia será la panacea a los conflictos planetarios.

En su opinión este tipo de actuaciones son funcionales al sistema vigente y, en este orden de ideas, legitiman la institucionalidad antes que increparla. En otras palabras, que perpetúan las lógicas coloniales de subalternidad cultural y política. En este panorama hace explícita su adherencia a una “interculturalidad crítica”, que en su opinión coincide con la emergencia de un proyecto decolonial, y cuyas metas programáticas habrían de coincidir, en su caso específico, con las comunidades negras e indígenas.

(Lo que en Benjamin y Dussel sería una comunidad de víctimas).

Esta propuesta aboga que lo propio del enfoque intercultural crítico es pensar lo “intercultural” como algo que aún no existe. Es decir, entenderlo como la posibilidad de articular un otro proyecto político: de (re) construcción y transformación de las relaciones estructurales que dan forma a la matriz de la colonialidad, cuya cosmovisión se deriva de nociones paradigmáticas como la raza, la razón, los órdenes jerárquicos, las instituciones, los modelos democráticos, etc.

En otras palabras, que el proyecto intercultural/decolonial habría de propender a la apertura de resquicios a otros tipos de socialidad, y así recolonizar y construir otras formas y espacios de autogobierno, como es el caso del buen vivir o Sumak Kawsay. Una tal inter-epistemología habría de poner entre paréntesis el statu quo, e interpelar todas las instituciones de la sociedad, incluso al modelo convencional de Estado/Nación.

Pero esto entraña dos dificultades: la primera, como acertadamente ha señalado Soria (2014), que un diagnóstico de la desigualdad social que esté basado en una crítica contumaz del modelo de sociedad, donde no se discute el papel constitutivo de la desigualdad (en la conformación de lo social), acaba por generar una ilusión según la cual es posible superar la desigualdad instaurada por la modernidad/colonialidad apelando a determinadas alteridades no convencionales. De esta forma tal proyecto naufragará en “ficciones esencialistas”: un culto a la substanciación de la alteridad.

La segunda: que una transformación de la universidad en pluriversidad, donde la integración comunitaria y el diálogo de saberes sean los principios fundamentales que articulen teoría, praxis y política, aún está lejos de ser una realidad. De hecho, su consecución podría resultar en la desaparición de la academia en términos convencionales. Esto último ya está ocurriendo, pero no en el sentido que acá se plantea, sino como mercantilización de los sistemas de educación superior.

XIII

El programa de Sousa Santos (2013) por las epistemologías del sur (muy cercano a la tradición intercultural) propone que una alternativa al estado de cosas implica “establecer alianzas” entre *epistemologías de la retaguardia*, esto es, propender por tejer gramáticas de la emancipación y la dignidad, dígase por ejemplo la liberación de zonas despolitizadas por el neoliberalismo, y de la posibilidad de una “traducción intercultural” donde se haga posible integrar las luchas ajenas como luchas comunes.

Sobre estas alianzas refiere una afirmación bastante sensata: que se hace necesario encontrar la fórmula de una alquimia donde la indignación no termine siendo sólo otra frustración. En este panorama, realiza su apuesta por la ecología de los saberes. Esta se construye sobre la base de la lucha de epistemologías, la desobediencia social y política, pero principalmente como cultivar la esperanza. Ésta resulta fundamental, puesto que la indignación mundial usualmente encalla en negatividad, agotamiento, desgaste y falta de soluciones

Se trata en todo caso de un proyecto difícil (de una interculturalidad difícil) que requiere persistencia y paciencia: hace más de cuatro décadas que lo <<intercultural>> se viene planteando como un proyecto político, y es evidente que no se trata de un proyecto unívoco en términos pedagógicos y educativos.

XIV

Una interculturalidad difícil, cuya (im) posibilidad pasa por pensarla, y pensarla de otra vez, de nuevo cada vez. Decirla recordando a Nietzsche (1990) en “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”.

“¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible,

monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.” (p. 25).

Palabras que resuenan con aquella sentencia de Gumilev con que Lev Vygotsky (1995, p. 229) daba cierre a su conocida obra “Pensamiento y lenguaje”:

“... y como abejas en la colmena abandonada, huelen a podredumbre las palabras muertas.”.

En una semejanza se ha formulado la hipótesis de la imposibilidad: mientras no se piense *rigurosamente* qué es esto de la interculturalidad, la consecuencia lógica será una imposibilidad de una pedagogía de este tipo, y en consecuencia una educación que le sea coherente.

XV

La imposibilidad de una pedagogía intercultural es una advertencia sobre no confundirla con un cosmopolitismo ingenuo, sino también al asunto del desgaste de las palabras, terreno propicio de la superstición: de ese funcionar a oscuras e ir a ciegas en la repetición donde se encuentra al síntoma de nuevo. El corolario de esto es la persistencia de la incomodidad crónica del desencanto por el progreso: testimonio de un cuerpo social herido.

Si la ceguera cunde habrá que considerar qué lazarillo conviene a nuestra miopía.

La pedagogía es como ese lazarillo, que aún a tientas evita irse a las bruces, y de a poco a pocos anda el camino, cuyo horizonte no es la completud, sino una justa estima del entendimiento.

Se trata de entender la (im) posibilidad que pone el paréntesis. La pedagogía intercultural ha de ser política, y así la educación así concebida. Una pedagogía modesta pero persistente como el mismo Kant, que previó la herencia perniciosa de las guerras en la voz de aquel anónimo griego que sostenía que «La guerra es mala porque hace más hombres malos que los que mata.». Así también lo intuyó Panikkar (2004), para quien la

alternativa a la guerra era la interculturalidad. Porque el estado de guerra entre hombres y mujeres se multiplica y adquiere formas variadas.

Abundan los lobos disfrazados de corderos (y viceversa).

En este sentido, el razonamiento de Spinoza (1986) es categórico. La Paz siempre será la opción más difícil:

“Por tanto, si una sociedad quiere hacer la guerra a la otra y emplear los medios más drásticos para someterla a su dominio, tiene derecho a intentarlo, ya que, para hacer la guerra, le basta tener la voluntad de hacerla. Sobre la paz, en cambio, nada puede decidir sin el asentimiento de la voluntad de la otra sociedad. De donde se sigue que el derecho de guerra es propio de cada una de las sociedades, mientras que el derecho de paz no es propio de una sola sociedad, sino de dos, al menos, que, precisamente por eso, se llaman aliadas.” (p. 108).

Por eso nos cuesta un poco más que tanto.

XVI

Quisiera cerrar este apartado con una confesión íntima: en estos cuatro que hemos vivido en Barcelona (años ligados al proceso de formación doctoral) “hemos” aprendido mucho, y se trata de experiencias que rebosan la copa del conocimiento. Digo “hemos” porque me posiciono desde el “somos”. Entre más medito esa forma de razonar de Descartes, el famoso "pienso, luego existo", más me sorprende dicha ecuación, bajo la que se funda la modernidad occidental: una sospecha que excluye a los otros dejando al sujeto en un triste aislamiento. Sospecho de dicha manera de concebir la realidad, porque en mi opinión lo razonable sería lo contrario: porque existo pienso, y más: porque "confío" en los existentes, por ejemplo, que de ellos fui engendrado, entonces “somos” y luego lo que venga.

Sin genios malignos, pero de que los hay los hay (como las brujas).

Es en esa confianza que puedo afirmar que la educación intercultural sí es posible, en el sentido de una opción política donde sea posible salir de los solipsismos por un acuerdo básico y constituyente: que la inteligibilidad es viable, es impulso de socialidad, y así la construcción de un mundo en común, aunque no sea uno fácil, porque entraña una gran dificultad eso de acordar verdades mínimas, pactos, lealtades y objetivos colectivos.

Pero más difícil es el aislamiento que se cierne en esta época.

En todo caso, no se me malinterprete, acá no hay ninguna tabla esmeralda, sino una intuición sobre una violencia inevitable: por eso la necesidad de ser cautos y prudentes frente a los mitos acerca del “somos”.

Por cuanto no nací solo, y cuando muera serán (es mi deseo) las manos de mis hijos las que me den sepultura, sigo pensando que prefiero este tipo de epistemología. Y no porque una distinta no me haga sentido, sino porque estimo que la angustia derivada de ambas posturas es bien distinta, a pesar de que ya casi que estamos en el plano de lo mismo.

La educación intercultural, que para nosotros se dio en la lejanía, ha de acentuar a un mismo tiempo la estima por lo propio y lo ajeno en el marco de la fecundidad, el aprecio y la nostalgia, por ejemplo; reviste un gran peligro que se rompa este balance. La situación política en Cataluña ha sido ilustrativa en este sentido. Nos ha entristecido ser testigos de cómo por uno pocos (y sus esbirros), de lado y lado, eso tan preciado que es la identidad cultural de las gentes deviene tozudos nacionalismos. Que además son miopes creando una falsa polarización: generando la ilusión de dos bandos, de orillas insalvables.

Frente a a esta cuestión encuentro muy sensata la enseñanza de mi padre: miserable aquel que siembra la discordia entre hermanos.

Referencias

- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Arendt, H. (1964). *¿Qué queda? Queda la lengua materna*. Entrevista a Hannah Arendt realizada por Günter Gauss y emitida por la televisión de Alemania Occidental el 28 de Octubre de 1964 en “Zur Person”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WDovm3A1wI4>.
- Bruckner, P. (2016). *El vértigo de Babel. Cosmopolitismo o globalización*. Barcelona: Acantilado.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonización epistemológica del sur*. Disertación pronunciada en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) el viernes 11 de octubre de 2013 (con presentación de Enrique Dussel). Disponible en internet en <https://www.youtube.com/watch?v=hb1yUnf8TQU>.
- Derrida, J. (1985). Des Tours de Babel. Desvíos de Babel. En: *Difference in Translation*. Londres: Cornell University Press. Traducción de Jorge Panesi.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación)*. México: UAM-Iz.
- François, J. (2017). *La identidad cultural no existe*. Barcelona: Taurus.
- García-Calvo, A. (1982). La cara del que sabe. En: *Canciones y soliloquio. Ciclo intérpretes. Musicales No. 3*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wEhTpaytfv8>
- García-Calvo, A. (1999). Enseñar a no saber. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*. Vol 38, p. 40.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Han, B-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (1963). ¿Porqué permanecemos en provincias? *Revista Eco*. Vol. 6 (5). P. 472-476.
- Heidegger, M. (1989/2002). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones el Serval.
- Heidegger, M. (1994/2001). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serval.
- Heidegger, M. (2003). *Camino de campo*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. (2003). *A la paz perpetua*. Argentina: Biblioteca virtual universal. Disponible en <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>
- Nietzsche, F. (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Panikkar, R. (2004). *Pau i interculturalitat*. Barcelona: Proa, la mirada filosófica. Enciclopèdia Catalana.
- Platón. (1871). *Obras completas de Platón*, trad. Patricio de Azcárate. Madrid.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado político*. Madrid: Alianza.
- Steiner, G. (1991). *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Tolstói, L. (2011). *¿Cuánta tierra necesita un hombre?* Madrid: Nórdica libros.
- UNESCO. (sf). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Walsh, C. (2008), "Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial", en Grueso, A.. & Villa, W. (eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá / Universidad Pedagógica Nacional, pp. 44- 63.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pensamiento decolonial*. Participación de Catherine Walsh en la apertura de la cátedra sobre multiculturalidad en la Universidad de Guadalajara. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QCp2yecDJXw>

LA TRADICIÓN INTERCULTURAL

"Tocante a una teoría de la cultura, parece que nos encontramos en el punto en que está la Judith de Bartók cuando pide que se abra la última puerta que da a la noche."

George Steiner, 1991, *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, p. 159.

En este capítulo se realiza una exposición sobre la filosofía intercultural, con base en la compilación de las aportaciones de reconocidos pensadores que han trabajado sobre este asunto: Raúl Fonet-Betancourt, Raimon Panikkar, Enrique Dussel, Josef Estermann, Boaventura De Sousa y François Jullien, entre los más representativos. Por otra parte, se marcan algunas diferencias, convergencias y claridades en relación a las nociones de multiculturalismo e interculturalismo: esto con base en las reflexiones que al respecto realizan Gunther Dietz y Manuela Guilherme. Finalmente, se ubican los desarrollos de la <<pedagogía>> intercultural como una invitación a educar -en y para- el diálogo y el pluralismo (Panikkar, 2010); y otras propuestas cercanas (Aguado, 2003).

Pero antes un preludeo.

En el acápite que abre este capítulo Steiner (1998) realiza una interpelación contundente en relación a las implicaciones que habría que sopesar una teoría de la cultura³⁹. Entre

³⁹ Steiner (1991) se refiere a la ópera "En el Castillo de Barba Azul" del húngaro Béla Bartók, basada en el cuento popular de Charles Perrault "La Barbe-Bleue". El argumento, para quien lo desconozca, va de un hombre muy rico que lleva a sus esposas a un magnífico castillo, donde les permite andar a sus anchas, a condición de que no abran una única de las puertas de la mansión. Todas y cada una terminan por transgredir la norma, para encontrarse con una habitación donde descansan los cadáveres de las otras esposas de Barba Azul. En relación al asunto de la cultura (en su acepción de oikos, el hogar, el lugar donde se habita) la imagen es potente, pues pone sobre la mesa la relación entre el horror (lo ominoso) en la cultura (supuestamente el logro más alto de los seres humanos). Pero no solamente la cuestión del horror, sino la del progreso y destino humanos. En relación a las "puertas" indica Steiner (1994): "Nosotros abrimos las sucesivas puertas del castillo de Barba Azul porque ñas puertas "están allí", porque cada una conduce a la siguiente en virtud de una lógica de intensificación que es la intensificación de su propia conciencia que tiene el espíritu. Dejar una puerta cerrada sería no sólo cobardía sino una tradición -radical y automutiladora- hecha a la postura de nuestra especie que es inquisitiva, que tantea, que se proyecta hacia adelante. Somos cazadores que vamos tras la realidad cualquiera sea el lugar a que ésta nos pueda llevar. Los riesgos, los desastres que pueden sobrevenir son flagrantes. Pero así es, o por lo menos fue hasta muy recientemente el supuesto axiomático y a priori de nuestra civilización, según el cual hombre y verdad son compañeros, sus caminos se tienden hacia

otras cuestiones, habría que vérselas con la decepción por la cultura. A ésta la llama (irónicamente) en alemán “kulturpessimismus”. Lo interesante del planteamiento de Steiner es el llamado a la cautela en el abordaje de la cultura, principalmente en su comprensión humanista, puesto que nos recuerda que:

“(…) hubo pocos intentos de relacionar el fenómeno dominante de la barbarie del siglo XX con una teoría general de la cultura. No son muchos los que se formularon o comprendieron la cuestión sobre las relaciones internas entre las estructuras de lo inhumano y la matriz contemporánea de una elevada civilización.” (p. 48)⁴⁰.

adelante y están dialécticamente emparentados. Hoy por primera vez (de manera que nuestras conjeturas serán aquí tentativas y algún tanto confusas), se está poniendo en tela de juicio este axioma de un avance continuo que lo gobierna todo. Estoy pensando en cuestiones que van mucho más allá de las actuales preocupaciones de la comunidad científica sobre el ambiente, sobre los armamentos, sobre las irreflexivas aplicaciones de la química a los organismos humanos. La verdadera cuestión es la de decidir si deberían desarrollarse líneas importantes de indagación, si la sociedad y el intelecto humano en su actual nivel de evolución pueden sobrevivir a las siguientes verdades (...) Podría ser que las verdades que tenemos delante aguarden como emboscadas en el camino del hombre, que la afinidad entre pensamiento especulativo y supervivencia, afinidad en la que se basó toda nuestra cultura se quebrantara (...) No podemos volvernos atrás. No podemos permitirnos los sueños de no saber. Abriremos, así lo espero, la última puerta del castillo aun cuando esta nos lleve (y quizá precisamente porque nos lleva) a realidades que están más allá de la comprensión y el control humanos. Lo haremos con esa desolada clarividencia, tan maravillosamente expresada en la música de Bartok, porque abrir puertas es el trágico merito de nuestra identidad.” (p. 52 – 55).

⁴⁰ Ahora bien hubo excepciones, y quizá sea Walter Benjamin (1989) quien mejor supo entrever la relación entre barbarie-cultura- progreso en sus “Tesis sobre filosofía de la historia”. Esta obra, cuyo último manuscrito se perdió con la muerte de Benjamin en Portbou (España) en 1940, ha tenido una importancia fundamental tanto para la Filosofía de la Liberación como para la Filosofía Intercultural, en lo que respecta a la significancia de la figura de la “víctima” para una comprensión de la historia. En este sentido, nos permitimos reproducir textualmente las tesis no. 7 y 9. Nos limitaremos por el momento a enunciarlas, ya que a lo largo de la investigación se analizarán algunas ideas importantes de estos dos fragmentos.

Tesis no. 7: “Articular históricamente lo pasado no significa «conocerlo como verdaderamente ha sido». Consiste, más bien, en adueñarse de un recuerdo tal y como brilla en el instante de un peligro. Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado, imagen que se presenta sin avisar al sujeto histórico en el instante de peligro. El peligro amenaza tanto a la existencia de la tradición como a quienes la reciben. Para ella y para ellos el peligro es el mismo: prestarse a ser instrumentos de la clase dominante. En cada época hay que esforzarse por arrancar de nuevo la tradición al conformismo que pretende avasallarla. El mesías no viene sólo como redentor; también viene como vencedor del Anticristo. El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo le es dado al historiador perfectamente convencido de que ni siquiera los muertos estarán seguros si el enemigo vence. Y ese enemigo no ha cesado de vencer.” (pp. 180 -181). Y tesis no. 9: “Tengo las alas prontas para alzarme, Con gusto vuelvo atrás, Porque de seguir siendo tiempo vivo, Tendría poca suerte. (Gerhard Scholem: Gruss vom Ángelus) Hay un cuadro de Klee que se llama Ángelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el

Otra razón para sostener un veto provisional: la (im) posibilidad de una pedagogía intercultural. Sí (y solo sí) no se traza con la claridad de su alcance, y en relación a la vinculación entre barbarie y progreso.

Es un hecho que la interculturalidad emergió como apuesta <<crítica>> frente a las profundas asimetrías en el acceso, distribución y ejercicio del poder político y económico entre grupos culturales: una problemática que aún persiste, haciendo del diálogo intercultural una necesidad para el entendimiento sobre la construcción de la realidad⁴¹.

Ahora bien, un paréntesis.

En cierto sentido la función del prefijo inter “entre” no es sólo sintáctica. Aunque parece una palabra mínima, no así (es) lo que denota. Al decir lo <<inter>> se abre también (además de la referencia a los culturalismos) un resquicio de alusión a lo multi, pluri, o transdisciplinar, por ejemplo. Si este símil *disciplinar* es más que simplemente azaroso habría que admitir una cierta analogía entre las crisis de los saberes científicos y los culturales.

Cuando lo “inter” se liga así a lo cultural, el interés de la referencia (desde el prefijo) versa sobre el asunto de la resolución del problema de la excesiva parcelación epistemológica. Una fragmentación fruto de la hiper especialización propia de la tradición tecnocientífica. Aun cuando Pannikar (2004) que el par cultural/disciplinar es (en apariencia) una cuestión incompatible, la superposición no deja de ser inquietante.

rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irretentiblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso.” (p. 183)

⁴¹ A esto se le pueden añadir otra serie de sintomáticas: la mutación y persistencia de una dinámica geopolítica colonialista disfrazada bajo los apelativos mundialización-globalización, los retos y dilemas alrededor de las migraciones, la dificultad de entablar un diálogo equitativo entre lenguajes científicos y otros saberes culturales, la intensificación del racismo, la intolerancia religiosa, sexual, etc.

Por esta razón (y sin perjuicio alguno de la discusión filosófica) no sorprende la tendencia hoy es que lo “inter-cultural” se asimile rápidamente a la resolución <<tecnocrática>> de la “diferencia” cultural. Esta idea se constata con especial claridad en los campos de las políticas públicas y la educación, donde lo intercultural hoy por hoy es una tendencia.

Ahora bien, detrás de esta idea lo que se evidencia es la violencia por la objetivación de la cultura, que la pone en el nivel de la cosa. La objetivación de lo cultural como una tendencia a la esencialización (artificial) de su significación, que lamentablemente no pasa, en numerosos casos, de equipararla arbitrariamente con la nacionalidad o la raza, a la que se le dice “etnia” en mayor medida por guardar las buenas maneras, más que por una convicción de su irrelevancia para la biología y la antropología, etc.

Después de cuatro décadas en que la filosofía “intercultural” ha venido consolidándose en distintos espacios, su resonancia ha rebasado el plano estrictamente filosófico. Su influencia también se deja ver en diversos contextos, permeando las agendas de trabajo de instituciones educativas, comunidades de investigación, movimientos sociales, ONGs, agencias internacionales y numerosas instancias de administración gubernamental, por nombrar solo algunos.

La metafísica cultural resultante de este estado de cosas queda entonces por resolverse: o bien dando por sentado que existe la cultura y la interculturalidad, ocultando el desgaste bajo una (falsa) apariencia de novedad; o lo que sería más provechoso, asumiendo que, como ha propuesto Steiner (1991):

“(…) las palabras están deterioradas por las falsas esperanzas y mentiras que han proclamado” (p. 145).

Lo que supone en un primer momento hacer memoria.

Recordar.

El nacimiento de la filosofía intercultural

“Con mi viaje a Europa -en mi caso en 1957, cruzando el Atlántico en barco-, nos descubriríamos <<latinoamericanos>> o no ya <<europeos>>, desde que desembarcamos en Lisboa o Barcelona. Las diferencias saltaban a la vista y eran inocultables. Por ello, el problema cultural se me presentó como obsesivo, humana, filosófica, y existencialmente: <<¿Quiénes somos culturalmente? ¿Cuál es nuestra identidad histórica?>>. No era una pregunta sobre la posibilidad de describir objetivamente dicha <<identidad>>; era algo anterior. Era saber quién es uno mismo como angustia existencial.”

Enrique Dussel (2005) *Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación)*, p. 1-2.

Es un hecho que la interacción entre grupos humanos se remonta más allá de la historia de la humanidad. En todo tiempo las comunidades humanas han tenido que vérselas con <<los otros>>, tanto si esta relación de otredad es indiferenciada y distante (en el caso del *aliud*), o si se trata del otro en tanto a “prójimo” (en el caso del *alter*). Esta condición ambivalente de hipersociabilidad⁴² parece marcar una condición de posibilidad para referirse a algo así como una interacción intercultural: parecería ser una condición inherente a aquellos que, aun siendo diferentes, viven en la vecindad⁴³.

⁴² En el caso de Marean (2017) nos recuerda que la evidencia arqueológica apunta a que “hace menos de 70000 años que nuestra especie, Homo Sapiens, salió de África y empezó a propagarse por todo el planeta. En Europa y Asia ya se habían establecido otras especies humanas, pero sólo nuestros antepasados lograron colonizar todos los continentes y alcanzar islas remotas. La dispersión se realizó de un modo inusual. En todos los lugares donde llegó H. Sapiens se produjeron grandes cambios ecológicos. Todas las especies arcaicas con las que se encontró acabaron extinguiéndose, como también numerosas especies animales.” (p. 59). Esta gran migración supuso una diferenciación de las culturas humanas según las trayectorias diferenciales que cada grupo humano tuvo a bien ir construyendo en su proceso de adaptación (y transformación) de los territorios donde se asentó. Ahora bien, un denominador común a esta gran conquista del mundo, siguiendo a Marean, es que fue posible por “la combinación de dos innovaciones únicas que han permitido a H. Sapiens dominar el planeta: la tendencia codificada en los genes para cooperar con desconocidos y las armas de proyectil avanzadas.” Esta fascinante travesía de nuestra especie no estuvo (ni ha estado) exenta de una dosis significativa de crueldad. Así concluye este autor cuando indica: “la triste historia de los neardentales, las primeras víctimas del ingenio y la cooperación de los humanos modernos, ayuda a entender por qué hoy en día se suceden en todo el mundo horribles actos de genocidio y exterminio. Cuando los recursos y las tierras escasean, designamos a los otros que no se nos parecen o no hablan igual que nosotros como los <<otros>>, y luego, para eliminar la competencia, usamos esas diferencias para justificar su matanza o expulsión.” (p. 65).

⁴³ En este sentido se ha remarcado la figura del “intérprete” (Grupo Alfequeque, 2010) tanto como hecho histórico como figura arquetípica del diálogo entre grupos culturalmente diferentes.

El antiguo relato de Babel relata esta situación en relación a las lenguas y los pueblos. La historia de Babel generalmente se ha planteado como el gran mito que explica la confusión que significa el exilio primordial de la condición humana⁴⁴, pero al mismo tiempo, aunque de manera velada, parece abrir un resquicio de esperanza en relación a la <<traducción>> como ese volver (desde el exilio constitutivo) hacer inteligible la propia confusión sobre la condición humana.

Ahora bien, es preciso marcar la diferencia entre la comprensión (naturalizada) de un fenómeno intercultural, y el proyecto de la filosofía intercultural, cuyo horizonte es construir espacios para el diálogo.

La tradición de la filosofía intercultural, además de constituirse como un llamado a la reivindicación de las culturas frente a diversas situaciones de <<extrañamiento>> (principalmente de injusticia), encuentra en la “interlocución” una gran moratoria en lo que acciones reparativas se refiere, y en este sentido establecer qué se entiende por diálogo intercultural, donde es menester realizar algunas salvedades importantes (Fornet-Betancourt, 2001; Panikkar, 1997, 2004).

La filosofía del diálogo intercultural es un campo que se ha venido proponiendo recientemente, esto es, a finales del siglo XX. En las periferias latinoamericanas esta coyuntura se articula al desarrollo de la teología y la filosofía de la liberación, la antropología y la etnoeducación, las sugerencias y actuaciones de instancias internacionales (UNESCO, PNUD, BID, Eurosocial, BM, FMI, etc.) sobre los aparatos estatales, pero principalmente la injerencia más significativa será las luchas de los movimientos sociales por reivindicar sus derechos, dígase, por ejemplo, la recuperación de sus culturas ancestrales.

Este contexto facilitó la emergencia del movimiento intercultural. Plantear la cuestión de la tradición intercultural implicó establecer las condiciones para adelantar una serie de

⁴⁴ Moreno (2006) señala “Es posible que desde muy pronto la humanidad haya sentido la dificultad que supone la multiplicidad de lenguas (...) Parece que el castigo de Babel no sólo consistió en la generación de lenguas distintas incomprensibles entre sí, sino que dio lugar al aprendizaje de segundas lenguas (...) sea como labor dificultosa y penosa que no siempre se llega a los resultados apetecidos.” (p. 13 y 31).

diálogos (a los que llaman en esta tradición polílogo⁴⁵) en relación a los intérpretes de esta tradición: principalmente en relación a las generaciones de pensadores que desde finales de los noventa empezaron a incrementar el eco en relación a esta idea de interculturalidad.

Esta influencia en la filosofía del diálogo intercultural⁴⁶ se ha extendido a un número importante de disciplinas, incluida acá la pedagogía y la educación (Fornet-Betancourt, 2001)⁴⁷.

⁴⁵ A este propósito se pronuncia Estermann (1998/2009): “El diálogo (polílogo) intercultural, en el fondo, no es un debate entre ideas y universos simbólicos, sino entre personas que viven dentro de estas ideas y universos.” (p.318). Nota: la idea de polílogo fue formulada por Raimon Panikkar.

⁴⁶ Este fenómeno se ha cristalizado, entre otras manifestaciones, en la consolidación de nichos de diálogo al respecto. A este respecto cabe recordar que a partir de 1998, se publica "Polylog", una revista semestral del filosofar intercultural. Por nombrar algunos hitos (congresos) significativos en el campo de la filosofía, siguiendo a Fornet-Betancourt (2001) y Estermann (1998/2009) son insignes los siguientes:

- Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (1991, Colonia)
- Wiener Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (1994, Viena). Que coincidió con la rebelión de Chiapas.
- Congresos internacionales de filosofía intercultural (1995, y 1997 México). Fornet Betancourt (2007) refiere que en 1995, en el marco del primer congreso de filosofía intercultural en Latinoamérica, se encontraron por primera vez juntos Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Raimon Panikkar, A. Mall, Franz Wimmer, etc.)
- Bangadolre, India (1999)
- Aachen, Alemania (2001)
- Sevilla, España (2003)
- Senftenberg, Alemania (2005)

⁴⁷Fornet-Betancourt (2007) ha considerado que en la tradición occidental, se pueden encontrar antecedentes filosóficos del diálogo intercultural en la obra de Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, J. S. Mill y Giambattista Vico. Ahora bien, la filosofía intercultural se trata de un movimiento con un a influencia latinoamericana muy importante. Así lo reconoce Estermann (1998/2009), quien ha señalado que la una cercanía constituyente entre la Filosofía de la Liberación (Marriátegui, Salazar Bundy, Dussel y Gratti) y la Filosofía Intercultural (Zea, Kusch, Scannone, Miró de Quesada, Roig). A este respecto Fornet-Betancourt (2007) se refiere en los siguientes términos: “Leopoldo Zea empieza un proyecto por recuperar las ideas filosóficas de América Latina desde la perspectiva de la contribución a la emancipación mental como base para la elaboración de una filosofía de los pueblos americanos... de estas tareas surge la Filosofía de la Liberación de los pueblos latinoamericanos. La diferenciación entre filosofía latinoamericana y las europeas pone de presente cómo en filosofía se piensa desde las periferias y desde el centro (...) Entre otras obras de carácter general ver: Alberto Caturelli, La filosofía en Hispanoamérica. Córdoba Argentina, 1953; Ramón Insua, Historia de la filosofía en Hispanoamérica. Guayaquil 1945; Manfredo Kempf, Historia de la filosofía en Latinoamérica. Santiago de Chile 1958; y entre las obras más específicas ver: Diego F. Pro, Historia del pensamiento filosófico argentino. Mendoza 1973; Guillermo Francovich, La filosofía en Bolivia. Buenos Aires 1945; João Cruz Costa, A filosofía no Brasil. Porto Alegre: 1950; Jaime Vélez, Historia de la filosofía en Colombia. Bogotá: 1962; Constantino Lascaris, Historia de las ideas en Centroamérica. San José 1970; y Augusto Salazar Bondy, La filosofía en el Perú. Panorama histórico. Lima: 1967.” (p. 27)

En relación a quienes han venido trabajando en este campo, encontramos muy significativos nombres como los de Raúl Fonet-Betancourt⁴⁸, Raimon Panikkar⁴⁹,

⁴⁸ Raúl Fonet-Betancourt nace en Holguín (Cuba) en el año de 1946. A raíz de la revolución Castrista dejó Cuba con 15 años y terminó su bachillerato en Puerto Rico. Posteriormente, viaja a España donde realiza estudios de Doctorado en Filosofía y Letras en la Universidad de Salamanca; un tiempo después se doctora de nuevo en Filosofía Lingüística en la Universidad de Aquisgrán. Desde 1972 se radicó en Alemania, donde actualmente es el Director del Departamento de América Latina en el Instituto Católico *Missio*. Su vinculación al movimiento de la Filosofía de la Liberación es de larga data: dirigió tres congresos (México, 1995; Brasil, 1997; y Aquisgrán). En la actualidad es conocido por impulsar un programa sistemático de diálogo intercultural desde la Filosofía Latinoamericana.

⁴⁹ Raimundo Paniker Alemany (Barcelona, 1918 - Tavertet, 2010), mejor conocido como Raimon Panikkar, fue un filósofo, químico, teólogo y escritor español que dedicó una buena parte de su trabajo a cimentar una filosofía interreligiosa, con el objetivo de transformar la civilización actual. Hijo de madre catalana y padre indio, inicia sus estudios con los jesuitas de Sarriá, para luego empezar estudios en química y filosofía en la Universitat de Barcelona. Con motivo de la guerra civil española se exilia en Alemania. A su regreso a España finalmente se licencia como químico; y se doctora en filosofía en Madrid. Posteriormente se ordenó como sacerdote y se unió al Opus Dei, de donde es expulsado en 1966. Después de esto se dedica a la vida universitaria (Universidades de Harvard, California y Santa Bárbara). En 1984 se casa con María González Haba en Madrid, y se van a residir a la localidad de Tavertet (en el Pirineo catalán) donde fundan “Vivarium - Centre d’ Estudis Interculturals”, hoy la “Fundación Vivarium Raimon Panikkar”. La vida de Raimon Panikkar fue una aventura tan apasionante como controvertida. Una excelente biografía del pensador catalán ha sido publicada recientemente. Se trata de “Panikkar: una biografía” (Bielawski, 2014).

Enrique Dussel⁵⁰, Josef Estermann⁵¹, Boaventura De Sousa⁵² y François Jullien⁵³, entre otros. Los aportes de estos autores son indispensables para entender la tradición intercultural, puesto que han ido desarrollando una agenda programática cada vez más definida en este campo, y otros afines.

Fornet Betancourt (2006, 2007, y 2010) ha señalado que la filosofía intercultural se constituyó como una crítica a la sociedad globalizada, el neoliberalismo y el mercantilismo generalizado de la sociedad contemporánea. En este panorama, la filosofía intercultural busca recuperar la “contextualidad” como situación de vida; y así renovar las instituciones educativas y culturales. Ha subrayado que desde la filosofía intercultural no se buscado establecer certezas definitivas a la situación planetaria actual, pero sí intentar corregir la cultura actual a través de una autocrítica constante. Esto supone

⁵⁰ Enrique Domingo Dussel Ambrosini (Mendoza, 1934) es un académico (teólogo, filósofo e historiador) de origen argentino, pero naturalizado mexicano y profesor de la Universidad Autónoma de la ciudad de México. Es particularmente conocido por ser un de los fundadores de la Filosofía de la Liberación y de la Teología de la Liberación. Se trata de uno de los pensadores más prestigiosos en el ámbito latinoamericano, sus diálogos con Noam Chomsky, Karl-Otto Apel, Gianni Vattino, Jürgen Habermas, Adela Cortina, Emmanuel Lévinas y Richard Rorty, entre otros, así lo atestiguan. Su obra más conocida es la *Ética de la liberación*. Su postura filosófica ha sido denominada como “giro descolonial”.

⁵¹ Josef Estermann (1956, Suiza) es un reconocido teólogo y filósofo por sus trabajos en el campo de la interculturalidad, principalmente con las teologías y filosofías andinas de Abya Yala (América Latina en lengua Kuna). Entre 1990 y 1998 se radica en Cusco (Perú) como cooperante por la sociedad misionera de Belén (SMB). De ese tiempo surgió su interés por la interculturalidad, debate al que se une en los años noventas. Ha sido crítico frente a los modelos de cooperación internacional, los modelos de desarrollo y el eurocentrismo académico. Propone para la pedagogía hacer un énfasis en los aprendizajes interculturales con perspectiva de globalidad constructiva, solidaria y crítica.

⁵² Boaventura de Sousa Santos (Coímbra, Portugal, 1940) es uno de los intelectuales más influyentes en la actualidad. Doctor en Sociología del Derecho (Universidad de Yale); fue catedrático de la Universidad de Coímbra (actualmente jubilado) y es el director del Centro de Estudios Sociales y del Centro de Documentación 25 de abril (ambos en la Universidad de Coímbra). Sus intervenciones en el Foro Social Mundial lo han visibilizado como un pensador tanto crítico como contractualista. Su proyecto intelectual ha venido apuntando al desarrollo de una “Sociología de las Emergencias”, que sea contrapeso a la tradición de la Sociología de las Ausencias (vertedero de los desperdicios de experiencias sociales). Sus aspiraciones por la descolonización del saber, la ecología del saber, y la visibilización de las epistemologías del sur, entre otras cuestiones, le han hecho cercano a tradición intercultural.

⁵³ François Jullien (Embrun, Francia, 1951) es un filósofo y sinólogo francés. Su formación inicial la realizó en la Escuela Normal Superior de París. Posteriormente, estudió la lengua y el pensamiento Chino en las Universidades de Pekín y Shangai: es Doctor en estudios del lejano oriente. En la actualidad es profesor de la Universidad de París VII Denis Diderot y es Director del Instituto de Pensamiento Contemporáneo; y del Centro Marcel Granet. También es miembro (senior) del Instituto Universitario de Francia. Sus aportes frente al tema del diálogo entre culturas lo sitúa como un pensador muy valioso en la tradición intercultural.

recuperar la contextualidad de los saberes y formas de vida diversas, al plantear el diálogo sobre situaciones comunes a nuestra especie.

Lo que no implica un ir al origen de la cultura, sino descubrir las estructuras ocultas que legitiman formas privilegiadas (y marginalizadas) de ver y entender el mundo. También dejar de lado esa imagen del ser humano “el trascendental hombre” y apostar por la construcción de antropologías y ontologías más contextuales. En resumidas, dejar de buscar la evidencia como credo inexpugnable, y la universalidad como horizonte de la razón dialéctica. Esto sólo será posible al plantear una interlocución entre los pueblos de la tierra⁵⁴. Para la academia esta cuestión implica abrir espacios de interlocución en campos como los estudios culturales, el postmodernismo y los estudios decoloniales, etc.

El horizonte de la filosofía intercultural, en estos términos, apunta a la reconstrucción, recomposición y transformación de los tipos de racionalidad; a una contrastación de las formas contextualizadas de las *racionalidades*: buscar razones de diálogo que integre a los aportes de los pueblos de Asia, África y América Latina.

Esta interlocución tiene como meta establecer una interlocución simétrica y respetuosa frente a las diversas tradiciones del mundo cultural y sus periferias.

¿Para qué? para construir una comunidad de intersubjetividad, una práctica de la comunicación, una solidaridad que marque las derivas de subjetividad humana, y que esté en condiciones de criticar a la cultura dominante: pensamiento único, individualismo, mercantilización de las relaciones humanas, consumismo, desmemorización, modelos de publicidad, industria del ocio y el espectáculo, y especialmente una crítica al aparato institucional internacional: instituciones que regulan el intercambio científico y cultural, político, social y comercial bajo el mote de modelos de ayuda para el desarrollo, o cooperacionismo.

¿Qué supone esto para la universidad? ¿Cuál es el horizonte de la investigación intercultural en la academia? ¿Qué implica pensar la universidad como nicho del diálogo

⁵⁴ Y en la esfera académica favorecer la interlocución con los estudios culturales, el postmodernismo y los estudios postcoloniales.

intercultural? Son preguntas urgentes, especialmente para universidad latinoamericana, que aún persiste en operar bajo el modelo de las universidades occidentales.

Un primer objetivo de este proyecto sería: ir más allá del juego académico que ha repercutido en un empobrecimiento⁵⁵ del mundo: plantear una crítica a la historicidad como modelo del logos occidental, para desde la pluralidad de historias generar cuestionamientos contundentes a la idea de progreso y desarrollo: reformular una nueva topografía del mundo.

¿Qué implicaría redefinir a la filosofía desde la interculturalidad? “La filosofía intercultural es un manifiesto a favor de un filosofar en y desde nuevos lugares y que declara como inauténtico el proceder de un pensar descontextualizado.” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 26). La historia de la filosofía latinoamericana es también la historia de la negación de la pluralidad, de las tradiciones de sus pueblos, y se trata de una violencia epistemológica silenciada por demasiado tiempo.

En este sentido la Filosofía Intercultural apunta a diversos frentes:

1. Recuperar los nombres propios de los pueblos.
2. Apoyar las reivindicaciones de las luchas de los pueblos y los grupos excluidos por una historia de injusticias crónicas.
3. Entender las luchas culturales como luchas por la justicia social.
4. Liberación e Interculturalidad como convergencias de proyectos hermanos.
5. Cuestionar el grado de compromiso de la filosofía frente al modelo del capitalismo liberal.
6. Apoyar las pedagogías que centran su programa en el reconocimiento del otro.
7. Hacer hincapié en los giros culturales y sociales como crítica a los fundamentalismos.

⁵⁵ Esta noción se acerca con creces a la que se trata en capítulo de metodología en relación a “Experiencia y pobreza” en la obra de Walter Benjamin.

En el caso de Enrique Dussel (2005), y el movimiento decolonial en general, encuentra coincidencias importantes frente a estos puntos. A modo anecdótico Dussel nos recuerda que en los años 50`s:

“la filosofía que estudiábamos partía de los griegos a quienes veíamos como nuestros orígenes más remotos. El mundo amerindio no tenía ninguna presencia en nuestros programas y ninguno de nuestros profesores hubiera podido articular el origen de la filosofía como ellos.” (p. 1)⁵⁶.

Esto marcó un profundo cuestionamiento para muchos pensadores latinoamericanos, que en el caso de Dussel significó el punto de partida de un trabajo riguroso, entre cuyos objetivos más ambiciosos se contó la (re) escritura de una otra historia, distinta a la historia universal, que desde Hegel ha influido la visión del mundo hasta nuestros días⁵⁷. Siguiendo la línea anecdótica refiere Dussel (2005) que “en marzo de 1967, de retorno a Latinoamérica, cuando el barco pasó por Barcelona, el editor de Nova Terra me entrego en mano mi primer libro: Hipótesis para una historia de la iglesia en América Latina (...) Esta pequeña obra <<hará historia>>, porque se trataba de la primera reinterpretación de una historia religiosa desde el punto de la historia mundial de las culturas (...) se definía:

⁵⁶ “En filosofía de la cultura se hacía referencia a Oswald Spengler, Arnold Toynbee, Alfred Weber, A.L Kroeber, Ortega y Gasset o F. Brandel, y después un Willian Mc Neill. Pero siempre para comprender el fenómeno griego (con las célebres obras como la Paideia o el Aristóteles de W. Jaeger), la disputa en torno a la edad media (desde la revaloración autorizada de Etienne Gilson), y el sentido de la cultura occidental (europea) como contexto para comprender la filosofía moderna contemporánea. Aristóteles, Tomás, Descartes, Kant, Heidegger, Scheler eran las figuras señeras. Era una visión sustancialista de las culturas, sin fisuras, cronológica del Este hacia el Oeste como lo exigía la visión hegeliana de la historia universal.” (p. 1)

⁵⁷ Una exposición generosa al respecto puede encontrarse en su libro “Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión” (Dussel, 1989). Las temáticas tratadas en esta obra rebasan por mucho las pretensiones de este capítulo introductorio. No obstante, vale la pena indicar que en relación a la Ética de la Liberación el autor logra con maestría (y rigurosidad) llevar al límite las implicaciones de un proyecto (ambicioso) por revisar la validez anti-hegemónica de las eticidaeas y el concepto mismo de historia. Posicionada en la tradición marxista, la revisión de Dussel articula la praxis de la liberación a un proyecto de largo alcance: integrar el análisis crítico de los componentes económico, intercultural, discursivo, institucional, y político en la fundamentación ética de la categoría de víctima, y lo que surge de esta opción. En la ética de las víctimas se logra una convergencia interesante entre diversas tradiciones. Las más salientes son el pensamiento marxista, el psicoanálisis, la teología de la liberación (por ejemplo de Ellacuría), la pedagogía emancipadora (Freire y otros) y el pensamiento de Lévinas sobre la ética como filosofía primera. Se trata en últimas de un llamado a la organización de las comunidades de víctimas como sujetos políticos

<<Choque de culturas y situación de la iglesia>> (...) Era ya una nueva historia cultural de América Latina (no sólo de la iglesia), no ya eurocéntrica.” (p. 4).

Esto suponía para la filosofía latinoamericana un descubrimiento de su condicionamiento cultural, que supondría para el <<diálogo>> intercultural perder su ingenuidad fruto de toda la edad colonial.

En este sentido, la interlocución entre Enrique Dussel y Raúl Fonet-Betancourt desde los 90`s ha sido generosa y fecunda: cada uno, desde sus búsquedas, ha sabido enriquecerse mutuamente y consolidar un proyecto emancipatorio de calibre mundial.

A este respecto Dussel (2005) indica que:

“En este caso las preguntas iniciales de la Filosofía de la Liberación determinan como un presupuesto a la Filosofía Intercultural que organiza el diálogo entre culturas. No advertir las asimetrías entre las culturas actuales (...) y las asimetrías entre los actores intraculturales, es perder la referencia originaria del pensar crítico. Esta referencia a las víctimas desde la espacialidad periférica de la <<frontera>> como <<punto de arranque>> del diálogo es el tema originante de todos los demás en la Filosofía de la Liberación, y por ello, igualmente, de un diálogo crítico intercultural (...) Por todo ello, el concepto de <<transmodernidad>> supone también la categoría de víctima, de Exterioridad (la exclusión cultural de las víctimas de la Modernidad), y un diálogo crítico intercultural también lo presupone, o, en caso contrario, la interculturalidad se tornaría apologética, folclórica o populista (al no considerar la negatividad como punto de partida). (p. 28).

La idea es clara: la filosofía de la liberación y la interculturalidad han de ir de la mano, por una parte; y por otra: partir de la negatividad que supone la comunidad de víctimas, como punto de partida del giro decolonial. En este sentido critica al multiculturalismo y el interculturalismo “blando”, ya que dichos proyectos lo que terminan por generar (voluntaria o involuntariamente) es una caricaturización del programa bajo la influencia de la ideología liberal.

Ahora bien, es importante indicar acá que la filosofía intercultural no es jurisprudencia exclusiva de Latinoamérica u otras geografías marginales, sino que se ha enriquecido desde otros trabajos y alianzas con occidente. Es el caso de Raimon Pannikar, por ejemplo.

Panikkar (2010) va a ser contundente en su crítica acerca esta idea de aldea global (colonialismo-uniformidad) de la cultura globalizada⁵⁸. Dirá que en esencia la interculturalidad es igual al conocimiento del otro (p. 21)⁵⁹. En este sentido conviene recordar algunas de sus apreciaciones al respecto:

“He volgut remarcar en aquesta introducció la intuició transcultural de la magnanimitas del teleos anthropos, de l'home complet, de la saviesa i satedad com requisitits essencials per a la pau; aquesta visió antropològica val també per a les cultures humanes, que no poden ser abstretes dels homes que les viven - i les pateixen. Si separen la nostra vida del nostre intel·lecte, i el nostre intel·lecte de la seva pròpia aspiració a una veritat que ens transforma, hem de començar, com tota veritable litúrgia, amb un acte radical transformació (metanoia), de penediment.” (p. 23).

Este componente de “metanoia” resulta fundamental para entender el diálogo intercultural como escenario de transformación abierto al pluralismo cultural y la construcción de la paz mundial. El núcleo del pluralismo es la alteridad. A este respecto la siguiente reflexión:

⁵⁸ Para una definición de la noción de la cultura en Panikkar: “La cultura es el mito que engloba toda cosmovisión en un espacio y tiempo determinado” (p. 22). “Cada cultura no és una Weltanschauung, una cosmovisió, una manera de veure el món: cada cultura és un món; no és una visió del món o sobre el món, sinó que cada cultura ens presenta (i no tan sols representa) un món en el qual realment vivim.” (p. 220). “Cada cultura és un món, i les categories d'un món no es deixen aplicar a l'altre. La crisi actual és també una crisi de cosmologies. Les cultures tenen el seu propi llenguatge, i cada llenguatge ens revela el món on vivim.” (p. 221). “(...) les cultures no són <<espècies>> d'un <<gènere>> cultural.” (p. 227).

⁵⁹ De acá se desprenden las tres grandes interpelaciones de la interculturalidad: i. al pensamiento analítico, al pensamiento conceptual y al pensamiento escrito (preminencia de lo confiable y monismo epistemológico y jurídico); ii. la apología de que lo concreto también es reflejo de lo universal; y iii. La crítica a la noción del tiempo de la geología y la perspectiva histórica universal.

“Però això no ho és tot. L’aliud no és l’alter; l’alteritat no és l’altre. L’altre, l’altre subjecte d’amor i de coneixement, l’altra persona no és pura alteritat.” (p. 53).

Propone entonces un <<diálogo dialogal>>, distinto al diálogo dialéctico, que busca someter al otro desde la razón. Por esto el diálogo dialogal tiene por horizonte otro tipo de conversación, que implica plantear equivalentes homeomórficos o analogías de tercer grado⁶⁰.

La principal aporía de la interculturalidad en Panikkar es de orden antropológico:

“la antropología es una ciencia imposible o no es una ciencia en el sentido moderno de la palabra. El hombre no es sólo ni primordialmente un objeto, sino un sujeto: el conocedor y no el conocido.” (p. 29).

La encrucijada epistemológica de la antropología remite a que para ser posible necesita tanto de la participación de la intersubjetividad, puesto que, en últimas, la antropología es la narrativa que el hombre hace de sí mismo, y este asunto no puede reducirse ni a un objetivismo ni a una disquisición de orden conceptual.

Esto implica para Pannikkar entender la antropología como antropofanía:

“com a estudi de les manifestacions de l’home sobre sí mateix i nonsolament de les nostres pròpies conviccions sobre l’èsser humà. El centre de gravetat es desplaça de l’individualisme cultural a la comunitat humana.” (p. 239).

Esto implica, en su comprensión más ambiciosa el siguiente planteamiento: que la verdad en últimas, es una relación.

⁶⁰ A este respecto la propuesta de Pannikkar (2010) coincide con la Gadamer (1998). Principalmente, cuando éste se refería a que el neologismo *welten* (que equivaldría a “mundanear”, que en Heidegger) no solo se comprende como hacer o devenir en el mundo, sino que este mundanear también se refiere a la “fusión de horizontes” (*Das Aufgehen von offene Horizontverschmelzung*), que insinúa un levantarse, mostrarse, salir, despuntar, abrirse, expandirse y entrar en eclosión. Por otro lado, *Aufgehen in etwas* equivale a <<ser absorbido o ser uno con algo y desaparecer o desvanecerse en esa unidad>> y <<fundirse con algo o en algo>>. El mundanear y el diálogo se tratan en la lectura gadameriana de una fusión de horizontes, muy cercana a lo que podría entenderse como el diálogo dialogal en Panikkar.

No ha de olvidarse tampoco que Panikkar retoma el relato de Babel. En relación a éste se manifestó en los siguientes términos:

“<<Hi havia una vegada...>> ha estat el somni de la humanitat (un somni que sembla d'alguna manera construït en el cor de l'home) d'edificar una sola torre, una gran escala cap al cel, una gran construcció. I el Senyor -que sembla més aviat una mica envejós, o desitjós de mantenir les seves prerrogatives, o que està jugant una mala passada- no sembla gaire disposat envers aquesta mena d'empreses humanes (...).” (p.28).

Pannikar va a proposar un canvi de metàfora: de construir vies de comunicació en lloc de torres. Què significa això, un gran projecte de pluralisme: polític, sociològic/filosòfic i existencial, que en últimes es el problema del altre: què és el home, qui sóc jo, qui ets tu.

Es en aquest sentit que Panikkar (2004) indica que:

“(...) voler instaurar una <<manera de pensar única>> o una civilització única és un pecat de lesa humanitat que deriva del fet d'haver confós el pensament amb l'abstracció. El concepte <<home>> no abasta tot el que és l'home. La interculturalitat és indispensable per no caure en una visió monolítica de les coses que pot desembocar en el fanatisme.” (p. 11).

Fanatisme que seria, en aquesta perspectiva, el risc de la guerra; a la que la interculturalitat interpela des de la pau.

Panikkar també entengué la idea de la incompletud de la cultura.

Un desenvolupament d'aquesta idea es troba en el programa de Boaventura de Sousa Santos (2011) sobre les epistemologies del sud. Nos referim en específic a la al·lusió al tema de la “traducció intercultural”. Aquí l'autor desenvolupa la idea sobre una hermenèutica

diatópica (originalmente enunciada por Pannikar, 2007⁶¹). En su exposición subraya lo siguiente:

“La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas⁶² y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas (...) La hermenéutica diatópica presupone (...) la idea de la imposibilidad de completitud cultural.” (p. 38).

Frente a esta cuestión de la incompletud y la traducción intercultural, de Sousa Santos (2013) ha indicado que en la actualidad se hace necesario “despensar” el mundo para representarlo como “nuestro”. Esto, claro está, implica crear alianzas, y en este sentido la traducción intercultural es una traducción recíproca entre movimientos sociales, narrativas y lenguajes. En otras palabras, una traducción entre diferentes gramáticas de la emancipación humana, donde la noción de “dignidad” es sustantiva, y supone una serie

⁶¹ Panikkar (sf) consultado en <http://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-hermeneutica.html>: “Yo la llamo la hermenéutica diatópica, en cuanto que la distancia a superar no es meramente temporal, dentro de una única y amplia tradición, sino que es la distancia que existe entre los tópoi humanos, “lugares” de comprensión y autocomprensión, entre dos (o más) culturas que no han elaborado sus modelos de inteligibilidad... La hermenéutica diatópica parte de la consideración temática de que es necesario comprender al otro sin presuponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí” (Mito, fe y hermenéutica, Barcelona 2007). La hermenéutica diatópica es una hermenéutica que va más allá de la tradicional hermenéutica morfológica y la hermenéutica diacrónica, en cuanto que “toma como punto de partida la conciencia de que los tópoi, lugares de distintas culturas, no pueden entenderse con los instrumentos de comprensión de una sola tradición o cultura” (“Autobiografía intelectual”). La hermenéutica morfológica descifra los tesoros (morphé, formas o valores) de una cultura particular, una sola tradición, y la diacrónica representa la mediación entre las distancias temporales de la historia cultural de la humanidad, pero también centrada, habitualmente, en una sola tradición de referencia. Buscando, entre otras cosas, superar el círculo hermenéutico creado por los límites de una sola cultura, la hermenéutica diatópica intenta “poner en contacto horizontes humanos radicalmente diferentes”, tradiciones o lugares culturales (tópoi) diferentes, para lograr un verdadero diálogo dialógico que tenga en cuenta las diferentes culturas: es el arte de llegar a una comprensión “a través de esos lugares” diferentes (dia-topos). Para esto, es necesario un reencuentro entre el mythos y el logos, entre la subjetividad y la objetividad, el corazón y la mente, el pensamiento racional y el espíritu que vuela libremente, rompiendo todos los esquemas mentales rígidos (ver más adelante).” (sp). Una caracterización muy completa de este asunto la realiza Carlos Miguel Gómez (2015) en su trabajo “La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar.

⁶² En el capítulo sobre los “Ecos de la cultura” también se plantea una comprensión de la cultura como incompletud. La principal diferencia es que en esta sección el acento de “incompletud” se pone en clave de la problematización de las representaciones de la cultura (principalmente de las nociones y conceptos), y no en las culturas en sí mismas. En otras palabras: se parte del supuesto de que no existe algo así como la cultura (en singular o plural), sino una serie de usos sobre esta.

de interpelaciones: cómo hacer de la lucha ajena una lucha propia, cómo reconciliar la espiritualidad con el materialismo, cómo acentuar el reconocimiento sobre el conocimiento, etc. Estas preguntas apuntan al ejercicio de la imaginación creativa en el marco de un proyecto de interlocución entre epistemologías de retaguardia.

Afin también a la filosofía intercultural, las aportaciones de J, François (2017) no habrían de soslayarse. La principal tesis de este pensador es:

“la fecundidad de cada cultura nace de las tensiones entre valores diversos, no del primado sin contrapunto de una tradición.” (p. 10).

El planteamiento en sí ya es valioso, puesto que establece un motivo de relación de instancias culturales por fuera de la alusión a una tradición (o esencia). Así mismo remarca el papel de las “tensiones” como las instancias generativas del diálogo cultural. Otra distinción remarcable la propone en relación al binomio identidad/recursos.

Frente a este punto, indica:

“Tampoco puede tratarse de la idea de <<identidad>> -ya que lo propio de la cultura es mutar y transformarse- sino de fecundidades, o de lo que yo llamaré <<recursos>> (...) Pues aunque es cierto que tales recursos en el seno de de una tradición y de una lengua, en un medio determinado y un paisaje concreto, después quedan a la disposición de todo el mundo y no le pertenecen a nadie (...). Tal desplazamiento conceptual ante todo obliga a redefinir tres términos rivales, lo universal, lo uniforme y lo común, con el fin de sacarlos del equívoco.” (p. 15 - 16).

La noción de recursos culturales aprovecha a la democratización cultural (diálogo intercultural); lo que no supone un llamamiento al eclecticismo cultural. Lo que está de fondo (además de las críticas sobre lo universal, lo uniforme y lo común) es una cuestión de perspectiva e interlocución, que en François (2017), se refiere a la noción de “écart”. Sobre esta refiere el autor:

“Abrir, crear, establecer un écart⁶³, significa, en suma, someter a comparación dos recursos culturales y aprovechar el <<entre>> que los mantiene separados, pero cara a cara.” (p. 10).

La noción sobre el écart, vista a través de las apuestas por un diálogo dialogal y una hermenéutica diatópica aporta a la comprensión del horizonte de la tradición intercultural: establecer y restablecer dinámicamente posicionamientos sobre cuestiones que tienen un especial interés para instancias culturales, digamos, diferenciadas en cierto grado, pero que aprovechan porque suponen un esfuerzo de transléxico, en el sentido amplio que propone Steiner (1980/1995)⁶⁴.

El écart, en tal sentido, es una disposición hacia la traducción.

François (2017) formula tres grandes críticas a la cultura occidental, dígase sobre lo universal, lo uniforme y lo común⁶⁵.

En relación a la primera, se pronuncia en el siguiente sentido: “(...) lo universal tiene también un sentido fuerte, el de la universalidad estricta o rigurosa -de la que en Europa hemos hecho una exigencia para el pensamiento: nosotros pretendemos, antes de toda confirmación por la experiencia, e incluso oviándola, que tal cosa debe ser así-. No sólo

⁶³ “Habida cuenta de la dificultad para encontrar una palabra que exprese en castellano el sentido dinámico de écart, y ante la insatisfacción experimentada hacia algunas opciones tentativas como <<brecha>>, <<hiato>> o <<distanciamiento>> -en los cuales predomina la quietud de los términos expresados, cierto confinamiento estéril- parece más sensato dejar la palabra en su estado original y solicitar al lector, una vez hechas estas consideraciones, la comprensión de écart como distancia creativa, dinámica, inacabada; como separación que pone en vilo toda identidad fija y establece las condiciones necesarias para un verdadero diálogo entre culturas. (p. 11). Esto se parece mucho al planteamiento de San Pedro sobre los límites y las fronteras, que se desarrolla en el capítulo de “Metáforas de la interculturalidad.”

⁶⁴ “Después de Babel postula que la traducción está implicada formal y pragmáticamente en cada acto de comunicación, en la emisión y en la recepción de todas y cada una de las modalidades del significado, ya sea en el sentido semiótico más amplio o en los intercambios verbales más específicos. Entender es descifrar. Atender al significado es traducir. Por eso los medios y los problemas esenciales. estructurales y ejecutivos del acto de traducción concurren cabalmente en los actos de habla, de la escritura, de la codificación pictórica al interior de cualquier lenguaje dado. La traducción de diferentes idiomas es una instancia particular en una configuración y modelo fundamental para el habla humana, aunque ésta fuese monoglota.” (p. 13)

⁶⁵ Se recomienda al lector contrastar estas críticas con las interpelaciones de la interculturalidad de Panikkar, expuestas previamente.

se piensa que tal cosa ha sido siempre así, sino que además no puede ser de otra manera.” (p. 19 - 20).

Acá lo universal se equipara a un tipo de universalismo de orden colonial: puesto que no está concebido como sometiendo, atenuando o deformando toda diferencia, por ejemplo, epistemológica, que pudiera proponerse como contrapunto a una forma de cosmovisión: el progreso es quizá la cosmovisión más debatible en este sentido⁶⁶.

Las ideas progresistas han fracasado con frecuencia, puesto que su afirmación sólo ocurre como una progresiva uniformización de las naciones (desarrolladas y en vías de desarrollo). En este sentido, la segunda crítica:

“la noción de uniforme es igualmente equívoca. Podría creerse, en efecto, que es el cumplimiento y la realización de lo universal. Pero es, de hecho, su reverso; o más bien, diría yo, su perversión.” (p. 22).

La perversión de lo uniforme se concibe como una violencia primordial a las diversidades de cualquier orden: puesto que la construcción de lo común sólo es posible al margen de lo uniforme; de otra forma no se trataría de algo común, así contenga o adscriba la totalidad de sujetos involucrados sobre alguna cuestión.

Y así llegamos a la tercera crítica. A este propósito indica J. François (2017):

“Lo común, por su parte, tiene una dimensión política: lo común es lo que se comparte. A partir de este concepto los griegos concibieron las Ciudad. A diferencia de lo uniforme, lo común no es lo similar, y esta distinción es aún más importante hoy porque, bajo el

⁶⁶ En oposición al este tipo de universalismo, el autor es un universal negativo, que se posicione también desde el subvertir. “Lo universal, en otras palabras, debe ser concebido por oposición al universalismo, este último caracterizado por imponer su hegemonía y por creerse poseedor de la universalidad. El universal por el que hay que militar es, en cambio, un universal rebelde, jamás colmado; por decirlo así, un universal negativo que deshaga el confort de toda positividad detenida: no totalizador (que sature), sino que, al contrario, reabra intersticios en cada totalidad acabada.” (p. 39). En esta lógica la cuestión del écart se hace tanto más inteligible: sopesar en paralelo las tensiones que se tienen en relación a cómo es entendido el mundo que habitamos.

régimen de uniformización impuesto por la globalización, nos vemos tentados a pensar lo común como si estuviera reducido a lo similar; en otras palabras, tendemos a pensarlo por asimilación. Ahora bien, ese común de lo similar, si es que es un común, es pobre.” (p. 23)⁶⁷.

De nuevo surge acá la cuestión del derecho a la autodeterminación cultural como asunto político acerca de las fecundidades y las transformaciones culturales. El escenario de globalización actual se constituye como la antítesis a este proyecto que disfraza los ideales de libertad en la liberación de los mercados.

Frente la globalización neoliberal, Estermann (1998/2009) señala: “Lo que urge hoy día es una interculturalidad filosófica y una filosofía intercultural que no sea la dupe de la morale (libremente traducido: el payaso del poder) sino un abogado de la autodeterminación de los pueblos.” (p. 318).

En este sentido es consciente que se trata de una interculturalidad difícil, pues prevé que la interculturalidad se irá moviendo entre el puritanismo, la banalización (folclorización), o la especialización. En este sentido, se refiere a las bondades de los procesos de mestizaje en América Latina, que han ido asimilando el proyecto de desarrollo occidental a las lógicas propias de Abya Yala y el pensamiento andino.

En esta misma línea encontramos los aportes de Santos Boaventura (2009, 2011) en relación a las epistemologías del sur:

⁶⁷“(…) Ahora bien, este universal (el negativo) es precioso en el plano no sólo teórico sino también político: es ese sobre todo el que tendrá que ser reivindicado para el despliegue de lo común. Pues es ese cuidado de lo universal, que promueve lo que tiene de idea a ideal inalcanzado, lo que llama común a no limitarse pronto. Es tal cuidado el que debe ser invocado para que la repartición de lo común permanezca abierta. “ (p. 40) y “Nada afirma que la diversidad de lenguas y de culturas pueda llegar a organizarse bajo las categorías <<universales>> que el saber europeo, en el curso de la historia, ha elaborado. En cambio, si fuera proyectado como horizonte ante nosotros, como horizonte ante nosotros, como ideal nunca satisfecho, lo universal obliga a buscar (...) a no complacerse en lo que sería su <<esencia>>, sino a mantenerse -en tensión- en dirección a las otras culturas, las otras lenguas y las otras manera de pensar; y a no cesar, por consiguiente, de reelaborarse en función de esa exigencia, es decir, es decir, de cambiar: en otras palabras de mantenerse vivas. “ (p. 42).

“Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antiimperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo.” (p. 35)”.

Este planteamiento sintetiza muy bien la actualidad de la tradición de la teología de la liberación y las pedagogías populares en Latinoamérica.

Se suele aducir que en América Latina la filosofía intercultural tiene por término el fortalecimiento del diálogo entre el norte y el sur. Esto, según algunas voces, no va en pos de un consenso forzado ni una síntesis a ras. Lo que se valora es la construcción de un respeto mutuo entre visiones cosmológicas, conceptos y valores. El diálogo intercultural apunta a generar una conciencia de estar incompleto, pues aquello incompleto no es visible desde la propia cultura ni de las teorías ambulantes que circulan como efecto de la tradición colonialista. Desde esta perspectiva se busca nivelar la influencia de teorías ambulantes.

La tiranía de los ismos

“Usted me pregunta: ¿comment redonner un sens au mot <<Humanisme>>? Esta pregunta nace de la intención de seguir manteniendo la palabra <<humanismo>>. Pero yo me pregunto si es necesario. ¿O acaso no es evidente el daño que provocan todos estos títulos? Es verdad que ya hace tiempo que se desconfía de los <<ismos>>. Pero el mercado de la opinión pública reclama siempre otros nuevos y por lo visto siempre se está dispuesto a cubrir esta demanda.”

Martin Heidegger, 2001, *Carta sobre el humanismo*. p. 13⁶⁸.

Cuál es la diferencia fundamental para establecer una diferencia entre la perspectiva intercultural y la multicultural. Panikkar (2004) sostiene que el *multiculturalismo* se arraiga en la tradición liberal donde se entiende la diversidad cultural como un conjunto de partes que hacen parte del estado nación unitario y homogéneo. Es en esta óptica que Panikkar advierte el peligro de asumir una postura multicultural benévola y condescendiente –aunque fuertemente influenciada por el colonialismo- frente a las minorías y las etnias que, en últimas, son reducidas a rarezas folclóricas de las naciones. Si las demás culturas son entendidas de esta manera, a lo más se podrá reconocer la tolerancia y respeto de estas, pero no un diálogo legítimo entre los distintos saberes de las múltiples tradiciones culturales⁶⁹.

Si bien se corre el riesgo de las rarezas folclóricas, la cuestión es un poco más compleja. Por ejemplo, Bauman (2001) ha señalado a este respecto que:

“el multiculturalismo, de igual modo, es un enigma. Nos pregunta cómo podemos establecer un Estado de justicia e igualdad entre tres partes: los que creen en una cultura nacional unificada, los que basan su cultura en su identidad étnica y los que ven su religión como su cultura. Para resolver este enigma, es necesario replantearse lo que se entiende por nacionalidad o por Estado-nación, por identidad étnica o etnicidad, y por religión como base cultural. Lo que tienen en común los tres actos de replanteamiento es una

⁶⁸ De la versión electrónica disponible en <https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf>

⁶⁹ A este respecto Soria (2014) indica que “una posible diferencian entre multiculturalismo e interculturalismo: el primero entendido como expresión de una lógica de la tolerancia en el marco de relaciones sociales desiguales que básicamente no se cuestionan y, por otro lado, una interculturalidad entendida como cuestionamiento y transformación de tales relaciones.” (p. 43).

inquietud por el significado y la creación de la cultura. El multiculturalismo no es el viejo concepto de cultura multiplicado por el número de grupos existentes (...).” (p. 9 - 10)⁷⁰.

En este sentido, lo característico de cada enfoque será el grado de “criticidad” frente a su propio proyecto.

Como sea, Guilherme y Dietz (2014) señalan que la trayectoria histórica de los culturalismos (multi, inter y trans) conllevará eventualmente cierta saturación y convergencia: esto es, que cada vez se usarán más, y cada vez más indistintamente. Con la apertura del uso cultural en diversos ámbitos (académico, artístico, educativo, político, de salud o servicios sociales), se dará la constatación empírica del propio uso sistemático de estos términos *pluri, multi, inter, trans e hiper* “ismos”.

Sobre esta cuestión de los *ismos* Antolines (2013) ofrece una lectura interesante: plantea un desarrollo historio-geográfico diferencial. La primera hipótesis es que en los Estados Unidos el multiculturalismo surgió en los años 60’s a raíz de la lucha de los movimientos sociales por la lucha de sus derechos; esto se matiza por la misma época en Europa, aunque se opta por la designación de <<intercultural>>; finalmente estos modelos se imponen en Latinoamérica a través de las organizaciones financieras, los tratados y acuerdos y las agendas de cooperación.

La segunda hipótesis: las posturas que plantean la interculturalidad pudieron tener su origen de manera simultánea en diferentes circunstancias. En Estados Unidos en la década de los 20’s se usa por primera vez el término educación intercultural a partir de los problemas que suponían las migraciones (se crea el Service Bureau for Intercultural Education en 1934), principalmente por las necesidades y demandas de la población afroamericana. En los años 50’s se crea el Intergroup Education Movement dentro del Committee of Intergroup education in Cooperating Schools, a raíz de la persistencia del

⁷⁰Bauman (2001) sugiere que el enigma cultural es americano en sus orígenes, no obstante tiene un paralelismo muy pronunciado en Europa, a pesar que en este continente haya una predilección por el calificativo de intercultural. Entre las líneas de investigación multicultural indica las siguientes: concepto de ciudadanía (diferenciada, posnacional, neo republicana, cultural, multicultural, transnacional); acceso a estructuras participativas y políticas de reconocimiento de múltiples identidades; problematización de la noción de étnico y minoría; límites culturales; medios de comunicación; relación escuela-estado-étnico; bilingüismo; culturas de compromiso (feminismo, sindicalismo, LGBTI, ambientalismo, etc.); transnacionalismos y globalización.

racismo institucionalizado y las desigualdades estructurales (aunque su respuesta no fue tan efectiva como cabría esperar).

No obstante, es en la década de los 60's por las luchas de los movimientos sociales y los trabajos de la Escuela de Chicago adquiere fuerza la iniciativa de reivindicación étnica, la integración de contenidos étnicos en los currículos; también emergen los Black Studies y se empieza a prestar más atención a los colectivos marginados (mexicanos, afrocaribeños, argelinos, etc. y empiezan a llamarse multiculturalidades. A estos se unen grupos de feministas, gays y transexuales, indígenas, discapacitados, etc. Se incrementan las acciones de tipo “discriminación positiva” y “cuotas de poder”; para la educación esto supone un desafío para trabajar sobre las bases estructurales del fracaso escolar. A nivel interno el multiculturalismo empieza a ser criticado por Critical Race Theory (CRT), configurándose cada vez más un multiculturalismo de izquierdas.

En el caso de Europa la educación multicultural se traduce en interculturalidad, dando por respuesta una serie de modelos de gestión de la diversidad cultural. En los países anglosajones se mantiene el modelo de discriminación positiva y promoción de la tolerancia. La interculturalidad francesa sigue el modelo multicultural que, debido a los procesos de descolonización e inmigración empieza a reconocer una incapacidad manifiesta para hacer frente los desafíos de la diversidad (principalmente con los migrantes musulmanes). El paradigma educativo se va a centrar en las competencias interculturales: el multilingüismo, la identidad multicultural, la lucha contra el racismo y la xenofobia y la necesidad de un nuevo concepto de Cultura⁷¹.

⁷¹ Si bien en Europa la utilización del término intercultural es más común que el de multicultural, no hay una justificación de su difusión exclusiva a las luchas de las minorías, sino la constitución de la Unión Europea, como paradigma de integración inter-regional (intercultural). Distinta ha sido la situación con la asimilación de las corrientes migratorias y los retos que esto supone, por ejemplo en el sistema educativo. En este contexto se ha generado una atmósfera de fracaso e incapacidad de cara a la heterogeneidad de los estudiantes. Ahora bien, otros ámbitos de interés se refieren a las relaciones mayoría-minoría y la diversidad, en tanto características de las sociedades en Europa. La educación intercultural europea busca transversalizar las competencias interculturales como respuesta al racismo y la promoción de valores de participación, tolerancia y solidaridad.

En Latinoamérica la situación es un poco distinta: la historia colonial de más de 500 años, el riesgo de más de 500 lenguas indígenas⁷², la precariedad de la escuela, la pobreza generalizada y la marginalización crónica de ciertos grupo, etc., será el caldo de cultivo para empezar a trazar políticas etnoeducativas con pretensiones de reivindicación. Influyen en esto la revolución de los Zapatistas, el movimiento Quintin Lane y otros. En las constituciones de los años noventas se otorgan nuevos poderes a los grupos indígenas, y la predilección intercultural es su alusión al poscolonialismo y el decolonialismo. No obstante, el modelo de abordaje que adelantan los gobiernos sigue siendo el de acciones de discriminación positiva.

Se entiende que cuando se utiliza la designación de intercultural no es exclusiva (pero tampoco aislada) de las Filosofías Intercultural y de la Liberación. La situación entonces es que la diferencia entre lo multicultural o intercultural aún es vaga. Y esto es una cuestión fundamental a tener en cuenta para comprender qué se dice cuando se apela a lo intercultural. Que no es el nivel superficial las diferencias que (hoy por hoy se establecen en contrastes del tipo estático-dinámico, asimilación-diversificación, normalización-emancipación, negativo-positivo condescendencia-reconocimiento. Ahora bien, deseable, más allá de que mezclen, desdibujen o confundan, es que se puedan establecer linderos para el diálogo entre las distintas tradiciones.

Como sea, lo cultural (como vértice de la crítica) en cada caso tiende a escabullirse: como si al adoptar un enfoque conceptual se cayera en la trampa metafísica sobre la comprensión de la cultura como algo que es esencial; o que bien si esta idea se reconozca como una construcción histórica, vuelve otra vez a ser metabolizada por el pensamiento occidental y las tradiciones científicas. Habrá entonces que aceptar que si bien los ismos sobran (no del todo).

Y mientras tanto se sigue a la espera del istmo.

⁷² Unicef (sf): “Los pueblos indígenas de la región hablan 420 lenguas distintas, de las cuales 103 (el 24,5%) son idiomas transfronterizos que se utilizan en dos o más países. El quechua destaca especialmente ya que se habla en siete países distintos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y Perú.” “Del total de lenguas amerindias que se hablan en la región, el 26% se encuentra en serio riesgo de desaparición. En algunas áreas la situación es ya irreversible, como en el Caribe Insular, donde las escasas lenguas que se conservan están prácticamente extinguidas.”

Pedagogía Intercultural⁷³

“(...) no podem desatendre la interpel·lació de la interculturalitat. ¿En què pot consistir aquesta <<educació>> per a la interculturalitat? En primer lloc, pot consistir a no substantivar la interculturalitat com una cosa feta que ja tinguès totes les respostes (...) En segon lloc pot consistir a no voler <<educar>> sinó obrir-nos al diàleg dialogal en qué ens eduquem mutuament (...)”.

Raimon Panikkar, 2010, *Opera Omnia*, p. 233.

Las pistas que ha legado Panikkar (2010) acerca de la educación para la interculturalidad, se resumen en dos: la primera, no entender a la interculturalidad en el sentido de algo hecho, acabado; y la segunda, abogar por un cambio en la educación abierta al diálogo dialogal. En este sentido el proyecto de una educación para el diálogo intercultural se trata de un proyecto incompleto, en el que aún se trabaja.

⁷³ Nota aclaratoria: una caracterización y diferencis se hacen necesarias en relación a qué se entiende acá por pedagogía y educación. Grosso modo, se entiende la pedagogía en tanto filosofía de la educación, es decir, el ecenario disciplinar donde se piensa la educación, dígase, cómo se concibe, cuáles son sus fundamentos epistemológico-conceptuales, a qué horizontes políticos y culturales aspira la práctica educativa, cuál es el papel de la investigación en pedagogía y educación, y otra serie de asuntos varios, de orden procedimental, didáctico, evaluativo, etc. Por lo que respecta a la educación, se entiende como esas maneras de la acciones de formación-instrucción (enseñanza) que ocurren durante el ciclo vital humano, vía la institucionalización de prácticas y escenarios educativos (sean más o menos formales). Generalidades. Frente a la educación Benjamin (1987) lo establecía en términos intergeneracionales: “¿quién confiaría en un maestro que, recurriendo al palmetazo, viera el sentido de la educación en el dominio de los niños por los adultos? ¿No es la educación, ante todo, la organización indispensable de la relación entre las generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominio, el dominio de la relación entre las generaciones y no de los niños?” (p. 62). Una interpelación interesante, la jerarquía clásica de la educación, donde el niño es aquel que debe ser educado (paidología). En una perspectiva intergeneracional la asimetría entre el educador y el educando es todo menos estática. Cómo y para qué nos educamos habría de ser una pregunta constante para la pedagogía, pasando de la primera persona del singular a la del plural. Dejando este asunto por el momento, resulta significativo tener en cuenta el posicionamiento pedagógico del investigador (Doctorando) en su práctica educativa, ya que en término investigativos es importante establecer ciertos isomorfismos sobre los que fundamenta el proceso de la modelización. Por lo pronto baste con remitir algunas apreciaciones sobre el capítulo de “La educación y sus peregrinajes” donde se establece una afinidad entre la pedagogía de la liberación y la figura de la alfabetización intercultural, entendiéndola como una educación para la *traducción*. Esto es, una alfabetización para la conexión de inteligibilidades, que resulte humanizadora. Un jemplo: con base en estos principios se articuló el programa de parejas lingüísticas en la función Migra Studim (ver capítulo Modelización de la experiencia intercultural). Este parecer se enriquece de la reflexión sobre la noción de “experiencia” a partir de Benjamin y Van Mannen. Este último propone una propuesta pedagógica de la investigación de la hermenéutica de la experiencia vivida. En todo caso a la investigación corresponden unas consideraciones sobre la cuestión lingüística. La imagen que mejor surte a este proyecto es la la de un recogiendo palabras caídas. Una hermeneútica de lo fragmentario.

Esto es entendible, y no sólo en el campo de la reflexión pedagógica sobre la interculturalidad, sino en varios escenarios educativos, donde vada vez son más comunes las apuestas que propenden por establecer diálogos de saberes (o comunidades dialógicas) que van desplazando el objetivo de la enseñanza, vía instrucción clásica, hacia espacios donde la horizontalidad es a un mismo tiempo meta y principio pedagógico.

Esto no es una novedad en el campo de la pedagogía.

Entonces, la pregunta es si aprovecha, además de pensar lo intercultural desde la pedagogía, referirse a una pedagogía intercultural.

Acá está la cuestión.

Estermann (1998/2007) propone que la pedagogía intercultural habría de enfatizar los aprendizajes interculturales con perspectiva de globalidad constructiva, solidaria y crítica.

Aún seguimos pensando cómo plantear una pedagogía de la interculturalidad.

En el caso de Teresa Aguado (2003) sugiere una pedagogía intercultural de este estilo:

“Se propone a <<deconstruir>> las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura luchar contra la <<etnización>> forzada del otro que lleva a encerrarle en una visión caricaturesca (...) Es preciso evitar una visión superficial o frívola de la cultura cuando se considera en términos de diferencias culturales en educación, y distinguirla de términos que sólo parcialmente se solapan con cultura, como lo son <<raza>> y grupo étnico.” (p. 1-3).

Aguado (2003) ha señalado que la educación intercultural ha sido históricamente crítica (liberal), frente a temas como el de la compensación y ajuste del fracaso escolar; superar el modelo del déficit. Dado que la diferencia cultural es la “norma” y no per se causa del déficit; y porque en todo caso la cultura y las diferencias culturales no son invariables ontológicos sino cuestiones de significación, la búsqueda de la equidad y el acceso son

una prioridad. Así como asumir un posicionamiento claro frente al racismo y la discriminación.

La semejanza entre este posicionamiento le es cercano al del multiculturalismo.

Además de que refiere a una cuestión importante, relacionada con la investigación:

“La investigación está todavía demasiado alejada de la práctica y, a menudo, la práctica no ha sabido integrar la riqueza y la complejidad de la investigación.” (p. 1).

¿Qué quiere decir esto? Pueda ser que dicha dicotomía entre lo práctico y lo investigativo no sea sólo una cuestión de enfoque, sino de fundamentación. La sensación que queda es que todavía no es tan claro cómo se da el tránsito (la traducción) entre la filosofía intercultural y los intereses educativos.

Aguado (2003) sugiere una convergencia entre antropología y pedagogía. Dice:

“Las propuestas antropológicas actuales se orientan al desarrollo de una teoría del pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos culturales existentes dentro de la sociedad, aceptando y valorando positivamente la diversidad cultural dentro de la sociedad, la interacción inter e intragrupos, las opciones políticas...” (p. 19).

Y no es fortuito en alguna medida alguna filosofamos interculturalmente y educamos multiculturalmente.

Aguado (2003) sitúa la educación intercultural en una cercanía educativa con la atención a la diferencia, entre otros:

- Adición étnica (de contenido)
- Identidad positiva (de reconocimiento)
- Paradigma lingüístico (de explicación del déficit)
- educación multicultural (de reivindicación de la identidad)

- Educación antirracista (de lucha contra la discriminación)
- Deprivación cultural (de la compensación)
- Genético (legitimador del racismo)
- Radical: de cambio de modelo escolar
- Asimilacionismo

Aguado (2003) señala también el asunto de las <<competencias interculturales>>. En esta perspectiva resulta importante las apreciaciones sobre comunicación intercultural, reforma del currículo, espacios no formales, mediación intercultural, y resolución de conflictos.

¿Una ética cívica?

La interculturalidad en Latinoamérica se sigue asociando más al orden de la etnoeducación, donde la educación propia y la universidad indígena resultan ser rasgos característicos. Las apuestas decolonialistas, por su parte, sugieren que lo viable es el acompañamiento a las luchas de los colectivos donde la cultura es razón de reivindicación.

Ganar estos lugares de diálogo es un prioritario en este sentido, así como construir puentes entre los distintos enfoques culturalistas, resulta más enriquecedor forjar alianzas. Es decir, que a lo que se aspira es todo menos establecer un consenso al respecto de que sería la pedagogía y la educación intercultural, sino ganar comprensiones al respecto.

Esto sitúa al diálogo entre las consideraciones de prioridad.

Como el diálogo que sostuvieron Dussel y Adela Cortina en 1999 (Universidad Iberoamericana, Puebla, México) en relación a ética de la liberación y la ética del discurso.

Por lo que respecta a esta investigación, la pedagogía intercultural se piensa en relación a la alfabetización (para la traducción), y el alcance que la comprensión de la cultura en clave de vecindad e imaginación pueda tener como experiencia.

Un aporte modesto.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Antolinez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, Vol 2 (73). pp. 1 -33.
- Bauman, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Bennett, C. (1995). *Comprehensive Multicultural Education Theory and Practice*. USA: Allyn & Bacon.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus.
- Besalú, X., & Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Bielawski, M. (2014). *Panikkar: una biografía*. Barcelona: Fragmenta.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Vol 54. pp. 17 – 39.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E., & Cortina, A. (1999). Debate entre la ética de la liberación y la ética del discurso en la Universidad Iberoamericana. Puebla, México. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SrOakSJUXI8>.

- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación)*. México: UAM-Iz.
- Estermann, J. (1998/2007). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un nuevo mundo*. Bolivia: ISEAT.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Diálogo Filosófico*. Vol 51, pp. 411 – 426.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). Interculturalidad o barbarie 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación*. Vol 4. pp. 27 – 49.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva intercultural. *Solar*. Vol 3. pp. 23 – 40.
- Fornet-Betancourt, R. (2010). Teoría y praxis de la filosofía intercultural. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*. Vol. 10. pp. 13 -34.
- François, J. (2017). *La identidad cultural no existe*. Barcelona: Taurus.
- Gadamer, H- G. (1971). La incapacidad para el diálogo. En: *Verdad y Método II* (1998) Salamanca: Polígono el Montalvo.
- Gadamer, H-G. (1998) *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gómez, C. (2015). La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar. *Franciscanum*. Vol. 57. pp. 19 -43.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad. Perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre culturas contemporáneas*. Vol 20 (40). pp. 11 – 36.

- Grupo Alfaqueque. (2010). *Los límites de Babel: ensayos sobre la comunicación entre lenguas y culturas*. Madrid: Iberoamericana.
- Heidegger, M. (1989/2002). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones el Serval.
- Marean, C. (2017). La especie más invasora. *Temas. Los monográficos de investigación y ciencia*. Vol. 87. pp. 59 - 65.
- Moreno, J. (2006). *De Babel a Pentecostés*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Pannikar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural*. Salamanca: San Esteban.
- Panikkar, R. (1997). *Invitació a la saviesa*. Barcelona: Proa La Mirada
- Panikkar, R. (2004). *Pau i interculturalitat*. Barcelona: Proa, la mirada filosòfica. Enciclopèdia Catalana.
- Panikkar, R. (2005). *De la mística. Experiencia plena de la vida*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (2010). *Opera Omnia Raimon Panikkar: Pluralisme i Interculturalitat: VI.1*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Panikkar, R. (2016). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*. Vol. 4 (6). pp. 129 – 130.
- Steiner, G. (1980/1995). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de cultura económica.
- Steiner, G. (1991). *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Steiner, G. (1994). En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura. *Elementos*. 21 (3). pp. 51 – 55.

UNICEF. (sf). *Las lenguas indígenas en América Latina*. Disponible en internet en https://www.unicef.org/lac/lenguas_indigenas.pdf

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

METÁFORAS DE LA INTERCULTURALIDAD

"y el poema, nudo de angustia, nido de muerte, se transforma en el cuervo que picotea, sin piedad alguna, las palabras que lo nombran hasta hacer que brote sangre desde su propio concepto de poema"

Leopoldo María Panero. En: Marín (sf). *Sobre la tumba del poema*. p. 29.

Este capítulo⁷⁴ y el documento “La educación y sus peregrinajes” fueron las primeras aperturas conceptuales en la elaboración de una noción acerca de la interculturalidad; fundamentalmente una que orientara el proceso de la investigación. En tal sentido, ambas han sido piezas fundamentales para establecer precisiones pedagógicas en el horizonte de inteligibilidad acerca de la relación entre educación e interculturalidad, pues dicho sea de paso, se trataba de una cuestión que encontrábamos de entrada un tanto difusa. Lo anterior, y a pesar de tratarse la interculturalidad de un campo epistemológico que se había venido consolidando desde antaño, y que ha sido abordado desde distintas perspectivas y por distintos autores.

En este sentido, la cuestión de fondo no eran las “referencias” al respecto, sino una sensación de echar en falta las imágenes, metáforas y señas que, similar a cuando solicitamos un ejemplo -en relación a un asunto que no logramos aprehender del todo- permitieran establecer líneas de significancia y anclajes “representativos” que repercutieran en una comprensión más rica sobre la temática de interés.

En este orden de ideas, la búsqueda se encaminó a hacer una constelación de metáforas que resultaran sugerentes en relación a una caracterización de la noción de interculturalidad. El trato que se le dio a las metáforas consistió en el proceso de ir ligándolas a las categorías que, intuitivamente, aparecían como pertinentes en clave socioeducativa, a saber: lengua, plurilingüismo; identidad; migración, exilio y estructuras de acogida; el mestizaje; la traducción; la ética del otro; las fronteras y los límites; o la idea de una comunidad política intercultural. También se formuló una crítica a los

⁷⁴ Este capítulo constituyó el guion de trabajo que, como profesor invitado se socializó durante algunas sesiones de la cátedra de antropología (para Educadores Sociales), y el seminario de pedagogía que se imparten en la Universitat de Barcelona (Campus Mundet). Ambos fueron espacios valiosos para la socialización de los hallazgos tempranos de la investigación.

“sonados” procesos de globalización/mundialización, de sus esperanzas caducas y sus beneficios engañosos.

En este panorama, se trabajaron ocho (8) metáfora que, esperamos, sean un referente para establecer una comprensión general acerca de lo que se dice como intercultural, a saber: Ceguera y conversión de Pablo de Tarso; Babel; Hospitalidad y exilio; La traducción del mundo; Los mil rostros; Fronteras y límites; Pentecostés; y, por último, Globalización.

Imaginar (y decir) la interculturalidad

Tras algunas pesquisas acerca de esta noción de la interculturalidad, y así contar con un referente general a este propósito, entendiéndola como interacción reivindicativa, horizontalidad, sinergias, integración y convivencia, entre culturas, etc., se llega a un punto donde se hace necesario dar forma a estas <<singularidades>> mediante un proceso que, similar al tamizaje, de paso a una comprensión más fina y depurada, pero sobre todo que sea inteligible al margen del concepto como tal.

En esta lógica, una primera pregunta sobre el “fenómeno” se traza frente cuáles son los pilares de fundamentación simbólica (poiesis – tekne) donde emerge la configuración de aquello que se dice por la interculturalidad; y otra más, derivada de la anterior, en el sentido de qué importancia podría entrañar esta manera de imaginar y volver a decirla. El enigma sobre cuáles son las implicaciones que comporta esta inteligibilidad del campo de la interculturalidad.

Ir sobre estas preguntas ha resultado provechoso en materia investigativa, ya que dependiendo de su “resolución”, usualmente parcial e incompleta, se facilitan aperturas a los “posibles” que reclama el caso; esto es, aquellos referentes significativos desde donde <<traducir>> eso que, en tanto lugar de las imágenes (metáforas), da sentido a lo que comprendemos por la interculturalidad.

Se trata de interrogantes que han sido pensados como una forma de construir la experiencia de la inteligibilidad a partir de una invitación a ir sobre la

<<adumbración>>⁷⁵ de la noción; y a partir de las sombras <<dar luces>> sobre las “transformaciones” que ocurren en la modelización del <<fenómeno>> que nos interesa. De acá que, a la manera del cuervo del epígrafe, el picoteo metafórico se asemeja, por gracia de la verosimilitud, a eso que hacemos cuando imaginamos o decimos la interculturalidad. Se trata de una <<violencia estética>> (pedagógicamente calibrada) que “vivifica” la palabra, a la manera del hacer sangrar al concepto.

Una “vivificación” que se propone entender con base a las implicaciones del proceder que le interesa <<aquello>> que se juega en el acto del imaginar y decir algo. Un asunto de importancia capital para la investigación, frente al que no se habrían de escatimar esfuerzos en las consideraciones relativas al “tema”; consideraciones en últimas sobre el lenguaje que imagina el decir como ese <<borbotear>> de la sangre donde se “ve” la vida.

A esta consideración lingüística le hemos encontrado una pista en Heidegger (2010), que sugiere que “los que arriesgan más, arriesgan el decir (...) arriesgan el recinto del ser”. Esta cuestión del <<decir>>, entendido en el arriesgar al lenguaje, en su doble sentido de poner en riesgo y cuidar a un mismo tiempo, reviste una consecuencia importante: que en el tránsito del imaginar/decir es inevitable traer a comparecer “algo”. Y no cualquier algo, sino que es el lenguaje mismo lo que trae al comparecimiento

¿Qué exigencias implica este traer al comparecimiento?

En primer lugar, y puesto que el *comparecimiento* se trata de un movimiento previo al <<decir>> como tal, se trata de una exigencia a detenerse: preparación de una reflexión “honesta” frente a “eso” que se desea en el imaginar/decir. Porque en ambos casos no es como si fuera a decir-se o imaginar-se cualquier cosa, sino como unas

⁷⁵ Por “adumbración” se entiende el efecto óptico referido a la parte más oscura de un objeto.

<<consideraciones>>⁷⁶ que son anteriores a las palabras⁷⁷, y también son *influencia* para el pensar que enuncia. A este respecto resulta esclarecedor recordar lo que, en relación al decir, escribe Porchia (1989):

"(...) lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo." (p. 111).

Si eso que "no dura y nunca es lo mismo" es lo propio de la <<consideración>>, entendida como "responsabilidad", habría que hacerse la pregunta sobre qué sentido tiene esa responsabilidad del movimiento de volver a imaginar/decir la interculturalidad. A lo mejor, la respuesta apunte a que las consideraciones del "cuidado" de lo que se dice suponga un "sorprendernos".

Desnudar la palabra de aquellas prendas donde se prolonga la caducidad de las formas sobre institucionalizadas; desnudar que hace aparecer las otras formas de la responsabilidad: como un desgarrar el velo de la falsa comodidad que comporta una cierta inercia: de la habituación y el uso inconsecuente.

⁷⁶ Del latín *consideratio*, que hace referencia a la acción del considerar, y que puede ser entiendo como una acción triple de estimar (valorar), meditar (reflexionar) y juzgar (resolver); y que en el sentido que se propone acá, apunta a valorar (como un cuidar) aquellas reflexiones (de la imaginación) que resuelven un decir traído a comparecer. La comparecencia de aquel pensante (lenguajeante) que dice algo sobre esto o aquello. Otra etimología de la consideración, entendida como un traer todas las estrellas juntas (constelizar) se expone en el prefacio <<Signun>>.

⁷⁷ Heidegger (2001), en Carta sobre el Humanismo, realiza una "consideración" análoga en lo que respecta al pensar, que encontramos ilustrativa en relación a la idea que se está <<considerando>>: la responsabilidad concurrente al decir; casi como que en el "decir", y la imaginación que le acompaña, ya se prefigura una ética del orden discursivo. En relación a Heidegger, reproducimos textualmente el fragmento donde tal consideración es contundente: "Pero también es verdad que el asunto del pensar no se alcanza poniendo en circulación un montón de chácharas sobre «la verdad del ser» y la «historia del ser». Lo único que importa es que la verdad del ser llegue al lenguaje y que el pensar alcance dicho lenguaje. Tal vez entonces el lenguaje reclame el justo silencio en lugar de una expresión precipitada. Pero ¿quién de entre nosotros, hombres de hoy, querría imaginar que sus intentos de pensar pueden encontrar su lugar siguiendo la senda del silencio? Si llega lejos, tal vez nuestro pensar pueda indicar dónde está la verdad del ser y mostrarla como lo que hay que pensar. De este modo, dicha verdad se sustraería mejor al mero suponer y opinar y quedaría adscrita a esa obra manual de la escritura que tan rara se ha vuelto. Las cosas importantes acaban por llegar a tiempo, aunque sea a última hora y aunque no estén destinadas a la eternidad." (p. 59, los subrayados son nuestros). Resultan llamativas, a nuestro juicio, las <<consideraciones>> que la *chachara*, el *silencio* y la *expresión precipitada* puedan significar en clave del imaginar y el decir: que frente a la banalización el silencio les aprovecharía más que las muchas palabras.

Agitación que sacude aquello que en el lenguaje se ha echado a perder por la reificación de la palabra que informa. Palabras gastadas por el uso, y que por gastadas también brillan. Brillo en el comparecimiento, que coincide con el momento de asumir <<en el riesgo>> la responsabilidad que comporta la experiencia del cuidado. Donde imaginar es levantar la voz muda y también “donación” al decirla.

Así comparecemos desde el decir, experiencia ética originaria en el posicionamiento del <<heme aquí>>.

“Heme aquí” donde se dice la interculturalidad otra vez, como si un “acontecimiento” se tratase. Acontecimiento sintónico a esa sensibilidad gadamaeriana, que acoge la experiencia estética a un mismo tiempo que abre las puertas del <<encuentro>>. Celebración por las imágenes que encontramos entrañables. Una experiencia metafórica afín a la manera del *exilio* de Odiseo; y de todos esos otros *exilios* (viajes inciertos) tendentes a lo máspreciado; la búsqueda del origen como añoranza de la casa (por el οἶκος).

¿Acaso ese viraje de la imaginación consista en dibujar a la interculturalidad como si fuese un puñado de naves exiliadas, plenas de nostalgias filosóficas, y además acusadas de anticuadas? ¿Aprovecharía decirlas como exilio propio tras la añoranza del peñasco donde brota el manantial? Abrevadero del decir diciendo lo que queda atrás como una irrupción en el *presente*, como ese deseo de fundar la propia casa en la lejanía (volviendo).

Ese deseo de encontrar una cierta <<hospitalidad>> que en el mundo nos suponga refundar un mundo.

Como si la interculturalidad se asemejara a esa “filigrana” del mapa antiguo de Benjamin (1987):

“En un amor, la mayoría busca una patria eterna. Otros, aunque muy pocos, un eterno viajar. Estos últimos son melancólicos que tienen que rehuir el contacto con la madre tierra. Buscan a quien mantenga alejada de ellos la melancolía de la patria. Y le guardan fidelidad.” (p. 34-35).

Decimos entonces una *verosimilitud*⁷⁸ en relación a la interculturalidad: que se encuentra en el <<aun fundándose>>; y algo más, que anda tras los rastros que han dejado aquellos heraldos, los viajeros, como una enseñanza a la manera del *signum*: seña que también es seguir. En efecto, y también decimos con Benjamin (2015):

“(el) sueño de la lejanía pertenece a la infancia. El viajero ha visto lo lejano, pero en cambio ha perdido lo que era la fe en la lejanía.” (J 50, 6)

Para concluir este primer decir “imaginando” a la interculturalidad que ha perdido la fe en la lejanía, y aun así es la manifestación del deseo por volver; un volver no ya a lo mismo, sino como quien ha tomado distancia, y para quien la distancia deja entrever otro tipo de perspectivas.

Como en el proverbio (27, verso 8):

“Cual ave que se va de su nido, Tal es el hombre que se va de su lugar.”

Y constatar que las golondrinas han vuelto con la primavera. Las golondrinas que dibujan el volar.

Recuerdo de verlas acá (allá) en Barcelona y allá (acá) en Bogotá.

Imaginar (decir) la interculturalidad: no definirla sino de-volver-la sensibilidad. Haciendo retumbar la palabra, despojándose de la tentación de precisar -la- como si de una <<cosa>> se tratase. En medida alguna prescindir de la palabra, eso sería un tanto espurio, sino como en la invitación de Panikkar (2010) a:

“(...) compendre la primordialitat i la dignitat de la Paraula, com a símbol i no solament com a concepte” (p. 221).

⁷⁸ Verosimilitud cuyas raíces latinas *verus* (verdad) y *similitudo* (la cualidad de asemejarse); y que para el caso de la investigación se expresa como la cualidad de tener la apariencia (y el aparecer) de ser verdadero.

La palabra abierta a la contemplación y la eclosión.

Como un silencio en la palabra. Acallamiento que ocurre en el intersticio (reverencial) del silencio que se prepara a recibir la voz, que recibe el vértigo que antecede al decir: momento del temblor y la apertura; ambos concurrentes a la sensibilidad que prodiga el vaciamiento: en primer lugar que no hay algo así como la interculturalidad, sino una estela de ausencia; estela de disponibilidad.

Disposición de reconocer que no hay palabras fáciles que lleven a la noción, pero quizás en la insinuación: bosquejando algún sentido al dibujarla, y en el forcejeo que la piensa como en el poema González de León (2014):

"pensamiento para dibujar lo que no existe y pensamiento para borrar lo que es (...) Pensamiento que se dibuja borrando / Pensamiento que se borra a sí mismo".

Pensamiento que también (es) caricia, ese roce que se palpa como intuición en el imaginar: que las palabras se parecen a los fantasmas del concepto. La memoria. Un anhelo que guarda para sí la confianza de delinear algo, así se trate de decir una sombra.

Ceguera y conversión de Pablo de Tarso

Sombras bajo el árbol, murmullo; el salto al precipicio del abandono agradable que es dejarse caer sobre la espalda, cerrar los ojos. Y abrirlos en la noche de las estrellas, juego de trazar constelaciones. Recuerdo a Enrique Dussel (2009) en sus *diálogos sobre la interculturalidad*. De su exposición me ha quedado ese hincapié acerca de la conversión de Pablo de Tarso. Ensoñación. La caravana rumbo a Damasco, ritmo de la marcha del caballo, y luego la caída, y después la *ceguera*. La ceguera tras la caída: alegoría sobre la mirada, sobre la pérdida. Pérdida que resulta una revelación para Pablo; y para la interculturalidad una analogía: como vivencia del derrumbe de la mirada, de la propia cosmovisión.

La invidencia que obliga a mirar desde la *ceguera*: ese hiato provisional entre lo mismo y lo otro que aparece como detonante de la conversión. Una conversión con tintes

epifánicos⁷⁹, y especialmente ilustrativa en clave de su significación política. A este respecto la cuestión de la doble “ciudadanía” de Pablo, romana y judía (en tanto identidad étnica), y el asunto concreto del *nombre*: Saulos (Sha’ul en hebrero) hace alusión al ungido, al elegido, cuyo prototipo era el primer rey de Israel; por su parte, Pablo (Paulos en griego) parte es indicativo de pequeño o insignificante.

La experiencia extática de Pablo opera como una *metamorfosis*⁸⁰ que ocurre como fecundación de un sistema triple de alteridad helénica, latina y semita. En el proceso de la conversión de Pablo, como atinadamente ha indicado Giorgio Agamben (2006), la inversión semántica es política.

Esta ceguera/metamorfosis encuentra una cierta rima con la sugerencia de Panikkar (2010) a entender la interculturalidad en la óptica de la *metanoia*, pues tal experiencia supone una “transformación” en la convergencia de antitéticos. A este propósito estima Panikkar que la transformación:

“no s`aconsegueix mitjançant la violència, ni tan sols amb la <<victòria>> (altra cop la guerra) d`una altra cultura sobre una altra, sinó amb la <<conversió>> esmentada, que

⁷⁹ La epifanía viene del griego *επιφάνεια* que significa «manifestación». Una *manifestación* que no es en medida alguna convencional, pues inculca el germen de la transformación.

⁸⁰ Frente al asunto de la <<metamorfosis>> encontramos un pronunciamiento valioso en el escrito de Edgar Morin (2010) titulado “Elogio a la metamorfosis”. En éste reflexiona sobre una serie de cuestiones imprescindibles para que la humanidad pueda salvarse del destino fatal hacia el que marcha; lo que supondría un cambio significativo en los modos de “pensar” y “vivir”. Se refiere en concreto a cinco enunciados para la esperanza, a saber: el surgimiento de lo improbable; las virtudes generadoras -creadoras; las virtudes de la crisis; las virtudes del peligro; y las aspiraciones. Morin remite estos enunciados a las famosas líneas de Hölderlin “Allá donde crece el peligro, crece también lo que nos salva” y la sentencia de Heidegger “El origen está delante de nosotros”, como si se tratasen de un aliciente (y una profecía) de la esperanza frente a la situación planetaria contemporánea donde la “técnica” y el “mercado” parecieran haberse salido de control, en el sentido de haber distorsionado el destino del ser humano, convirtiéndolo en un medio para un fin que no le es esencialmente entrañable. Ahora bien, respecto a la noción de la “metamorfosis” Morin indica que: “Cuando un sistema es incapaz de resolver sus problemas vitales por sí mismo, se degrada, se desintegra, a no ser que esté en condiciones de originar un metasistema capaz de hacerlo y, entonces, se metamorfosea. El sistema tierra es incapaz de organizarse para tratar sus problemas vitales (...) Lo probable es la desintegración. Lo improbable, aunque posible, la metamorfosis. ¿Qué es una metamorfosis? El reino animal aporta ejemplos. La oruga que se encierra en una crisálida comienza así un proceso de autodestrucción y autoreconstrucción al mismo tiempo, adopta la organización y la forma de la mariposa, distinta a la de la oruga, pero sigue siendo ella misma (...) La idea de metamorfosis, más rica que la de la revolución, contiene la radicalidad transformadora de esta, pero vinculada a la conservación de la vida (de la vida o herencia de las culturas).” (p. 1.).

requereix tant el canvi de la ment com el cor –el *hieros gamos* (la sagrada unió) entre el coneixement i amor” (p. 219).

Es decir, que se trata una metamorfosis por el compromiso. Compromiso de balancear las influencias culturales hacia la síntesis diatópica; y que se manifiesta como una reorganización que ocurre en tanto *fecundación* progresiva, y que entraña en la *metanoia* una cierta dosis de tolerancia a los cambios de opinión, las retractaciones y un abanico de acciones correctivas. En tal sentido, un proyecto intercultural no ha de concebirse una transformación brusca (como en ciertas mutaciones), sino gradual y en cierta medida dificultosa.

Ahora bien, pareciera que en la *ceguera* de Pablo también hubiese una cierta urgencia. Que para la interculturalidad dice que su momento está atado a la situación planetaria, a las urgencias que le merecen; y donde el proceso de *globalización* vertiginosa ha desatado una dinámica más cercana a la <<metástasis>> que a la metamorfosis. Ambas, metamorfosis y metástasis, suelen ser dolorosas; pero bien distinto es el grado de compromiso al organismo⁸¹.

Se dice que Pablo recuperó su vista a través de las manos de Ananías. “(y) al momento le cayeron de los ojos como escamas” (libro de los hechos de los apóstoles, capítulo 9, verso 18). Ananías, quien horas antes fuera presa de la persecución del benjamita, es quien le abre los ojos de nuevo.

Justicia poética que en el compromiso funda un “pacto”.

⁸¹ Una lectura alternativa la encontramos en Han (2018) como “hiperculturalidad”, donde propone una comprensión *hipertextualista* de la cultura que resulta del todo conveniente. Define la hiperculturalidad: “Hipercultura significa, en cierto modo, más cultura. Así se vuelve genuinamente cultural, hipercultural. La cultura es desnaturalizada y liberada tanto de la «sangre» como del «suelo», es decir, de los códigos biológicos y de la tierra (terran). La desnaturalización intensifica la culturalización. Si el lugar constituye la facticidad de una cultura, la hiperculturización significa entonces su desfactifización.” (p. 11). Hipertextualidad e intertextualidad parecen ser nociones compatibles, y en este sentido el diálogo <<inter-hiper>> resulta provechoso, si bien en ambas apuestas hay unas consideraciones particulares.

Un pacto que, en la figura de la <<conversión>> es semánticamente político, similar a la interculturalidad, que apela por la construcción gradual de puentes y caminos que conecten a los pueblos.

Y qué con las grandes torres.

¿La de la globalización?

Babel o el nombre de la confusión

Entretanto las estrellas arrastran la noche, la caravana abandona Damasco y prosigue el camino a la Mesopotamia, hacia el emplazamiento de Dur-Kurigalzu⁸². En las cercanías ya se entrevé la ciudad y su *renombrado* zigurat⁸³ de Babel.

La torre de Babel: la del <<nombre>> de la confusión⁸⁴; cautiva nomás mirarla. Porque no importa cuántas veces haya sido mencionada, descrita o retratada, una vez tras otra; la

⁸² Dur-Kurigalzu fue una antigua ciudad babilónica a unos treinta kilómetros del actual Bagdad, en la hoy ciudad Aqar Qūf. En su emplazamiento se erigió un gran zigurat que, para algunos, se trata de Torre de Babel. Además de lo impactante de las ruinas del zigurat, esta idea ha cobrado fuerza por ciertos rumores: por una parte, se cree que, durante las excavaciones realizadas en la zona, en los años cuarenta, una parte importante de los hallazgos (materiales) desaparecieron, y por otra parte, porque una parte considerable de los resultados de las excavaciones aún permanecen inéditos. Lo que le ha impreso un aura de misterio a este zigurat. Ahora bien, las posiciones más ortodoxas ubican a la <<Torre>> en la ciudad de Babilonia, y bajo la forma del zigurat “Etemenaki” (la mansión de lo alto entre el cielo y la tierra), en cuya Esagila se adoraba al dios Marduk, la deidad patrona de Babilonia, y padre de Nabu, dios tutelar de la escritura.

⁸³ Los zigurats fueron comunes entre babilonios, sumerios y asirios, aunque el tipo de construcción, se suele aducir, es originalmente sumerio: se trata de una torre piramidal con base cuadrada y varios niveles con terrazas; al zigurat se accede a través varias rampas. El edificio lo corona un templo o esagila. En el caso del zigurat de Dur-Kurigalzu se estima que su altura era de unos noventa (90) metros.

⁸⁴ La palabra “Babel” se desprende, en tanto nombre, del verbo hebreo “Balal”, que significa “confundir”. Babel entonces es el nombre de la confusión. Se dice que los nombres propios, en general no pueden ser traducidos, lo cual supone en Babel una consideración adicional: la de traducir la confusión misma del nombre. Ahora bien, resulta interesante que en el caso de Jean François Champollion, para poder resolver (traducir) los enigmas de la piedra Rosetta, le fue necesario echar mano de los nombres propios, que traspuestos a los hallazgos previos, surtieron la traducción que se creía imposible. En relación al relato bíblico este asunto puede servir como referente para formular una exegética. Exégesis donde la reivindicación y reconocimiento del nombre sean los pilares fundamentales para develar la enseñanza. Que para la interculturalidad implicaría algo así: que el polílogo sólo será posible si correlativamente ocurre un reconocimiento genuino del nombre de la otredad: de sus distintos nombres. Lo cual rima en parte con el epígrafe que abre el libro de Saramago (2015) “Todos los nombres”, donde se citan unas líneas de un tal

herética figura de Babel ha llamado la atención desde antaño, y así seguirá ocurriendo⁸⁵. Ciertamente es que el relato explica, en su literalidad, la emergencia del plurilingüismo; así aparece en el relato⁸⁶: de cómo dios y sus ángeles caen sobre la torre, confundiendo la lengua común, y así a la humanidad que, como consecuencia, se dispersa. Es decir, que también la idea del *exilio* aparece aunada a la de la *genealogía lingüística*, en el marco de un proyecto inconcluso, pues tanto la torre como la ciudad quedaron inconclusas⁸⁷.

“Libro de las evidencias”, y que reza así: “conoces el nombre que te dieron, no conoces el nombre que tienes”. Por cuanto al rimar la alusión al relato de la Torre de Babel quizá esté relacionada con la insensatez que resultaría la “donación” de una lengua y un nombre únicos. Frente a este estado de cosas la donación se invierte en el acontecimiento pluralista de asumir el nombre de la confusión “en” Babel.

⁸⁵ Una compilación de trabajos sugestivos en relación a la figura de Babel, en lo que respecta al interés socioeducativo y filosófico que ha suscitado, es la compilación que realizaron Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2001) en “Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia”. A continuación, se reproducen algunos fragmentos del capítulo introductorio, “Babilonios somos. A modo de presentación” donde se sintetiza la “sensibilidad” de los compiladores: “Ya no es el capítulo tercero del Génesis, sino el decimoprimer, el que cataliza nuestras perplejidades. Casi nadie pretende hoy actualizar el motivo de la expulsión del Paraíso, y de la historia humana como reconquista del Paraíso perdido, pero el nombre confuso de Babel aparece cada vez con más frecuencia para caracterizar el mundo en el que vivimos (...) En relación a ese presente confuso e incomprensible otra vez es Babel, el nombre confuso e incomprensible de Babel, el que mejor nos nombra, también confusa e incomprensiblemente, nuestra condición. (...) Babel habla de unanimidad, de totalidad y de mismidad: de una ciudad, de una torre, de un nombre y de una lengua que son para todos los mismos. Y habla también del fin de la unanimidad, de la totalidad y de la mismidad: de la dispersión de los hombres, de la destrucción de la torre, de la pérdida del nombre, de la confusión de la lengua y de la aparición de otros hombres, de otras torres, de otros nombres y de otras lenguas (...) De ahí la inveterada tendencia a pensar antibabélicamente la política, la sociedad, la cultura, la ética, el lenguaje o la condición humana misma: lamentablemente vivimos en Babel, como lamentablemente hemos sido expulsados del Paraíso.” (p. 11- 15).

⁸⁶ Reproducimos los nueve versos que dan inicio al capítulo 11 del libro del Génesis (versión Reina Valera): 1 Tenía entonces toda la tierra una sola lengua y unas mismas palabras. 2 Y aconteció que cuando salieron de oriente, hallaron una llanura en la tierra de Sinar, y se establecieron allí. 3 Y se dijeron unos a otros: Vamos, hagamos ladrillo y cozámoslo con fuego. Y les sirvió el ladrillo en lugar de piedra, y el asfalto en lugar de mezcla. 4 Y dijeron: Vamos, edifiquémonos una ciudad y una torre, cuya cúspide llegue al cielo; y hagámonos un nombre, por si fuéremos esparcidos sobre la faz de toda la tierra. 5 Y descendió Jehová para ver la ciudad y la torre que edificaban los hijos de los hombres. 6 Y dijo Jehová: He aquí el pueblo es uno, y todos éstos tienen un solo lenguaje; y han comenzado la obra, y nada les hará desistir ahora de lo que han pensado hacer. 7 Ahora, pues, descendamos, y confundamos allí su lengua, para que ninguno entienda el habla de su compañero. 8 Así los esparció Jehová desde allí sobre la faz de toda la tierra, y dejaron de edificar la ciudad. 9 Por esto fue llamado el nombre de ella Babel, porque allí confundió Jehová el lenguaje de toda la tierra, y desde allí los esparció sobre la faz de toda la tierra.

⁸⁷ Es sabido que en la tradición judaica la interpretación de la Tanaj ocurre en dos niveles. El de la <<halajá>>, o de la doctrina, que se refiere a los textos sagrados (literales); y el de la <<hagadá>>, que se trata del corpus de anécdotas, comentarios, relatos e históricas rabínicas, cuya razón es pedagógica, en tanto busca ser ilustrativa en el sentido de aclarar la doctrina (y cuyo prototipo sería el Talmud). En la línea de la *hagadá*, referida al relato de Babel, quizá ha sido

En Babel entonces ocurren varias cosas: se desmorona la estructura y organización cultural y política de la humanidad postdiluviana, se multiplican las lenguas, y se forman <<nuevos pueblos>> (según los linajes) según el “exilio” (inacabado) que supone esa gran migración hacia los cuatro puntos cardinales.

Suele asumirse que lo que ocurrió en Babel fue un castigo divino a la soberbia humana; pero también la enseñanza tras el relato sea otra. A lo mejor el misterio de Babel nos recuerda que lo “humano” y todo aquello a lo que se anteponga tal calificativo, siempre se tratará de un asunto incompleto. Por otra parte, si bien la interpretación más usual es

Franz Kafka (en la esfera literaria) quien nos ha legado la más incisiva exégesis de esta historia. Aparece en una de sus “narraciones breves”, <<El escudo de la ciudad>>, que si bien no se cuenta entre sus escritos más sonados, sí que resulta pertinente para esta investigación. En parte porque se trata de un texto corto, lo reproducimos literalmente a continuación: “Al comienzo no faltó el orden en las disposiciones para construir la Torre de Babel; hubo un orden excesivo, quizá. Se pensó demasiado en guías, intérpretes, alojamientos para obreros y vías de comunicación, como si se dispusiera de siglos. En aquel tiempo la opinión general era que no se debía construir con demasiada lentitud; un poco más y hubieran renunciado a todo, incluso a echar los cimientos. La gente razonaba de esta manera: lo esencial de la empresa es el pensamiento de construir una torre que llegue al cielo. Lo demás es secundario. Ese pensamiento, una vez comprendida su grandeza, es inolvidable: mientras haya hombres en la tierra, habrá también el fuerte deseo de terminar la Torre. En consecuencia, no debe preocuparnos el porvenir. Al contrario: el saber de los hombres adelanta, la arquitectura ha progresado y seguirá progresando; dentro de cien años el trabajo para el que hoy precisamos un año se hará quizás en pocos meses, y más resistente, mejor. Entonces, ¿a qué agotarnos ahora? Eso tendría sentido si valiera la esperanza de que la Torre quedara terminada en el tiempo de una generación. Esa esperanza era imposible. Lo probable era que la nueva generación, con sus conocimientos superiores, condenara el trabajo de la generación precedente y derribase todo lo construido, para recomenzar. Semejantes pensamientos paralizaron las energías, y se pensó menos en construir la Torre que en construir una ciudad para los obreros. Cada nacionalidad quería el mejor barrio, y esto dio lugar a discusiones que terminaban en peleas sangrientas. Esas peleas no tenían fin; algunos dirigentes opinaban que demoraría muchísimo la construcción de la Torre y otros que convenía aguardar que se restableciera la paz. Pero no sólo en pelear pasaban el tiempo; en las treguas embellecían la ciudad, lo que provocaba nuevas envidias y nuevas peleas. Así pasó el tiempo de *la primera generación*, pero ninguna de las siguientes fue distinta; sólo aumentó la capacidad técnica y con ella el ansia de guerra. Aunque *la segunda o tercera generación* reconoció la insensatez de una torre que llegara hasta el cielo, ya estaban demasiado comprometidos para abandonar los trabajos y la ciudad. En todas las leyendas y cantos de esa ciudad está el anhelado vaticinio de un día en el que cinco golpes sucesivos de un puño gigantesco aniquilarán la ciudad. Por esa causa existe un puño en el escudo de armas.” (Kafka, 2003, p. 1967 -1969. Los subrayados son nuestros). En relato encontramos una serie de temas sugerentes que enriquecen la hermenéutica en relación a Babel. Primero, que tal proyecto solamente sería viable disponiendo de unas cuotas ingentes de orden y deseo por terminar. Estos ingredientes ya desde el inicio generan un cierto ruido frente a la viabilidad del proyecto. Por otra parte, Kafka es astuto e integra la cuestión del saber y la técnica que, en el marco de unas tensiones culturales de orden intergeneracional, donde los deseos de destrucción (ruptura) puedan ser usuales.

que Babel sea entendida como castigo, en tanto *catástrofe*⁸⁸, lo cierto es que bien podría tratarse de todo lo contrario. De un milagro: la salvaguarda de la vida que no se deja domeñar por la tiranía absoluta de un descabellado proyecto de uniformización.

En tal sentido se pronuncia Panikkar (sf)

“(a) la Torre de Babel moderna la llaman ‘globalización’. Es la versión laica del paraíso que queremos crear en la Tierra: una democracia mundial, un capitalismo mundial, una banca mundial. La globalización no funcionará. Ya decía Pericles: «La democracia es sólo posible donde el estratega, el jefe, conoce el nombre de todos los ciudadanos». El paraíso está entre nosotros, en el amor de unos a otros. Donde reina el ordenador no hay faz humana (...)” (sp).

Y en ese sentido propone que la interculturalidad, y el dialogo dialogal, no ha de establecer asimetrías verticales, sino procurar, en el plano horizontal de construir caminos que conecten a las culturas y los pueblos.

En todo caso, creemos que lo atractivo de la lectura del “milagro” es el hecho de que sea fortuito -en relación a la historia- que volvamos a contarla una y otra vez; pues al decirla también decimos que nuestra humanidad es una creación continua, siempre inacabada.

En otras palabras, que mientras sea necesario mantener prendido el fuego (y así cuidar el regalo de Prometeo), y puesto que una creación continua implicará una dosis importante de voluntad y penosos esfuerzos, como en el caso de Sísifo⁸⁹, en Babel los pueblos compartimos un origen común: el exilio; pero también un destino análogo: que aparece como persistencia por recorrer de nuevo el camino de vuelta al exilio primordial⁹⁰.

⁸⁸ Ahora bien, que en esta palabra “catástrofe”, cuyas raíces son *κατὰ* (kata = hacia abajo, contra, sobre) y *στροφή* (strophe = voltear), o sea “voltear hacia abajo”, recuerdo haber leído en algún lugar que era interpretado como “lluvia de estrellas”, una imagen bellísima, cercana igualmente al siniestro como al milagro. El suceso de Babel podría bien interpretarse en este doble sentido.

⁸⁹ Parece que en la línea de la astucia es que se ha propuesto que Sísifo sea padre de Odiseo. El hado de Sísifo es afín al de Ulises, a sus viajes, a su exilio. Padre e hijo comparten este exilio.

⁹⁰ Lecturas sugerentes sobre Babel nos las ofrecen Gadamer (1998), Benjamin (2010) y Larrosa y Skliar (2001). En el caso de Gadamer (1998), cuando planteó que: “quien escucha al otro, escucha siempre a alguien que tiene su propio horizonte. Ocurre entre tú y yo la misma cosa que entre los pueblos o entre círculos culturales y comunidades religiosas. Por doquier nos

Lo que para la interculturalidad sería como un perseverar en volver a Babel.

¿Para qué?

Quizá para asumir el lenguaje del prójimo en la mismidad.

¿Cuál podría ser este lenguaje? Ciertamente no el de una única lengua, sino el de una <<sensibilidad>> a la traducción de la metamorfosis.

enfrentamos al mismo problema: debemos aprender que escuchando al otro se abre el verdadero camino en el que se forma la solidaridad. Sucede exactamente lo contrario de aquello que en el relato de la torre de Babel tenía en mente la gente como ideal delirante. Allí se decía: <<Tenemos que hacernos un nombre, por si nos desperdigamos por la faz de la tierra>>. ¿Bajo qué nombre queremos permanecer juntos? Es el nombre que se tiene y que le permite a uno, por así decirlo, ya no escuchar al otro” (p. 125, el resaltado es nuestro). Un tanto más oscuro es el planteamiento del Benjamín (2010) en su trabajo “Sobre el lenguaje en cuanto tal y sobre el lenguaje del hombre”: “Pero, además, dicha inmediatez en la comunicación de la abstracción se presentó juzgando, cuando en el pecado original el ser humano abandonó la inmediatez en la comunicación de lo concreto; así abandonó al nombre y cayó en el abismo de la mediatez de toda comunicación, de la palabra en tanto que instrumento, de la palabra vana; cayó en el abismo de la cháchara. Pues digámoslo al fin una vez más, cháchara era sin duda la pregunta por el bien y el mal en el mundo después de la Creación. El árbol del conocimiento no se encontraba en el jardín de Dios debido a las informaciones sobre el bien y el mal que como tal era capaz de dar, sino como marca del juicio sobre el que pregunta. Y esta enorme ironía es el auténtico fundamento del derecho. Después del pecado original, que en tanto que hizo mediato al lenguaje había puesto también el fundamento de su pluralidad, no quedaba sino un pequeño paso hasta la confusión de las lenguas. Dado que los hombres habían vulnerado con su acto la pureza del nombre, no tenía más que consumarse el abandono de aquella visión de las cosas de las cuales ahora su lenguaje interesa sólo al ser humano para privar a los hombres de la base común del quebrantamiento del espíritu lingüístico. Los signos tienen pues que confundirse donde las cosas se enredan. Al esclavizamiento del lenguaje en la cháchara se añade, casi como consecuencia inevitable, el esclavizamiento de las cosas en la pura demencia. Y en ese abandono de las cosas que suponía su esclavizamiento surgió el plan de la torre de Babel, y ya con él la confusión lingüística.” (p. 159, el resaltado es nuestro). Por su parte, Larrosa y Skliar (2001) indican que: “(Babel) representa el mito de la pérdida de algo que quizá nunca hemos tenido: una ciudad, una lengua, una tierra, una identidad, una comunidad. Por eso, después de Babel estamos exiliados en nuestro mundo. El relato de Babel puede nombrar todo lo que es extranjero, la condición humana misma de extranjería. Y con eso puede contribuir a reformular un viejo motivo, el de la existencia misma como exilio, pero ahora más radicalmente: como exilio constitutivo, inevitable, sin remedio” (p. p. 31 - 32, el resaltado es nuestro). Estas aproximaciones a Babel resaltan tres cuestiones de importancia: en el caso de Gadamer, que una lengua y nombre único descartan la necesidad de escucha y del reconocimiento del otro, y por tanto socavan la solidaridad; en el caso de Benjamin, que al plurilingüismo le antecede la tendencia a degradar el lenguaje al orden instrumental, con lo que termina esclavizado y empobrecido; y esta indigencia desemboca en el deseo (ilusorio) de construir la torre; y en Skliar se trata de hacer visible en Babel un desarraigo y exilio constitutivo de la humanidad, que aún no acaba de encontrar su lugar en el mundo .

Del exilio y la hospitalidad

“Jesús le dijo: Las zorras tienen guaridas, y las aves del cielo nidos; mas el Hijo del Hombre no tiene dónde recostar su cabeza.”

Mateo, cap. 8, vs 20.

Y un salto abrupto en el tiempo y el espacio: de Dur-Kurigalzu a la plaza Sant Jaume de Barcelona el año 2017, y el día en que bajaron de la fachada del Ayuntamiento la pancarta de “Refugees Welcome”. Esta escena se recoge también el documental de Mohammad Alsharquwai y Marc Almodóvar (2017) “Ciutat Refugi?” donde documentan y superponen fragmentos de las grandilocuentes arengas políticas que presidieron la campaña “Refugees Welcome”, en contraste con un puñado de testimonios de inmigrantes, que se pronuncian “críticamente” frente a la campaña en mención, tan sonada en las capitales europeas desde el 2015, y hoy apenas un recuerdo menos que borroso.

Hoy ya sabemos cuál fue la posición de la política europea: cada vez más restrictiva.

Acorde al resurgimiento de los discursos de las derechas.

Los “testimonios” de los migrantes resaltan que, en contraste con la agitación mediática se trató de una “farsa”, y no solamente porque apenas se haya cumplido un “modesto” treinta por ciento (30%)⁹¹ de las “cuotas” de acogida a las que la Unión Europea se había comprometido, ni porque la situación de acogida para las personas admitidas en muchos casos era de precariedad, tampoco por el “vergonzoso” pacto con Turquía o la situación dramática de los campos de los refugiados en las fronteras, sino principalmente porque la situación global es reflejo de las encrucijadas de la política migratoria europea.

⁹¹ En el caso de España a finales de 2017 esta cifra era inferior: un tercio por ciento (13%)

Ahora bien, lo cierto es que las grandes migraciones de los últimos años se han tratado un fenómeno sociocultural de gran complejidad, y era de esperarse que generaran un conflicto importante en Europa (aunque no sólo en esta región); también es verdad que resultaría provechoso sopesar los distintos pronunciamientos y acciones que se han adelantado en esta materia, en aras de reconstruir una visión “balanceada” del asunto, evitando caer en reduccionismos de cualquier orden; pero sobretodo, en lo que respecta a esta investigación, frente al asunto de imaginar y decir la interculturalidad, sería valioso enfocar esta situación histórica del exilio en relación a la metáfora de la interculturalidad que la ubica como acción de acogida, como expresándose en el dilema que ocurre entre las figuras de la hospitalidad y la hostilidad.

A este punto, la tesis doctoral de Erica Soto (2008) “Vocación de herencia. El concepto de hospitalidad en Jacques Derrida y Emmanuel Lévinas”, ha sido sugerente para la reflexión, pues además de ser afín conceptualmente a esta investigación, ofrece referentes valiosos para sopesar el dilema que entraña esta imagen de la <<hospitalidad>> en el “pensamiento occidental”, y que se refleja la lógica que subyace a las apreciaciones cotidianas, de las que la gente está hablando, como en el caso del documental que referíamos al inicio de esta sección.

Comencemos por señalar que en la metafísica levinasiana el sujeto es pura hospitalidad, esto es, que el yo ya aparece como anfitrión, pues para Lévinas el yo es disposición a recibir, y en tal sentido la ley moral y la ética provienen del otro.

En otras palabras, que el que hace posible la acogida es el otro. Esto es claro en la situación del “cara a cara”, donde el yo encuentra una insuficiencia insalvable que se expresa como responsabilidad, y que se va haciendo cada vez más grande (por esa tendencia de la otredad hacia el infinito) conforme se va asumiendo.

Esa responsabilidad sitúa al yo fuera de sí mismo: no en vano es en el juicio de Dios que el yo ya no está sólo. Tal confrontación con la alteridad absoluta deja a la subjetividad transfigurada. Así el yo pasa del “fenómeno” al ser. Es decir, que es por otro que el yo se corona con los poderes de acogida, de don, de manos llenas, de hospitalidad.

De acá que en Lévinas el yo aparezca como profeta: ha sido llamado a dejar su lugar para hablar, con su voz, en nombre de otro.

Pero por otra parte el otro (su rostro) también aparece en el pensamiento levinasiano como invitación a la violencia.

En tal sentido, en el arrostramiento confluye un dilema ético: la pujanza que en la tendencia al acoger aparece como tendencias orientativas al cuidado o al asesinato (ambas en sentido figurativo), o entre hospitalidad y hostilidad. Esta situación es análoga a la pujanza entre lo que pueda simbolizar la política migratoria europea (por ejemplo, en la figura de la gestión del FRONTEX⁹²); y el deseo de disolver las fronteras y recibir al migrante con los brazos abiertos, como en el lema de las marchas, donde la gente no dejó de cantar el “Obriu fronteres, volem acollir”⁹³.

Una idea análoga se encuentra en Derrida como diferencia entre los ámbitos de lo imposible y lo posible. Que para el caso de la *hospitalidad imposible* implica acoger al “visitante”; y en la *hospitalidad posible* al “invitado”. Diferencia entre visitante e invitado que comportan un gradiente en lo que al tomar un gran riesgo se refiere.

Tenemos entonces lo absoluto de la Ley de la hospitalidad; y lo condicionado de las leyes de hospitalidad. La Ley ordena, las leyes regulan; pero regulando (el riesgo, por ejemplo) pueden echar a perder la Ley. Y, no obstante, son indisociables. Pero como indisociables suponen tensiones e incoherencias del tipo: si en la hospitalidad se define quién es el que entra, ergo, implica también un movimiento de expulsión, de mandar a la frontera, de retener, de hostilidad, de expulsión; o que en la hospitalidad incondicional se deja al visitante sin identificación, con lo cual su dimensión política se desdibuja, etc.

De nuevo acá la alteridad (lo incondicional e incalculable) y la repetición (lo condicionado y lo calculable) se exigen mutuamente y se refuerzan en la idea de apertura.

⁹² Agencia Europea de la Guardia de Fronteras y Costas (Frontex).

⁹³ Que fue el caso de las marchas celebradas en Barcelona en junio de 2016 y 2017 con motivo del día mundial de los refugiados.

Apertura en la que seguimos, y nos deja en la intersección entre ética y política. En el resquicio: lugar que se resiste a la traducción del dilema en fórmulas reduccionistas. De acá que frente a la interpelación de que Refugees Welcome se trató de una “farsa”, bien podría replicarse que sí, y que tanto más que una farsa que realmente se han dado procesos exitosos de acogida: como suele ocurrir en estos casos, que la virtud no haya dejado de brillar.

Interesa entonces a esta interculturalidad imaginada abonar esta tendencia ética que reflexiona tanto sobre las paradojas inherentes a todo conflicto social.

Brillando, y como las estrellas errando.

Y como quién lee las estrellas: la interculturalidad una constelación, etc.

Porque leer es traducir.

La traducción del mundo

“Es, pues, necesario fundamentar el concepto de traducción en la capa más profunda de la teoría del lenguaje, ya que se trata de algo demasiado importante como para tratarlo en un apéndice, tal como se hace muchas veces (...) La traducción consiste (...) en el llevar una lengua a otra a través de un continuo de transformaciones. La traducción recorre pues continuos, pero continuos de transformación, no ámbitos abstractos de mera igualdad y semejanza.”

Walter Benjamin, 2010. *Sobre el lenguaje en cuanto tal y sobre el lenguaje del hombre*, p. 155.

En la lógica del epígrafe, la traducción en la constelación intercultural no se trata exclusivamente de un hacer inteligible una cultura a otra, sino de traerlas por senderos de transformación, metamorfosis y conversión; de la ética como el lugar de acogida donde ocurre la fecundación. No que se trate de una mezclanza, ni de un mestizaje arbitrario de culturas, sino como quien las invita al espacio transléxico que, como ha señalado Panikkar (2004), implica un paso del diálogo dialéctico a lo dialogal.

Así, generando un efecto diatópico, reescribir el mito de Babel: ese relato que aún falta, y que sería la historia del volver a la ciudad a desmontar la torre; a desmantelarla en acción

coordinada de traducción entre los linajes, que se reconocen en un origen y destino común, sin que tal horizonte suponga ligar el devenir humano en aquel proyecto único, absolutista.

Sino como un re-descubrirse de la mismidad en el lenguaje del otro. Descubrir al otro (el aliud) como un “asombrándose” que interpela sobre si es posible traducir ese rostro a otro rostro (alter), pero esta vez en la figura del prójimo.

Y así decir la interculturalidad como uno proyecto planetario en tiempos de penuria: traducción e interculturalidad difíciles, que habrían de aprender del caracol la importancia de ir más despacio; de la orquídea, que reconoce el favor del árbol embelleciéndolo; de las abejas, que en el trabajo de la miel llegan a buen término en la fecundación de la vida; del salmón, que a base de intuiciones retorna al origen por el camino difícil; de las aves migratorias a volar yendo y viniendo cada vez.

De los hombres, la traducción del rostro del otro como si se tratase de una *alfabetización* sobre la inhumanidad que humaniza.

Y del rostro de Dios, pero del Dios de Spinoza en el *Deus sive natura*

Sin dejarse de preguntar: ¿cómo se traduce un rostro? Y no solamente de uno, sino de millares.

Los mil rostros

“la proximidad del rostro es significancia del rostro que significa de golpe más allá de las formas plásticas que no cesan de recubrirle, como una máscara, de su presencia en la percepción. (...) Rostro en su rectitud de hacer –frente a..., rectitud de la exposición a la muerte invisible, a un misterioso aislamiento (esseulement) mortalidad del otro –más allá (de) su visibilidad de desvelado- y antes que todo saber acerca de la muerte.”

Emmanuel Lévinas, 1982, *Ética como filosofía primera*, p. 19.

Como si en la figura del “rostro” la interculturalidad encontrara el fundamento de una ontología relacional: que es ética de la socialidad; donde el símbolo del *rostro-otro* es

exposición a dar cuenta del riesgo en el vínculo, del arriesgar en el estar juntos, en el morar en su manifestación más alta, y más vulnerable.

Morando en ese exilio que es (como estar siendo) un volver a Babel, y devolver Babel como una enseñanza: que la traducción (también de las lenguas) no es un asunto exclusivamente instrumental o hermenéutico, sino como en el proverbio

“como en el agua el rostro, así el corazón del hombre al hombre.” (Proverbios 27, vs 19).

Un misterio y un lugar.

Misterio del volver a Babel. Del retornar que es volver otra vez, pero también como devolver, dar de vuelta el rostro al otro como algo distinto; esto es, de la necesidad de traducirnos continuamente. Deseo (conato) que nos precipita al riesgo de decirnos y vernos de otra manera, sacando Narciso de su ensueño. Del ensueño de tantos Narcisos, y narcisismos culturales por igual, que como millares de rostros, y también así los de los sin rostro, muertos y no nacidos, demandan nombres (y apellidos) en el teatro de la historia. Necesidad del nombre por la identidad y la memoria de aquellos que hacen a los *pueblos*⁹⁴ algo más que una categoría vacía.

Porque los rostros sin nombres son como esos de la película de “The Wall” (Parker, 1982): apilados en vagones con las manos extendidas. Símbolo del horror, tanto aquellos que van a la trinchera como los que han desviado a los campos de exterminio.

Lugares donde el rostro ha sido reducido a un número.

Fronteras y límites

⁹⁴ Resulta en cierta medida curioso, y sugerente, que la palabra pueblo viene del latín *populus*, cuya significación era la que agrupa a todos los hombres varones capaces de llevar armas, con voto, pero sin capacidad de gobernarse. A la interculturalidad convendría revisar esta forma de entender este tipo de comunidad política; pero especialmente le sería de provecho arriesgar una reformulación.

(...) *Metaforizar* la interculturalidad, imaginarla ¿Cómo proseguir? ¿Cómo dibujarla? O más bien, desdibujarla. En la escuela nos enseñaron a colorear sin salirnos de las líneas; y en las clases de geografía calcando y coloreando mapas: jugando a las cartografías y los nombres de las banderas. Estos “benignos” ejercicios, que en apariencia eran ilustrativos y formativos, sentaron las bases para inventar el mundo-mapamundi: una esfera con muchas líneas⁹⁵.

Desdibujar el mapa como quien proclama con Lamartine en 1981 (citado por Merle, 1966, p. 210 -211) “¡Nación! Palabra altisonante para decir Barbarie”.

Imaginar la interculturalidad desdibujándola como la acción de controvertir límites y fronteras, empezando por el gran dibujo del mundo redondo de los estados naciones: el dibujo y la historia de un mundo conocido, conquistado y conceptualizado.

Porque que muy a pesar de las pretensiones de integración que comporta la supuesta *globalización*, como símbolo de ese lugar sin fronteras, que las ha integrado todas, la tendencia no es a que las fronteras disminuyan, sino que cada vez es más común que (se) multipliquen y (se) movilicen *todas* a un mismo tiempo, y *todo* el tiempo⁹⁶.

Esto último reviste especial interés: lo sustantivo no es la desaparición o proliferación de fronteras, el hecho realmente llamativo es cómo ocurre, y qué implica que ocurra en *frenesí*; pues hasta la noción de tiempo y espacio son ideas susceptibles de ser traducidas en tanto fronteras que se repiten sin fin, aunque no se sepa con qué fin.

⁹⁵ Pannikar (2010) rastrea esta visión del *mundo-cartografía* hasta los anales del occidente temprano, específicamente al pensamiento de figuras como Galileo, Descartes y Newton. En la obra de estos autores se funda el mito de que el tiempo y el espacio son magnitudes cuantificables y homogéneas. Es bajo esta creencia que emerge el gran mito de la historia, que ha sido un baluarte del egocentrismo cultural del pensamiento ilustrado.

⁹⁶ A este propósito Tort (2002, citando a Nogué, 1997) explica: “Mai com ara, en aquest final del segle XX, la humanitat no ha estat tan rigorosament dividida i tancada en aquestes ratlles que anomenem fronteres, i mai com ara no havia estat tan conscient d’aquesta divisió. El segle XX és l’època en què, per primera vegada en la història de l’especie i del planeta, tots –inclosa la tribu més remota- vivim dins d’un mapa, en un territori delimitat per unes ratlles perfectament dibuixades, marcades y reconegudes (...). Ara, per primera vegada, tots tenim una etiqueta d’origen i d’adscripció particular, universament vàlida i reconeguda.” (p. 113).

No obstante, también habría que recordar que la frontera es polimórfica y dinámica; difícilmente su alusión apunta a un solo plano de la complejidad. ¿Se trata entonces la *frontera* de una confusión que debe ser sometida a un escrutinio honesto? Pensar la frontera ¿desde dónde? ¿Qué implica acá pensar? ¿Acaso obsesión de *fronterizarse*? ¿O salida del callejón sin salida de volvernos a encontrar en un pensar cartografiado?

A este respecto, una pista sugerente la encontramos en un extracto del discurso de José Luis Sampedro a la “Real Academia Española” (1991). En esta disertación Sampedro exponía que <<las fronteras, incluso las más obvias las introducimos nosotros (...), con el fin de conocer, clasificando e identificando lo percibido (...) Fronteras, en fin, de todas clases: geográficas, históricas, biológicas, sociales, psicológicas... Todas partiendo y acuchillando el continuo multidimensional que nos envuelve, para facilitarnos nuestra instalación en él, para permitirnos una interpretación de lo que sería un caos, es decir, un orden que no comprendemos>> (p. 14 -16.)

La tesis de Sampedro enfatiza en que, si bien las fronteras son artificiosas, son un mecanismo de regulación de lo caótico. Son engañosas, sí, pero también necesarias y producto, en algunos casos, del ejercicio de la libertad. En este sentido, Sampedro propone

“(...) más aún, que la frontera es provocadora, alzándose como un reto, amorosa invitación a ser franqueada, a ser poseída, a entregarse para darnos con su vencimiento nuestra superación: es el encanto profundo del vivir fronterizo.” (p. 17).

Cuando decimos la interculturalidad también diremos entonces las fronteras, como un diálogo entre fronteras de imbricados diseños encantadores.

Encantadora interculturalidad “fronteriza” que acoge la *fecundación* como imaginando una ecología de la frontera: de las transformaciones, también de las de millares de rostros.

Ahora bien, a manera de advertencia en contraste a la frontera, nos recuerda Sampedro que en lo que concierne a los límites el asunto ha de escudriñarse con la mayor delicadeza:

“las fronteras tienen puertas, cuyo dios era Jano. Pueden ser superadas, asumidas e incluso desplazadas, puesto que son producto de la conveniencia humana y se establecen para poder interpretar lo real o para comodidad de la vida. En cambio los límites carecen de aberturas y no es lícito franquearlos: quien a ello se atreve corre un riesgo mortal para su cuerpo o su espíritu, por haber violado lo sagrado.” (p. 28).

Profundicemos en la cuestión: ¿Dónde se desgarran los límites del cuerpo-rostro? Si admitimos la sacralidad del cuerpo como límite primero, también debemos convenir en que éste ha sido profanado. ¿Qué implicaciones tiene esta violación de lo sagrado, de ese otro cuerpo, de ese mismo cuerpo? Hemos comprobado que ya nos hemos mancillado, y entonces la interculturalidad, ésa que estamos imaginando, recela del sacrilegio de los límites que se trazan con fuerzas deshumanizadoras⁹⁷.

A los cuerpos sociales y culturales también.

En el campo de la interculturalidad que estamos imaginando la negociación de los límites primordiales aparece como el momento del peligro.

La responsabilidad que conlleva el riesgo del decir que dice:

⁹⁷ Y como alternativa propone una ética de la inhumanidad en la perspectiva de una hermenéutica radical de la alteridad. Esta idea se desarrolla en el capítulo “Peste, erótica y malestar en la época del congio con lo otro”: <<Del proverbio se ha dicho que marca una semejanza, y así el proverbio nos dice una doble semejanza (necesidad) entre lo humano y lo inhumano: una interdependencia constitutiva y un desenlace provisional como destino y responsabilidad: que va desde los ancestros (los muertos), pasando por lo vivos, y retornando en los no nacidos (como posibilidad de natalidad): una intergeneracionalidad expandida hasta los límites del tiempo.. Un destino que el ser humano ha venido asumiendo como animal cultural; y que para el enfoque intercultural reviste consideraciones especiales en lo que concierne a la comprensión de la alteridad. Puesto que la cultura pensada en estos términos, de esta alteridad radical, es una inflexión que genera una cierta conmoción: necesidad de amplificar la relación con esos “otros” que se escapan a la conceptualización de vivientes (sea como prójimos o extraños), pero sin los que la cultura no sería posible. Conmoción en relación a su contingencia y fragilidad (la del nos-otros). Porque este pensar que nuestras certezas encuentran su límite con lo ilusorio nos advierte -en paralelo- que la cultura, ese gran logro humano, siempre estará en riesgo de desvanecerse. Pero lo ilusorio no excluye una esperanza. Esperanza de que el diálogo intercultural establezca como principio el reconocimiento de esta “alteridad” común de muerte, natalidad y riesgo: enseñanza del reflejo de nuestra inhumanidad. Entonces nos preguntamos, en relación a la interculturalidad, si aquello que le interesa (en tanto diálogo) habrá de resolverse en el terreno de la ética convencional de la intersubjetividad, o si acaso habremos de conjurar -y hacer converger- también a los “no nacidos vivos” y a los “vivos muertos”.>>

“jamás” (nunca más) o “de nuevo” (otra vez), o:

<<Nunca más otra vez>>

Nota crítica: esta sección se ha visto enriquecida a partir del análisis de la tesis de Arendt (2001) que abría el capítulo introductorio sobre “Una interculturalidad difícil”.

Se cita nuevamente:

“Nadie puede ser un ciudadano del mundo del modo en que es ciudadano de su país. (...) Un ciudadano es por definición un ciudadano entre ciudadanos de un país entre países. Sus derechos y deberes deben estar definidos y delimitados, no sólo por los de sus conciudadanos sino también por los límites de su territorio” (p. 89).⁹⁸

Bastará por lo pronto con señalar que la apreciación de Arendt (2001) es compatible con las pretensiones del enfoque intercultural. Éste se fundamenta en el reconocimiento de las culturas en la compleja configuración geopolítica y territorial del mundo. Más que abogar por la “disolución” de las fronteras, lo que propende es el establecimiento de puentes y escenarios para el diálogo dialogal y el establecimiento de alianzas alrededor de la dignificación, la autodeterminación y la memoria de los pueblos.

Y esto ocurre así en parte porque dentro del movimiento intercultural la noción de cultura es en gran parte esencialista, y esto repercute en una aceptación (tácita) sobre nociones como la del estado nación.

En todo caso, si la noción de frontera aprovecha a este proyecto, no quiere decir que sea un constructo complejo, siempre presto a un análisis crítico.

⁹⁸ También se indicó en la introducción que P. Bruckner llega a una conclusión similar “Porque es la nación la que conserva y transmite la memoria, despierta pasiones y fervores, porque es ella la que finalmente constituye el marco ideal en el que una colectividad puede tomar en las manos su destino, lo que sigue indispensable y tal vez insuperable. El ciudadano del mundo no existe, siempre lo es de un Estado que protege sus derechos y prescribe sus deberes, y no hay nada más ingenuo que la idea misma de una <<ciudadanía terrenal>>” (p. 63).

Dentro de los referentes de la interculturalidad a los que se asume esta investigación esta idea de la “ciudadanía mundial” no ha sido un motivo de discusión paradigmático. No obstante, creemos que sería interesante integrarlo en las agendas de discusión intercultural, ya que entraña consideraciones importantes acerca de los alcances de la misma interculturalidad pensada desde la política.

Y desde la pedagogía: porque a veces parece que la educación intercultural estuviese interesada en marcar cierta formación para <<ciudadanos a escala mundial>>. Esta idea habría que escudriñarla con cuidado, tomando nota de que implicaciones filosóficas tendría para la tradición intercultural y su espectro de influencias.

Pentecostés

Metáfora potente para imaginar la interculturalidad es el evento del *Pentecostés*⁹⁹. Dentro de la lectura intertextual que va desde el episodio de la Torre de Babel a la llegada del Espíritu Santo a los Discípulos del Cristo, se establece una sintonía del exilio de Babel y el surgimiento de la Iglesia. El hecho pentecostal hace referencia a un mismo tiempo al acto político y la cristofanía.

En el sentido político, la imagen del pentecostés es un escenario para la deliberación pública de una cuestión colectiva, la constitución de una comunidad intercultural desde el *logos*. También se trata de la epifanía de esa comunidad que se insufla de *pneuma* (el espíritu) y deviene motivo de comunión, esto es, referido a lo que nos es común. Desde

⁹⁹ En el libro de los Hechos de los Apóstoles (capítulo 2, vs 1 -13, versión Reina Valera) se indica que: Cuando llegó el día de Pentecostés, estaban todos unánimes juntos. Y de repente vino del cielo un estruendo como de un viento recio que soplaba, el cual llenó toda la casa donde estaban sentados; y se les aparecieron lenguas repartidas, como de fuego, asentándose sobre cada uno de ellos. Y fueron todos llenos del Espíritu Santo, y comenzaron a hablar en otras lenguas, según el Espíritu les daba que hablasen. Moraban entonces en Jerusalén judíos, varones piadosos, de todas las naciones bajo el cielo. Y hecho este estruendo, se juntó la multitud; y estaban confusos, porque cada uno les oía hablar en su propia lengua. Y estaban atónitos y maravillados, diciendo: Mirad, ¿no son galileos todos estos que hablan? ¿Cómo, pues, les oímos nosotros hablar cada uno en nuestra lengua en la que hemos nacido? Partos, medos, elamitas, y los que habitamos en Mesopotamia, en Judea, en Capadocia, en el Ponto y en Asia, en Frigia y Panfilia, en Egipto y en las regiones de África más allá de Cirene, y romanos aquí residentes, tanto judíos como prosélitos, cretenses y árabes, les oímos hablar en nuestras lenguas las maravillas de Dios. Y estaban todos atónitos y perplejos, diciéndose unos a otros: ¿Qué quiere decir esto? Mas otros, burlándose, decían: Están llenos de mosto.

este referente el símbolo de la interculturalidad integra aspectos tanto políticos como religiosos/teológicos¹⁰⁰.

La palabra iglesia deriva de la voz griega ἐκκλησία y del latín ecclesia, cuya significación originaria aludía a una importante instancia polis griega, la de una asamblea de ciudadanos, donde reunidos alrededor de una convocatoria pública) para deliberar asuntos y cuestiones de usualmente de orden político) hacían uso de la democracia directa.

Las formas tanto de *polis* como *ecclesia* tienen se refieren a una comunidad política concreta, como en el caso de las ciudades estado. Ahora bien, esto explicaría la transposición de esta figura en clave católica: la *ecclesia* tiene un horizonte de universalidad, una vinculación política de largo alcance.

En qué radica la importancia de esta vinculación política para la interculturalidad. Se trata de un tema que aún ha de ser pensado, como en el caso ciudadanía mundial. Principalmente porque desde este referente podría matizarse qué se entiende por comunidad intercultural.

¹⁰⁰ En aras de clarificar lo que acá se entiende por religioso, un término que puede ser bastante espinoso si se usa a la ligera, nos adherimos a la comprensión que sobre este realiza Panikkar (2005, p. 197 -198) cuando indica que: <<La religión “religa” mi espíritu con mi alma y mi alma con mi cuerpo; me “religa” a mí con mis semejantes y con el mundo entero; me “religa” también con el Espíritu, con el Misterio. Pero esta descripción no sería verdadera si la “religación” se interpretase como una “ligazón” que merma nuestra libertad. La “religación” religiosa es la consciencia de la religación; esto es, de la relacionalidad del Cuerpo Místico de la realidad. Al ser consciente de mi re-ligación, ésta no me “liga”, no me ata, sino que me des-liga, me libera. Por eso toda religión auténtica tiene un facto intelectual del que no se puede prescindir. Es a esta “relatividad radical” a la que he llamado *perichoresis* y a la que el buddhismo llama *prāṭīyasamutpāda*.>>. De lo expuesto hasta acá se puede inferir porqué para el autor el diálogo interreligioso es equivalente al diálogo intercultural, no obstante este tópico será abordado en otra sección de la presente investigación. Ahora bien, lo cierto es que tanto para las ciencias sociales, como la filosofía y la educación sopesar este tipo de elementos es fundamental, ya que el análisis de la cultura requiere este tipo de referencias. No en vano Benjamin (1989) en sus “Tesis de filosofía de historia” comienza realizando una alusión muy sugerente en relación a la teología: Es notorio que ha existido, según se dice, un autómatas construido de tal manera que resultaba capaz de replicar a cada jugada de un ajedrecista con otra jugada contraria que le aseguraba ganar la partida. Un muñeco trajeado a la turca, en la boca una pipa de narguile, se sentaba a tablero apoyado sobre una mesa espaciosa. Un sistema de espejos despertaba la ilusión de que esta mesa era transparente por todos sus lados. En realidad se sentaba dentro un enano jorobado que era un maestro en el juego del ajedrez y que guiaba mediante hilos la mano del muñeco. Podemos imaginarnos un equivalente de este aparato en la filosofía. Siempre tendrá que ganar el muñeco que llamamos «materialismo histórico». Podrá habérselas sin más ni más con cualquiera, si toma a su servicio a la teología que, como es sabido, es hoy pequeña y fea y no debe dejarse ver en modo alguno.” (p. 177).

Dado que la *communitas* se trata de un grupo de personas que viven juntas bajo las mismas reglas, es evidente que este habitar es político en esencia.

Qué nos enseña pentecostés en relación a las lenguas y la culturas: que la traducción es posible en tanto comunión. Lo común no se trata de hacerse con una versión mejorada del esperanto, sino en la voluntad que una política de los aspectos pueda significar para pensar la interculturalidad.

Globalización

Imaginar la interculturalidad también implica poner sobre la mesa aquello que al imaginar causa ruido. El mito de la *globalización* resulta hoy demasiado recurrente, y suele aparecer casi contiguo a la interculturalidad, aunque en medida alguna se trate de una misma cosa. El mito del occidente tardío: esta idea de la globalización, que ya hace unas décadas ha entrado hacer parte del lenguaje, este término fundante de aquello que nos resulta *contemporáneo* también nos parece ideológicamente arriesgado.

Se suele asumir que la interculturalidad es una respuesta lógica a la *globalización*. Y esta ecuación se soporta en la tesis de que al acelerado proceso de difusión del modelo mercantil experimentado en el “territorio occidental” ulterior a la postguerra va sumergiendo al mundo en un único orden mundial. A propósito de esto es común que se arguya, como característico de esta época, un grado elevado de densidad y sofisticación progresiva de los sistemas de comunicación, tecnología, geopolítica, y movilidad humana.

Frente a la globalización hay un asunto importante a resaltar. Este mito se ha desarrollado en una polaridad a ideal¹⁰¹ -fatalista¹⁰² que no deja que genere un efecto obtuso. Y suele suceder que le otorguemos demasiada importancia a este zumbido globalizador. El diálogo entre interculturalidad y globalización no debe apuntar a la convergencia de estos temas, sino a su diferenciación.

En tal sentido, Albert Llorca Arimany (2011), en su trabajo titulado *La globalització del segle XXI. Por o Esperança*, establece una diferencia fundamental entre globalización y universalidad. A propósito de esta cuestión señala

“Cal aquí, com a primera hipòtesi, establir la distinció entre globalització i universalitat: la primera és generalitzadora de valors perifèrics occidentals, propis d'una societat neoliberal concreta; mentre la segona és universalitzadora de valors nuclears humanitzadors”. (p. 216).

Los valores periféricos que orbitan el mito de la globalización son: una psicología de la maximización de beneficios, la consagración del mercado como verdad absoluta y la simbolización del dinero como el éxito y la orientación de la vida humana. Todo esto lleva a una banalización de la condición humana¹⁰³.

¹⁰¹ Por una parte, se presenta la globalización neoliberal y la emergencia del discurso sobre los derechos humanos como referentes de lo universal, que acá es transnacional y se expresa en el culto a las libertades individuales. La movilidad y los intercambios entre los ciudadanos de las naciones se multiplican; las relaciones internacionales se complejizan en el campo de la política exterior y el comercio internacional, lo cual posibilita la emergencia de un campo discursivo bastante diplomático, correcto, y sobre todo científico-tecnocrático. Aún se guarda fe en las definiciones monoculturales del desarrollo, el bienestar humano y las democracias. La globalización, así como la abstracción de la “democracia”, se sedimentan como un discurso idealista de la esperanza del bienestar. Pero la esperanza no es solamente un concepto.

¹⁰² Por otro lado, se sostiene que la globalización es el síntoma de las quimeras del proyecto moderno y la revolución industrial occidental. Esta globalización también se expresa en una dimensión que hace explícitas tensiones manifiestas del occidente mercantilizado, bélico, colonialista, escindido: el discurso sobre la crisis y el malestar. En éste se hace énfasis sobre el hecho de que los conflictos humanos continúan escalándose a un ritmo acelerado. La banca y las entidades económicas lanzan alarmas: los diarios las publican. Los gobiernos se privatizan y pierden en gobernabilidad. Predomina la polarización cultural. Se incrementa el riesgo planetario: crisis ecológica. Guerras. Terrorismo. Hambre. Desempleo. Corrupción. La globalización es una hidra, un estado del sistema inviable. La desesperanza parece teñir el devenir humano, pues a pesar de los medios que ofrece la conectividad, no se da un diálogo genuino frente a la alteridad. Pero sería necio reducir la condición humana a un discurso fatalista.

¹⁰³ En contraste a los valores de la globalización Llorca propone:

El milagro de Babel nos recuerda que aspiraciones como las de la *globalización* acaban por tornarse problemáticas, pues soslayan la cimentación ética, que es el lugar del pluralismo en el proyecto. Sin este componente los elementos colonizadores de la *racionalidad totalitaria* se tornan en principios.

A modo de reflexión antropológica sobre la globalización, Néstor García Canclini (1997) nos advierte que esa globalización que, supuestamente, debilita las fronteras, lo que realmente favorece es un proceso complementario que las reinstaura, las exporta e importa, y finalmente las reproduce, dando lugar a nuevas barreras, no tanto para las mercancías y el dinero, y sí para la circulación de personas. La banalización de la cultura encuentra muchas similitudes con el proceso globalizador, en donde se promueve un consumo de la cultura como una mercancía-folclor, mientras se desechan los residuos de humanidad que no son compatibles con esta lógica.

En últimas, lo que habría que salvaguardar son aquellos contrapesos a la tendencia a banalizar las culturas: hemos dicho la interculturalidad como metamorfosis, exilio y hospitalidad; como millares de rostros (y nombres) que sorteando los límites de la inhumanidad buscan las fronteras que se abren al mundo; como esa comunidad política del exilio, que imagina y dice la interculturalidad como el peregrinar y volver en la fecundidad.

-
- Una filosofía de la esperanza: en la que se propone que la esperanza se sitúa en la estructura antropológica de la persona, expresa la anticipación y la confianza, y se traduce en perseverancia y paciencia.
 - Una condición ontológica que justifica el porvenir: esto es, un horizonte del porvenir donde exista haya lugar a la reconciliación y el re-encuentro, a la humanización.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *El tiempo que resta. Comentario a la carta a los romanos*. Madrid: Trotta.
- Alsharquwai, M. & Almodóvar, M. (2017) “*Ciutat Refugi?*”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=G_y6reeT4Ck
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- Benjamin, W. (2010). *Obras. Libro 2, vol 1*. Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, W. (2015). *Atlas Walter Benjamin Constelaciones*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Biblia Reina Valera 1960.
- Bruckner, P. (2016). *El vértigo de Babel. Cosmopolitismo o globalización*. Barcelona: Acantilado.
- Dussel, E. (2009). *Diálogos sobre interculturalidad*. Conferencia de Enrique Dussel en el evento de Diálogos sobre Interculturalidad, México - Los Ángeles, organizado por el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara en el marco de la FIL 2009. Disponible en internet en <https://www.youtube.com/watch?v=rrHeGBZIVLc>
- Gadamer, H. (1998). La diversidad de las lenguas y la autocomprensión del mundo. En: *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- González de León, U. (2014) *Plagios*. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en <https://books.google.es/books?id=B0BkCgAAQBAJ&pg=PT201&lpg=PT201&>

dq=Pensamiento+para+dibujar+lo+que+no+existe+y+pensamiento+para+borrar+lo+que+es&source=bl&ots=gLnUbcSXIR&sig=KBzQQRtuH0nsf6AWgBSsljq27DQ&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj8-687LbPAhWJtBQKHRFVAnoQ6AEIKzAF#v=onepage&q=Pensamiento%20para%20dibujar%20lo%20que%20no%20existe%20y%20pensamiento%20para%20borrar%20lo%20que%20es&f=false)

Gutiérrez, J-C. (2017). La educación y sus peregrinajes. En: Moreu, A-C. & Salinas, H-A. (eds.). *Iduna 10. El compromiso pedagógico de la expresión literaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Han, B-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (2001). *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Heidegger, M. (2010). *Caminos de Bosque*. Madrid: Alianza Editorial.

Kafka, F. (2003). Obras completas. Disponible en <https://labibliotecadelaescuela.files.wordpress.com/2015/05/kafka-franz-obras-completas.pdf>

Lévinas, E. (1982). Ética como filosofía primera. Traducción de Lorca, O. (1998) en: *A parte Rei. Revista de filosofía* (2006), 49 (1), p. 1 – 21.

LLorca, A. (2001). La globalització del segle XXI. Por o Esperança. En Mayos, G., & Serra, I. (Eds). *Globalització i Interculturalitat*. Barcelona: La Busca edicions.

Merle, M. (1966) *Pacifisme et internationalisme*. París: Armand Colin.

Morin, E. (2010). *Elogio de la metamorfosis*. Disponible en <http://institucional.us.es/compromiso/libreconf/docs/ElogioDeLaMetamorfosis.pdf>

- Marín (sf). *Leopoldo María Panero sobre la tumba del poema*. Disponible en: [file:///C:/Users/Infr-USU-bibm.aules/Downloads/leopoldo-maria-panero-sobre-la-tumba-del-poema%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Infr-USU-bibm.aules/Downloads/leopoldo-maria-panero-sobre-la-tumba-del-poema%20(2).pdf)
- Panikkar, R. (sf). *Entrevista*. Disponible en <http://www.raimonpanikkar.com/entrevista2.htm>
- Panikkar, R. (2004). *Pau i interculturalitat*. Barcelona: Proa, la mirada filosófica. Enciclopèdia Catalana.
- Panikkar, R. (2005). *De la mística. Experiencia plena de la vida*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (2010). *Opera Omnia Raimon Panikkar: Pluralisme i Interculturalitat: VI.1*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Parker, A. (Dirección). (1982). *The Wall* [Película].
- Porchia, A. (1989). *Voces*. Buenos Aires: Edicial.
- Santamaría, E. (2001). Lugares comunes y extrañamiento social: la problematización sociológica de las movilidades migratorias, en Larrosa, J., & Skliar, C. (comps). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Sampedro, J. (1991). *Desde la frontera*. Madrid: Real Academia Española.
- Saramago, J. (2005). *Todos los Nombres*. Buenos Aires. Santillana. Punto de Lectura.
- Soto, E. (2008). *Vocación de herencia. El concepto de hospitalidad en Jacques Derrida y Emmanuel Lévinas*. Univesitat de Barcelona: Tesis doctoral.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

Tort, J. (2002). Fronteres endins, fronteres enfora. El repte de pensar la complexitat. En Bilbeny, N. (ed) (2002). *Per una ètica intercultural. Reflexions interdisciplinàries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MODELIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA INTERCULTURAL

“Podemos ir más lejos y preguntarnos si la relación del narrador con su material, la vida humana, no es de por sí una relación artesanal. Si su tarea no consiste, precisamente, en elaborar las materias primas de la experiencia, la propia y la ajena, de forma sólida, útil y única.”

Walter Benjamin, 2009, *El Narrador*, p. 67

“¿Qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella?”

Walter Benjamin, 2007/2010, *Experiencia y pobreza*, p. 218

Lo propio de la <<metodología>> (entendida como la ciencia del método) es establecer un saber orientador acerca de los métodos de la investigación¹⁰⁴ científica. En términos generales, se asume que la metodología se trata del escenario para la discusión de las formas de abordar unos problemas relevantes que tienen pertinencia investigativa. En relación a este asunto, la fundamentación metodológica consiste básicamente en elaborar el encuadre general de la investigación, que no es poca cosa, ya que se trata de clarificar el encuadre (isomórfico) a las comprensiones episte-metodo-lógicas que le son cercanas. En el horizonte de una tradición histórica sobre la ciencia¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Lo que en todo caso supone que <<este saber orientador>> se las vea con inquietudes más allá del asunto del método como tal; sino, por ejemplo, en la relación a los límites y fronteras gnoseológicas-epistemológicas de la praxis disciplinar, incluida la investigación. Para la pedagogía integra estos campos a la praxis educativa: ya como ciencia del método para la pedagogía, ya como didáctica de la enseñanza en la práctica educativa; lo que supone para el campo educativo un imperativo el formular una traducción del asunto metodológico en un registro alternativo, donde la diferenciación entre ciencias básicas y aplicadas no puede por menos que resultar artificiosa. De hecho, esta peculiaridad implica para la pedagogía transversalizar los diálogos de orden disciplinar con los contextos de su propia práctica, ya sean formales, informales, o cualquier otro. De acá la cercanía fundacional entre pedagogía y filosofía.

¹⁰⁵ La discusión metodológica usualmente se propone en función a unos ejes temáticos que, si bien no siempre son explícitos, indudablemente se corresponden con las pretensiones investigativas en relación al posicionamiento del método. Entre otros, se indican las siguientes: cosmológico/epistemológico/conceptual (la visión del mundo, el estatuto ontológico de los saberes, y los criterios de verdad y validez, entre otras), material/histórico (en relación a las configuraciones socioculturales, las dinámicas políticas, y el desarrollo tecnológico), contextual/organizativo (alusivo a los nichos de la producción del saber: comunidades científicas y alianzas público-privadas, procedimental (o de diseño de formas estereotipadas de la investigación), declarativo (que establece el horizonte de la inteligibilidad de las pesquisas), y biográfico/subjetivo (auto-referido a la experiencia del investigador, de las peculiaridades de su rol como educador). El énfasis que se marque en cualquiera de estos niveles delimita los alcances

En lo que respecta a esta investigación, la cuestión de la metodología se entiende desde una doble comprensión genética y ecosistémica¹⁰⁶.

La perspectiva genética se plantea como un componente axiomático (explicativo) en relación al desarrollo investigativo (sociogenético) que establece el alcance gnoseológico sobre el acto de investigar y conocer. Acción y conocimiento son un binomio irreductible; de acá que se propone que el conocer acontece como una complejización de tipo constructivista. La complejización se refiere al proyecto/modelo¹⁰⁷ al que el investigador va dando forma (modelizando) en la propuesta investigativa. Por otra parte, la metodología se entiende en clave ecosistémica partiendo de la idea de que la modelización del proyecto/modelo es concurrente y contextual con la movilización de la ecología de los sistemas humanos¹⁰⁸.

y constreñimientos de la discusión acerca de los intereses investigativos. En el caso de esta investigación se hace hincapié en que la metodología es principalmente un asunto técnico donde dar forma y conocer son dos fenómenos coextensivos: episte-metodo-lógicos. Los apartados clásicos sobre metodología se centran principalmente en los dos últimos niveles, dado que existe un acuerdo tácito sobre el resto, principalmente bajo la figura del método científico que es, en todo caso, heterogéneo y polimorfo.

¹⁰⁶ Ahora bien, este doble abordaje es concurrente a la pregunta sobre la relación entre *tekné* y metodología, y se ha buscado enfocarlo primeramente desde la metáfora del quehacer artesanal. Es decir, que tanto la tradición constructivista como sistémica se presentan desde la inquietud acerca de la *tekné*: del hacer salir a, del desocultar... de la *alétheia*. En este sentido afirma Linares (2003, p. 30) “(...) todas las modalidades de la *techne* están relacionadas con la *episteme* (la *techne* es un saber-hacer). El concepto de *techne* también se entiende como conjunto de procedimientos o métodos, y no sólo como construcción de artefactos. Como forma de conocimiento, el traer-ahí-delante de la técnica es desocultar el ser, es decir, *alétheia*, según la peculiar interpretación heideggeriana.” En síntesis, lo que se propone es una relación coextensiva entre metodología y verdad, en tanto un hacer salir, un traer ahí que ya viene prefijado por nuestra especial condición antropológica.

¹⁰⁷ El proyecto/modelo se entiende en esta perspectiva como una instancia de estratégica y fundacional del ser humano como aquel que da forma a su *oikos*.

¹⁰⁸ A este respecto, una pista importante para entender la perspectiva ecosistémica podría trazarse en relación a la idea de la “pauta que conecta”. La pauta que conecta, indica Bateson, “es una metapauta. Es una pauta de pautas. Es esa metapauta la que define esta amplia generalización: que, de hecho, son las pautas las que conectan.” (p. 21). Esta idea es fundamental para comprender su epistemológica de la ecología de la mente (Bateson, 1979/1997). Asumir esta influencia implica para esta investigación plantear una interdependencia en las relaciones entre la naturaleza, el medio cultural y el proyecto/modelo. En términos metodológicos esto supone un interés por formular acciones que tengan un impacto de movilización sobre aquello que se entiende como el orden de lo <<común>> en la cultura. La pedagogía de la interculturalidad tendría así una orientación de invención de las inteligibilidades que configuran las formas del cohabitar.

En este orden de ideas, la *modelización* será entendida como un tipo especial (de tradición científica) de la praxis investigativo/interventiva¹⁰⁹. Esta aproximación posiciona el asunto de la comprensión de conocimiento científico como acción encarnada en los contextos situacionales de construcción de experiencias; donde la metodología se comprende como un asunto técnico (antropológico) en su dimensión originaria. De acá la referencia al fragmento del <<Narrador>> (Benjamin, 2009) que abre este capítulo, pues resulta pertinente para establecer algunas claridades sustantivas: al ligar la cuestión de conocimiento - experiencia - técnica, se deriva que la elaboración lingüística (en la imagen de la narración) se comprende como una forma especial de saber, en tanto que experiencia colectiva¹¹⁰.

Y de esta manera se marca un gesto epistemológico: la recuperación del sujeto cognoscente como sujeto de la experiencia colectiva. En clave investigativa esto supone un énfasis epistemológico en el orden técnico del modelizar como alternativa a la ecuación de la disyuntiva entre sujeto y objeto.

Metodología y técnica (a pesar de lo anacrónico de la comparación) son dos nociones cercanas; desde la apuesta de esta investigación se enmarcan en una estrategia que ocurre durante la marcha, en curso. Este ordenar y dar forma a la investigación, creemos que funciona en un plano retroprogresivo (S. Paniker, 1985)¹¹¹, principalmente porque la

¹⁰⁹ La connotación de “investigativo/interventiva” se circunscribe especialmente al nivel cosmológico/epistemológico de la discusión metodológica. Este acento sobre lo investigativo-interventivo se argumenta en una comprensión del mundo donde el acto de conocer es transformador, ya que la investigación sucede en un contexto que la constriñe, pero al mismo tiempo transforma ese contexto.

¹¹⁰ Esta experiencia colectiva que, ya intuitivamente, parecería ser la más próxima a la que sería deseable para la educación.

¹¹¹ Sobre la idea de lo retroprogresivo, Paniker (1985) la caracteriza como un “(i)r simultáneamente hacia lo nuevo y hacia lo antiguo, hacia la complejidad y hacia el origen.” (s, p.). En relación a la modelización, resulta ilustrativa esta noción por el énfasis en la idea de un movimiento que ocurre en planos diametralmente opuestos, pero recursivos. Este efecto de “espejo contra espejo” abre un abanico de posibilidades en términos investigativos, sobre todo porque acuña una tensión a la creencia de que la metodología es la ejecución de un plan basado en la formulación inicial de un problema (que no es del todo estable teleológicamente) y unos objetivos ya establecidos de una vez y por todas; en su lugar, la modelización retroprogresiva propone que lo sustancial es dar cuenta de las acciones y ajustes que se van planteando durante la marcha. De esta forma, se establece un marco comprensivo para entender el proyecto/modelo como actividad (grado) de la complejidad que va de las intuiciones investigativas iniciales a otras elaboraciones; esto, en un circuito de retroalimentación sistemática. Resulta importante señalar, en relación a lo retroprogresivo, que coexiste (conceptualmente) con una visión particular de la

modelización (ordenación) es transversal a todas las fases de la investigación, y no habría de ajustarse a una comprensión única del tiempo (o el progreso) en términos estrictamente lineales o acumulativos. Esto supone una significación mayor para la teoría del conocimiento. Es decir, la pregunta de base está referida al cómo se da esta forma retroprogresiva a la complejidad de la investigación. La modelización ecosistémica es el método de la acción retroprogresiva de dar forma a un interés investigativo; modelizar es la posibilidad misma del conocimiento transformador a través de la acción que construye proyectos/modelos¹¹².

(Sin olvidar que se concretiza en la escritura de una tesis).

En términos de la exposición, este capítulo se divide en dos partes: (i) la primera relativa a los fundamentos de la modelización ecosistémica; y (ii) la segunda donde se presentan una serie de testimonios (ejercicios de escritura) sobre la ecología de la experiencia pedagógica de la interculturalidad.

La primera parte inicia con algunas consideraciones alrededor reflexión acerca de la elaboración, la producción y el uso del conocimiento. Con base en algunas apreciaciones sobre la relación entre metodología y *tekné* se desarrollan algunas de las implicaciones

historia y el progreso. Así se pronuncia Paniker: “(...) la idea fundamental es que hay que sustituir el mito canceroso del progreso por la noción más sutil de retroprogreso; cobrar conciencia de que allí donde el avance no es retroprogresivo, los costes del progreso exceden a sus ventajas”. Esta visión es coherente con la propuesta histórica de Benjamin (1989) en las tesis de filosofía de la historia, que ya se han tratado previamente en el capítulo Peste, cultura y educación: configuraciones de lo intercultural en la época de contagio con el otro.

¹¹² Sin desestimar otros componentes de la complejidad en la praxis investigativa, para este enfoque constituye una especial consideración el asunto de la relación entre metodología y escritura. Una imagen ilustrativa acerca de la relación entre escritura y modelización la encontramos en Vygotsky (1985/1995, p. 220), todo y que éste nunca se refirió a algo tal como la <<modelización>>. No obstante, cabría sugerir una semejanza: análoga a la perspectiva genética histórico-cultural, cuando se refiere a la imagen de <<los primeros borradores y el escrito final>>. La descripción que realiza acerca de cómo los borradores llegan a convertirse en el escrito final es sugestiva. Al respecto de esta empresa señala Vygotsky: “(...) ha de alcanzarse sólo mediante las palabras y sus combinaciones. Esto requiere que la actividad verbal adopte formas complicadas (los primeros borradores). La evolución del borrador hasta el escrito definitivo refleja nuestro proceso mental: el habla interna.” Sabemos que para Vygotsky toda habla interna es cultural (e histórica) en su desarrollo genético. En la figura de los borradores (similar a la que utilizamos en <<para escribir una carta algunas instrucciones>>), el componente socio-cultural de la modelización es explícito en su elaboración. Concluimos entonces que es acertado equiparar (parcialmente) la metodología a la modelización, en el sentido procesual de un ir elaborando, a la noción de una movilización ecológica de orden sociocognitivo.

episte-metodo-lógicas que lo anterior supone para la comprensión constructivista y ecosistémica de la investigación¹¹³.

Se fijan así los fundamentos de la modelización ecosistémica (Le Moigne 1980, 1994, 1995a, 1995b, 2002; Hernández, 2010; Eriksson, 1997; Barrera, Gutiérrez, Pinto, y Rincón, 2011), proponiendo entender el proceso de modelización en relación a tres operadores del fenómeno intercultural: experiencia, pedagogía y lenguaje. O, mejor dicho, cómo las formas relación en el lenguaje se caracterizan en tanto experiencias educativas.

En relación a la idea de experiencia, se resalta que se trata de una noción fundamental para comprender la modelización como una apuesta singular de investigación-intervención. Lo singular acá se ubica en la diferencia que para la teoría del conocimiento y la praxis educativa supone asumir la diferencia entre experiencia, empiria e información. En relación a la experiencia, se caracteriza a partir de dos (2) textos de gran pertinencia para la crítica cultural (los trabajos de W. Benjamin (1989, 2009) sobre <<Experiencia y Pobreza>> y <<El narrador>>). Concerniente a estos trabajos se enfatiza el “tropos” del empobrecimiento cultural y su correlación con el lenguaje y la cultura.

Para el campo de la pedagogía esto supone dar cuenta (explicitar) a qué tipo de experiencia remite su praxis investigativa. Como marco de referencia para pensar esta cuestión se presentan algunas notas sobre el trabajo de Van Manen (2003) “Investigación educativa y experiencia vivida”. Las acotaciones que se establecen sirven para orientar la comprensión de la modelización desde la experiencia de vida, y en las coordenadas de la construcción de lo común como meta de la investigación. Se concluye que la relación

¹¹³ En relación a la tradición constructivista se propone repasar algunos de los aportes de L. Vygotsky (1978, 1995; Vygotsky y Luria. 1930/2007), J. Piaget (1970/1986, 1974/1978, 1979) y J. Bruner (1984/1989) en el escenario del constructivismo clásico. Principalmente porque se trata de cuestiones de gran interés para la epistemología genética, entendida a grandes rasgos, como una serie de teorías en relación a temas prototípicos (lenguaje, aprendizaje, inteligencia, enseñanza, etc.) que han influenciado el campo de la psicología y la educación, principalmente por la institucionalización del sujeto epistémico como agente y constructor de conocimiento.

crítica entre experiencia y praxis educativa se circunscribe al orden de lo lingüístico, que acá se entiende como umbral de lo común¹¹⁴.

En relación al lenguaje, se propone entenderlo como operador de la “traducción” de la experiencia pedagógica. También se señalan algunas peculiaridades en relación a la experiencia de la escritura. Lo anterior partiendo de una <<micro teoría del lenguaje>> en donde el énfasis se pone alrededor de la noción de la <<mímesis>>¹¹⁵.

Esta comprensión de la facultad mimética posiciona el asunto del lenguaje y la cultura en el horizonte mimético (de simular, engañar, esconder, camuflar, contagiar, imitar y establecer analogías). La significación que esto tiene para la comprensión del campo de lo común será una interrogante importante en este apartado. Frente a este punto se propone entender la mímesis como eje en común de la interface entre cognición y cultura¹¹⁶.

Sobre estos referentes se elabora una propuesta de investigación/escritura, que se articula a la imagen de lo fragmentario (entendido como una propuesta hermenéutica sobre la experiencia), especialmente reflejado en la imagen de la biblioteca de Babel¹¹⁷ y el ir recogiendo esas palabras caídas que nos dejamos en el exilio después de Babel, y siempre en Babel, o ahora en Barcelona.

Así se cierra la primera parte.

¹¹⁴ Frente a esta noción de lo común véase el capítulo “Ecos de la cultura”, específicamente el apartado sobre el análisis del fragmento de “Habitar, construir, pensar” (Heidegger, 1994). En este se plantea una visión de la cultura como un habitar en la vecindad.

¹¹⁵ Esta idea se desarrolla en relación a dos textos de Benjamin (2007/2010): <<Doctrina de lo semejante>> y <<Sobre la facultad mimética>>. A partir de estos se marca una forma específica de entender la escritura desde la invitación a leer lo nunca escrito.

¹¹⁶ Nota: en este sentido no se hace diferencia entre cognición y conducta, en la medida de que la comprensión del lenguaje (en tanto mímesis) como sistema de acciones (intersubjetivas) hace innecesaria esta dicotomía, que supuso una escisión cognitivo-conductual para la psicología y otras disciplinas cercanas.

¹¹⁷ La imagen de la biblioteca de Babel ha sido trabajada a partir del cuento homónimo de Borges (ver Gutiérrez, 2017). A partir de la lectura se propone desarrollar el tema de la relación entre literatura e interculturalidad en el sentido la palabra transformadora. Investigar en esta óptica es un hacer con las palabras; y a este propósito el lenguaje se comprende como un espacio de elaboración (traducción) de la experiencia pedagógica de la modelización. Sobre este menester se desarrollan extensamente algunas intuiciones a partir del análisis del artículo sobre “Las educación y sus peregrinajes” (Gutiérrez, 2017).

En relación a la segunda parte, se presentan los fragmentos de la experiencia intercultural: ejercicios de escritura sobre la experiencia pedagógica en siete (7) escenarios donde lo intercultural aparece como significativo en clave educativa. Es evidente que el énfasis de esta sección es la comprensión de la ecología de la apuesta investigativo-interventiva en tanto proyectos/modelos específicos e interdependientes. La elaboración de los textos versa alrededor de la fundamentación categorial en la siguiente línea:

(i) Barcelona: la <<nostalgia>> como epistemología intercultural; (ii) Universitat de Barcelona: la crítica cultural de la interculturalidad en la universidad; (iii) los barrios Teixonera y Carmel: ecología de los sistemas de acogida; (iv) el caso de la escuela Coves d' En Cimany: la comunidad de aprendizaje como modelo ecológico de integración intercultural; (v) el fenómeno de los CIEs: institucionalización del conflicto intercultural; (vi) la educación comunitaria a la luz de tres experiencias en la Fundació Migra Studium¹¹⁸: sobre la noción sobre la acogida/hospitalidad; (vii) por último, se presenta un suplemento concerniente al espacio público y las pedagogías de la resistencia¹¹⁹.

En la sección de conclusiones se recogen los puntos más importantes del análisis sobre la metodología de la experiencia intercultural.

En la tabla 1. Se presenta de manera resumida la estructura del capítulo.

Tabla 1. Estructura del capítulo de metodología

Primera parte: fundamentos de la modelización	Segunda parte: fragmentos de la experiencia intercultural
1.1 Metodología y tekne	2.1 Barcelona: la nostalgia como epistemología de la interculturalidad
1.2 Fundamentos de la modelización ecosistémica	2.2 Universitat de Barcelona: el campo de los estudios interculturales en el doctorado de educación y sociedad ¹²⁰
1.3 La noción de experiencia en Walter Benjamin: experiencia y pobreza	

¹¹⁸ Parejas lingüísticas, teatro intercultural Lull a la Ciutat Nova, y los espacios de encuentro.

¹¹⁹ Este análisis se realiza sobre la base documental de las luchas vecinales en el barrio de la Rivera (centro de Barcelona), y la celebración, en este contexto, del encuentro Imaginarios Desarmados, apuesta artística decolonial de construcción de la memoria.

¹²⁰ Línea de investigación: acción socioeducativa en contextos comunitarios.

Primera parte: fundamentos de la modelización	Segunda parte: fragmentos de la experiencia intercultural
1.4 Investigación y experiencia pedagógica	2.3 Los barrios Teixonera y Carmel: ecología de los sistemas primarios de acogida.
1.5 Mímesis y palabras caídas: leyendo lo nunca escrito	2.4 La comunidad de aprendizaje como modelo de integración intercultural ¹²¹
1.6 El diario de campo: elogio a lo fragmentario como registro cultural	2.5 Centros de internamiento (CIE). Institucionalización del conflicto intercultural.
1.7 La biblioteca de Babel: escritura, traducción y hermenéutica diatópica	2.6 Migra Studium. Tres experiencias de acogida sociolingüística ¹²² : sobre la comprensión de la acogida
	2.7 Espacio público y pedagogías de la resistencia ¹²³ : la perspectiva decolonial de la memoria, el arte y el exilio.

FUNDAMENTOS DE LA MODELIZACIÓN

1.1 Metodología y tekne

Antes se llamaba Τέχνη (arte) también al traer lo verdadero ahí delante en lo bello. Τέχνη se llamaba también a la ποίησις (poesía) de las bellas artes. En el comienzo del sino de Occidente, en Grecia, las artes ascendieron a la suprema altura del hacer salir de lo oculto a ellas otorgada. Trajeron la presencia de los dioses, trajeron a la luz la interlocución del sino de los dioses y de los hombres. Y al arte se le llamaba sólo τέχνη. Era piadoso, πρόμος, es decir, dócil al prevalecer y a la preservación de la verdad.

Martin Heidegger, 1994/2001, *La pregunta por la técnica*, p. 31

En el epígrafe referido al “quehacer” del Narrador (Benjamin, 2009)¹²⁴ se expresa una cuestión fundamental acerca del componente técnico (artesanal) de la narración (tradición oral), y principalmente cómo ocurre su relación con la experiencia. Al respecto conviene

¹²¹ Comisión de pedagogía, grupos interactivos y el proyecto de las nuevas aventuras de las bacetrias cromáticas.

¹²² Parejas lingüísticas, el teatro social y los espacios de encuentro.

¹²³ Crónica del Forat de la Vergonya y celebración del encuentro Imaginarios desarmados.

¹²⁴ Benjamin (2009): “Podemos ir más lejos y preguntarnos si la relación del narrador con su material, la vida humana, no es de por sí una relación artesanal (...)” (p. 67).

indicar que, en términos gnoseológicos, la significancia del arte de la narración conviene al material mismo de la vida humana, que es experiencia común. A este propósito, el componente tecnológico (que acá es artesanal) no se agota en la mediación instrumental ni en la producción del relato. El culmen del arte de la narración es el compartirlo.

Que es el caso prototípico de las historias infantiles.

Por otra parte, es llamativo que, bajo este modelo sobre la experiencia, el sujeto del arte no puede ser escindido de su trabajo ni de aquellos con quien lo comparte¹²⁵. De acá que “(l)a narración (...) lleva la huella del narrador, como una vasija la del alfarero” (p. 50)¹²⁶.

Esta idea resulta sugestiva en términos metodológicos, ya que delimita una forma especial de relación en la elaboración/producción del conocimiento y su alcance educativo en tanto experiencia. Para la pedagogía esto supone abrir el espacio para reflexionar acerca de la cercanía entre *tekné* y experiencia, a propósito de la investigación educativa. En otras palabras, dar cuenta de qué implicaciones han de contemplarse en la perspectiva de una acción educativa de carácter artesanal¹²⁷.

¹²⁵ Lo que contrasta con el objeto de consumo, sobre el cual se pronuncia “En el objeto de consumo, la huella de su producción ha de ser olvidada”. (En: *Círculo de bellas artes* (sf). Walter Benjamin. *Constelaciones*: minuto 17:05)

¹²⁶ El marco general de la cita es el siguiente: “La propia narración, tal como fue cultivada durante mucho tiempo en el contexto del artesanado (del artesanado campesino, el marítimo y, por último, el urbano), representa algo así como una forma artesanal de comunicación. Su intención no consiste en transmitir el puro <<en sí>> de la cosa, como una información o un reportaje. La narración sumerge la cosa en la vida del narrador para sacarla de ahí a continuación. Con ello, lleva la huella del narrador, como una vasija la del alfarero.” (p. 50)

¹²⁷ Esta manera <<artesanal>> no debería entenderse exclusivamente como una nostalgia de la historia anterior a los procesos de industrialización/mercantilización modernos, aunque ciertamente hay un componente de esto en el planteamiento. No obstante, hay una idea que nos interesa más, y valdría la pena ampliarla ahora: es de orden pedagógico. El epígrafe del Narrador continúa: “(...) se trata de una elaboración de la cual el proverbio ofrece una primera noción, en la medida en que lo entendamos como ideograma de una narración. Podría decirse que los proverbios son ruinas que están en el lugar de las viejas historias, y donde, como la hiedra en la muralla, una moraleja trepa como un gesto.”(Benjamin, p. 67). El componente de la <<enseñanza>> en el proverbio tiene un horizonte educativo análogo a la narración. Es decir, un interface pedagógico en relación entre la *tekné* la y la experiencia. En lo que respecta a la modelización esto es: que la construcción del modelo se realiza bajo parámetros de aquello que es deseable en términos educativos. Este componente de intencionalidad es consustancial al acto de modelar. Investigar y educar están ligados en la esfera de la técnica por la experiencia.

Para comenzar a esbozar algunas ideas a este propósito puede resultar provechoso establecer una primera diferencia entre la tradición de la *tekné* y la comprensión de la técnica como instrumentalización. En términos generales, la *tekné* no es equiparable a un medio (artefacto) de producción de una mercancía que emerge para el uso. A este respecto Heidegger (1994/2001) nos recuerda que “la técnica no es pues un mero medio, la técnica es un modo del salir de lo oculto. Si prestamos atención a esto se nos abrirá una región totalmente distinta para la esencia de la técnica. Es la región del desocultamiento, es decir, de la verdad.” (p. 16).

La *tekné* no se agota en la esfera de los medios de producción de una mercancía, sino en la búsqueda de un sacar de lo oculto (enmarcado en una ética del trabajo y las costumbres), principalmente en relación al conocimiento.

Partiendo de esta idea, es plausible proponer la siguiente hipótesis: según sean las comprensiones sobre cómo se entienda la metodología, en su cercanía con la técnica, tal escogencia (la tendencia que se asuma) tendrá unas consecuencias epistemológicas e históricas diferenciales. Si la preeminencia se da sobre la instrumentalización y la producción de un conocimiento/mercancía, no será extraño que el destino de los excedentes metodológicos sea el de ser devorados por el mercado del conocimiento. Hoy por hoy esta parece ser la situación que impera en relación a la investigación.

Este desenlace quizá ocurra en parte porque aún persiste una cierta distorsión, especialmente reflejada en una simplificación excesiva, acerca de las nociones de *tekhne* y *episteme*. En términos investigativos esto se reedita en la cuestión de la “verdad”. Un tema que merece algunas consideraciones. Sobretudo en lo que atañe a la práctica de la pedagogía: puesto que si el asunto de la virtud fue sustantivo para esta forma de pensar, lo fue “en virtud” de la necesidad de posicionar el estatuto de la enseñanza y el aprendizaje en el mundo social de la polis: en la producción de una comunidad política.

La supresión del componente axiológico en el abordaje de la instrumentalización tecnológica contemporánea fortalece la creencia que la técnica es un asunto (pragmático) de la ciencia aplicada.

No obstante, en la discusión clásica sobre la *tekné* se puso el énfasis en la reflexión sobre su componente antropológico¹²⁸. No es extraño, puesto que tal noción resultaba indispensable para la producción y consolidación de la polis. En todo caso, se podría aventurar que el factor aglutinante de la polis no era estrictamente económico (en la figura del trabajo), sino circunscrito a un modelo político (y unas costumbres) donde la educación (que era un asunto afín a las *teknés*) era un requisito valorado por su factor cohesionador. Ahora bien, si bien la actividad artesanal no era el pilar de base de la comunidad política en las colonias griegas, sí constituía un bastión importante en términos educativos y culturales.

En tal sentido se explica la valoración positiva acerca de la utilidad de lo virtuoso en relación a la idea de la *Skholé*. Al respecto de la *Skholé*, Castillo (2015) nos recuerda que Aristóteles, previendo tiempos inciertos para la polis, llamaba a que no se descuidara la educación de los jóvenes. Y la manera de cuidar la educación fue a través de la promoción de la tragedia.

En ese sentido, la *Skholé* (ocio) fue un tema consustancial a la educación y la política. Aristóteles creía que era fundamental para la pervivencia de la polis que los ciudadanos jóvenes experimentaran placer en el ocio educativo, y que este fuera el referente para legitimar unas costumbres acordes a las necesidades de la polis. En este campo las *tekné* eran fundamentales, pues en tanto “artes” se orientaban a las necesidades y a las costumbres. En este sentido, el teatro (y especialmente la tragedia) era el lugar en donde se experimentan las <<tèn alétheian>> las emociones próximas a la verdad.

Esto en relación a la antigüedad. Ahora bien, en lo que corresponde a la discusión sobre la técnica en la modernidad otro referente importante se encuentra en la conocida sentencia de Heidegger (1994/2001) en “La pregunta por la Técnica”:

"lo exacto no es todavía lo verdadero" p. 20).

¹²⁸ La antropología de la *tekné* contrasta con el planteamiento sobre la fortuna y el destino (*Tyche*): la *tekné* fagocita estos elementos en la fabricación del acontecer político, donde la aspiración indistintamente se orienta al vivir bien del animal político.

Consideramos que esta idea tiene una vigencia para pensar la metodología de la investigación. En primer lugar, porque lo que propone Heidegger es que la esencia de la técnica no es algo técnico, sino que orbita alrededor de la relación entre arte y verdad. Lo que es aplicable también para la metodología. Si bien Heidegger reconoce las comprensiones clásicas sobre la técnica (unos medios para unos fines; un hacer del hombre; fabricar y hacer útiles; montar instalaciones), no se queda en este nivel instrumental.

Partiendo de que lo esencial de la *tekné* es un sacar a la luz, propondrá entender la técnica moderna como *Gestell*¹²⁹: “Estructura de emplazamiento significa que el modo de salir de lo oculto que prevalece en la esencia de la técnica moderna, un modo que él mismo no es nada técnico.” (p. 20). En tanto lo propio de la técnica es un sacar a la luz, también es una insinuación a lo que se solicita. En este sentido, conviene recordar la comparación que hace Heidegger entre el puente de madera, el río y la hidroeléctrica.

Estas imágenes resultan esenciales porque si bien guardan un común denominador sobre el sacar a la luz, en términos de la producción y el uso de la mercancía, dejan claro que la técnica moderna se adhiere a un referente paradigmático análogo al modelo de la extracción de minerales y de las energías en el emplazamiento de lo almacenado, distribuido y asegurado. Unas reservas, existencias, almacenajes, y rendimientos, que en su dimensión de productividad (y eficiencia) son indispensables para pensar la producción industrial. Son referentes que generan una convergencia entre el montaje, la cultura, y el uso (de consumo) de la mercancía.

Señala Heidegger sobre la *poiesis* de la *tekné* en Aristóteles incluía cuatro tipos de causas, a saber, material, eficiente, formal y final. En la técnica moderna se termina escindiendo

¹²⁹ “Ge-stell (estructura de emplazamiento) significa lo coligante de aquel emplazar que emplaza al hombre, es decir, que lo provoca a hacer salir de lo oculto lo real y efectivo en el modo de solicitar en cuanto un solicitar de existencias. Estructura de emplazamiento significa que el modo de salir de lo oculto que prevalece en la esencia de la técnica moderna, un modo que él mismo no es nada técnico. A lo técnico, en cambio, pertenece todo lo que conocemos como varillaje, transmisión y chasis, y que forma parte de lo que se llama montaje. Pero esto, junto con las partes integrantes mencionadas, cae en la zona del trabajo técnico, que nunca hace otra cosa que corresponder a la provocación de la estructura de emplazamiento, sin constituirla jamás o, siquiera, tenerla como resultado.” (p. 20).

este modelo, y queda así posicionada en lo material y eficiente, dejando de lado las causas formal y final que cerraban el círculo de las artes. Si la poiesis de la tekne era arte y creación, esta escisión repercute en tal sentido, generando otras formas teleológicas distintas al arte, entendiendo este como imitación creativa.

Ahora bien, qué supone lo anterior frente a un modelo de producción artesanal. A primera vista que se trata de una disyuntiva abrupta. Ahora, frente a esta conmoción quizá la referencia al platero y la copa¹³⁰ acá puede ser clarificadora: el aparecer y traer ahí de la copa nos dice efectivamente que la técnica desoculta: que tanto el puente como la hidroeléctrica son similares en este sentido; y sin embargo los componentes de la responsabilidad y la experiencia aparecen más diluidos en la esencia moderna de lo que fueran en la tekne clásica. Consideramos que es en esta lógica que Heidegger formula la siguiente conclusión

“(…) el sino del hacer salir lo oculto no es en sí un peligro cualquiera sino el peligro”.

Este pensamiento marcará un viraje importante para entender lo esencial de la técnica moderna, puesto que, continúa Heidegger:

“(…) cuanto mayor sea la actitud interrogativa con la que nos pongamos a pensar la esencia de la técnica, tanto más misteriosa se hará la esencia del arte. Cuanto más nos acogemos al peligro, con mayor claridad empezarán a lucir los caminos que llevan a lo que salga, más intenso será nuestro preguntar. Porque el preguntar es la piedad del pensar.” (p. 40).

En esta disquisición se van a definir cada vez con más fuerza los caminos de los estudios poesía en Heidegger, que marcan una deriva significativa para el pensamiento filosófico.

¹³⁰ “El platero reflexiona sobre, y coliga, los tres modos mencionados del ser responsable. Reflexionar se dice en griego legein, lñgow. Descansa en el ŽpofaŪnesyai, en el hacer aparecer. El platero es corresponsable como aquello desde lo que el traer delante y el descansar en sí de la copa sacrificial toman su primera emergencia y la mantienen. Los tres modos mencionados anteriormente del ser responsable le deben a la reflexión del platero el aparecer, le deben también el entrar en juego en el traer-ahí- delante de la copa sacrificial y el modo como entran en juego.” (p. 12)

¿Qué supondría pensar y elaborar una metodología de la investigación cuya referencia metodológica sea comprendida en tanto *tekné*, esto es, como un arte?¹³¹.

La técnica moderna es un modo de pensar.

La cercanía entre *tekné* y metodología no puede sino tener unas consecuencias especiales en términos investigativos. El planteamiento del asunto metodológico del <<cómo>> de la investigación reviste un interés mayúsculo en este sentido. Lo que en medida alguna es fortuito, y mucho menos si se comprende la investigación como la principal vía para la <<elaboración>> (producción) del conocimiento.

Bajo esta premisa lo metodológico habría de comprenderse y problematizarse en relación al asunto sobre su <<producción>>. El tema metodológico ha llegado a ser en el quehacer investigativo un sinónimo para entender su dimensión procedimental, por un lado; y, por otra parte, su consonancia con el trabajo centrado en objetivos (metas).

En el modelo estándar de ciencia positiva lo usual es que la prioridad de la investigación sea asegurar la coherencia entre las metas y los procedimientos formulados durante la fase de diseño de la investigación. Una primera consecuencia de esto es que la responsabilidad investigativa se ancla al nivel procedimental, a expensas de otros componentes de orden experiencial (por ejemplo, en relación a la configuración política, poética y ética de la metodología) que no rebasan el orden de lo tácito.

De acá que la racionalidad metodológica esté alineada con la idea de una estrategia (más o menos general, según el caso) de trabajo (coherente) orientada a la elaboración

¹³¹ En términos episte-metodo-lógicos la comprensión de la metodología como *tekné* hace urgente que integre los Componentes político, poético y ético del quehacer investigativo/metodológico como forma de la *tekné* (que se le apareja una apreciación antropológica). Se trata de una cuestión fundamental para establecer unos parámetros investigativos que no se agoten en el orden de lo procedimental, sino que incluyan el asunto cultural e histórico (y la crítica). En relación a esta idea, una imagen potente se encuentra en el epílogo de Benjamin (1989) de “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”: << (...) la humanidad, que antaño, en Homero, era un objeto de espectáculo para los dioses olímpicos, se ha convertido ahora en espectáculo de sí misma. Su autoalienación ha alcanzado un grado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético de primer orden. Este es el esteticismo de la política que el fascismo propugna. El comunismo le contesta con la politización del arte.>> (p. 57). De nuevo acá la técnica aparece como política y destino, y no solo como medio instrumental de producción.

<<empírica>> de cierta “información” acorde a los fines del <<trabajo>> investigativo. Es decir, que metodológicamente lo empírico aparece como materia prima del conocimiento; un terreno donde converge el componente de resolución de problemas y el horizonte de producción de conocimiento, como si se tratasen de lo esencial de la investigación, pues todo está organizado alrededor de la producción de una mercancía (de conocimiento).

En esta concepción del método, vía regia a la *empíria*, se “borra” la huella del investigador en el proceso de fabricación, puesto que resulta innecesaria. La objetivación (y reificación) de esta ontología de percepción sensorial, establece un umbral entre subjetividad y mercancía basado en la desafortunada disyuntiva sobre la diferencia tajante entre *tekné* y *episteme*.

La garantía de esta separación paradójicamente se afirma en términos tecnológicos de orden instrumental; por ejemplo, en la diferenciación arbitraria de la investigación (entre cuantitativa y cualitativa); y la consecuencia lógica: buscar la coherencia de esta creencia en los dispositivos de registro, procesamiento y análisis de la información¹³².

Cuando lo prioritario investigación es la producción de una mercancía, lo sustancial del asunto metodológico (de la elaboración) se zanja -de una forma un tanto ingenua- en la certidumbre sobre una cierta sacralidad del <<pacto>> metodológico como aproximación al conocimiento. Esta certeza entre metodología y epistemología está fundamentada en la preeminencia del “acuerdo” metodológico de la comunidad investigativa que insiste en comprender la metodología como la relación entre medios y fines; esto sería hoy por hoy lo paradigmático del modelo más ortodoxo de ciencia normal (Kuhn, 1971).

Lo problemático este pacto metodológico radica en que la pretensión de validez, adecuación y objetividad de la producción -del conocimiento- en términos de una

¹³² Nótese que en este sentido la “información” (en tanto *empíria*) se equipara a la noción de <<experiencia>>. El volumen de investigación que se produce en esta lógica es significativo. No en vano la acumulación de investigación se acelera. La mercantilización del conocimiento) hace innecesario, es nuestra opinión, un abordaje cuyo énfasis sean los procesos de producción de la mercancía investigativa (en términos de “experiencia y responsabilidad) y no de la mercancía en sí misma.

escogencia metodológica realizada mayormente desde lo <<providencial>>¹³³. Y no bajo los parámetros de responsabilidad y experiencia común. La justificación de este proceder descansa en la lógica de la metodología como producción de mercancía. Lo que resulta un tanto alarmante: pues la consecuencia natural de esta lógica es que el planteamiento metodológico termine centrándose, como ya se ha indicado, exclusivamente en la resolución del ajuste de la estrategia investigativa, y en función de unos objetivos definidos por la necesidad de la mercancía de conocimiento¹³⁴.

Frente a este modelo, en la perspectiva ecosistémica de la modelización (del proyecto investigativo) se considera muy importantes integrar en la <<ecuación metodológica>> la experiencia del investigador. Esto es un punto sustantivo de la metodología. La tensión frente al modelo estándar ocurre como problematización del pacto: una problematización necesaria y deseable. Primeramente, en tanto la tensión que supone estimar si debería conjurarse (en el núcleo mismo del quehacer investigativo) la experiencia del investigador (siguiendo la analogía con el narrador).

En todo caso, el abordaje sistemático de la relación entre metodología y experiencia como motivo <<episte-metodo-lógico>> (filosófico) suele ser un asunto impopular. Pero que para la pedagogía resulta urgente, pues originariamente para este saber toda reflexión técnica es una cuestión educativa. Desde la pedagogía del modelizar ha de forzarse la estrechez de miras sobre la comprensión de la acción metodológica¹³⁵. De otra forma la institucionalización de la práctica investigativa seguirá agotando los grados de libertad de

¹³³ Ahora bien, que la investigación sea un asunto estereotipado, que se cuente con un puñado de referentes paradigmáticos sobre el diseño investigativo, así como una cantidad importante de instrumentos y estrategias de análisis de la <<información>>, no son indicadores de que la investigación sea más pertinente o significativa per se. Si bien se trata de logros importantes, la cuestión de la experiencia no deja de ser problemática, sobre todo si se quiere poner exclusivamente en una perspectiva ortodoxa sobre la ciencia.

¹³⁴ Y especialmente al valor de la mercancía. Nuestra época ha estado fuertemente influenciada por la metamorfosis técnica (generalizada) de los dos últimos siglos. En un escenario de mercado la hiper-tecnificación de la labor de producción (y de la cultura) supone que el quehacer investigativo no pueda sostenerse sino en una lógica de intercambio económico bastante peculiar. Cuando el conocimiento deviene mercancía de uso, el empobrecimiento del trabajo investigativo parece inminente. Situación que no sólo explica la precarización de la actividad investigativa, la figura del profesor, y el contexto universitario en general, sino que daría cuenta de ese oportunismo cognoscitivo (tan común) a una parte considerable de la producción científica.

¹³⁵ En esta perspectiva se sostiene que la metodología no ni accesoria ni coyuntural para la investigación. La instrumentalización del asunto metodológico podría explicar por qué cuesta tanto dimensionar su importancia.

experiencia y la responsabilidad. En términos educativos (y no sólo instrumentales) sería importante lograr un cierto balance en este sentido: que el aparato metodológico integre las dimensiones de la tradición de *tekné*, por lo que en el marco de la exposición habría que señalarse que la discusión sobre el método debe evitar anclarse en la idea del mero producir conocimiento.

Esto se sintetiza en la tensión acerca de la relación entre educación, investigación y cultura. Esta podría resumirse en la interpelación de la segunda parte del epígrafe que abría este capítulo:

“¿Qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella?”
(Benjamin, 2007/2010, p. 218).

1.2 Fundamentos de la modelización ecosistémica

Hemos caracterizado la metodología de la modelización como un enfoque investigativo, cuya peculiaridad es el interés por los referentes gnoseológicos (de orden genético y ecosistémico) en los que se da forma al proyecto investigativo. En primer lugar, la alusión genética remite a la comprensión sobre el investigador como sujeto cognoscente, y cómo éste va construyendo la complejidad de su proyecto/modelo investigativo¹³⁶; y ecosistémica, puesto que la acción investigativa se subsume/emerge en la movilización de sistemas de vinculación de orden complejo.

¹³⁶ La perspectiva genética más ortodoxa (el constructivismo) pone un énfasis especial en la maduración de las habilidades del sujeto cognoscente en tanto marco de referencia para explicar el desarrollo de la inteligencia del niño, desde los estadios más primitivos hasta los de mayor elaboración (cuyo prototipo es la ciencia). De acá se deriva la idea (tan popular) de que el niño es un <<pequeño>> científico. Piaget se ha expresado a este respecto en los siguientes términos (1970/1986) “(...) a pesar de la irreverencia que puede parecer el comparar un matemático y un niño, resulta difícil negar que existe algún parentesco entre esta continua construcción intencional y reflexiva y las primeras síntesis o coordinaciones que permiten las construcciones de números o medidas, de adiciones o multiplicaciones (...), etc.” (p. 121) Lo interesante de esta cuestión es la premisa de que el desarrollo de la inteligencia humana es una constante evolutiva: no se trata simplemente de que los niños sean pequeños científicos, sino de la tendencia inherente al aprendizaje de los humanos como animales culturales.

A propósito de la movilización de la complejidad de los sistemas de vinculación de orden ecológico, resulta ilustrativa aquella historia de Bateson (1985) acerca del ciego y el bastón:

“Supongamos que soy ciego y empleo un bastón blanco. Camino golpeando el suelo con él, tap, tap, tap. ¿Dónde comienzo yo? ¿Está mi sistema mental limitado por el mango de mi bastón? ¿Está limitado por mi piel? ¿Comienza en algún lugar situado a la mitad del bastón? Pero estas preguntas carecen de sentido. El bastón es una vía a lo largo de la cual transmiten transformaciones de diferencias. La manera de delinear el sistema es la trazar la línea fronteriza sin cortar ninguna de las vías y sin dejar cosas sin explicar. Si lo que uno trata de explicar es determinada conducta, por ejemplo, la locomoción del ciego entonces será necesario tomar en cuenta la calle, el bastón, el hombre, la calle, el bastón y así sucesivamente una y otra vez.” (Bateson, 1985, pp. 489 - 490)

El ejemplo de Bateson es ilustrativo en tanto resalta que que una prioridad de la modelización ecosistémica es delinear el sistema: como trazar una línea fronteriza que integre el marco las <<relaciones >> como lo propio del conocer.

Desde esta perspectiva “socioconstructivista” el proyecto (modelo) investigativo se construye y articula en los escenarios de vinculación de la ecología humana. En este sentido, la experiencia del mundo es coextensiva a la condición antropológica de los seres humanos: criaturas/creadores de cultura e historia. La metodología de la modelización se plantea como episte-metodo-lógica sobre el “cómo” se va dando forma al proceso investigativo durante su despliegue creativo. En otras palabras, la metodología se trata de la estrategia de monitorear -dando forma- a la investigación: proceso que ocurre en el horizonte vincular de la ecología de experiencias donde el modelizador articula el proyecto: un tipo especial de artefacto cultural¹³⁷.

¹³⁷ La comprensión del proyecto/modelo como artefacto cultural es coherente con tesis de Vygotsky (1978) acerca de las relaciones de necesidad entre conciencia, cultura y desarrollo. Esta visión rebasa las lecturas reduccionistas sobre la naturaleza de lo psíquico y lo social. Si el modelo emerge en el triángulo de las relaciones entre funciones mentales superiores, el desarrollo cultural y el control del comportamiento, entonces la experiencia, en este sentido, siempre es ecológica e histórico-cultural. En este orden de ideas coincidimos con Vygotsky en que “(...) cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica) y después dentro del niño

Hernández y Bravo (2004) han señalado que la particularidad del ser humano, esto es, el hecho de que construya su oikos (su casa, su ecosistema) y a la par sea influenciado recursivamente por este, lo posiciona como un modelizador nato, puesto que está constantemente elaborando proyectos sobre su oikos. En términos epistemológicos, esto supondría que la investigación se trata de un proceso de construcción de proyectos que tienen por meta la invención y transformación del oikos humano.

Es característico del proyecto que entraña una la proyectividad del sujeto a movilizar (y dejarse afectar) el sistema sociocultural: esto quiere significar que todo proyecto tiene un horizonte teleológico.

Una característica de la modelización es su que opera sobre una axiomática-inferencial. El modelizador orienta sus razonamientos en diferentes lógicas, de las que cabe subrayar los razonamientos abductivos¹³⁸ y autorreferenciales¹³⁹. A través del proceso de modelización se busca hacer inteligibles referentes de acción teleológica en relación a la

(intrapicológica)". (p. 19). El <<realismo>> de esta argumentación se basa en que la comprensión del psiquismo humano es un proceso <<relacional>> originariamente. Casi como decir que "técnicamente" habita el hombre.

¹³⁸ Bateson (1979/1997), en su búsqueda por encontrar relaciones nuevas entre los fenómenos y los procesos que analiza, propone que la investigación habría de focalizarse en las relaciones entre los "objetos", y no en su aislamiento. En otras palabras, que la educación tenga por meta educar la mirada a las relaciones entre ellos, y el establecimiento de nuevas conexiones, entre esas las relaciones y aquel que observa. El quid es imaginar y formular pautas que conectan. En este sentido Bateson reflexiona de forma abductiva cuando se esfuerza en construir o revelar analogías formales entre los fenómenos que conectan al observador en la ecología del espíritu (la mente). Su método reflexivo de abducción es una apuesta por integrar la noción de "creatividad" con el rigor de la reflexión académica.

¹³⁹ Varela (1982) entiende la autorreferencia como un sinónimo de circularidad y reflexividad, en el que los organismos y sistemas establecen anillos lógicos, se autoorganizan (clausura operacional), y cambian de órdenes, por ejemplo en relación a los marcos de referencia epistemológica. Los razonamientos autorreferenciales dan cuenta de cómo (en la investigación) el acto de conocer modifica el acto de conocer. En palabras sencillas la autorreferencialidad se trata del nivel (de segundo orden) donde se establecen pautas creativas que modifican la identidad del sistema, al tiempo que se salvaguarda su integridad. Algo similar a lo que en otras palabras expresa tan bellamente Maurice Merleau-Ponty (El ojo y el espíritu, 1986, p. 77.) "El espacio ya no es aquel del que habla la dióptrica, tejido de relaciones entre objetos, tal como lo vería un tercero testigo de mi visión, o un geómetra que la reconstruyera y la mirara de lo alto: es un espacio contado a partir de mí como punto o grado cero de la espacialidad. Yo no lo veo según su envoltura exterior; lo vivo desde dentro, estoy inmerso en él. Al fin de cuentas, el mundo está alrededor de mí, no frente a mí".

modelización. Esto es inevitable, puesto que todo observador, aún el más imparcial, no se sustrae jamás del sustrato vincular en el cual habita.

El investigador/modelizador reconoce esta ambigüedad, que asume como exigencia intelectual: no se conforma con reproducir modelos preexistentes, sino que le interesa entenderlos como un marco de referencias al cuerpo de axiomas que justifican ciertos tipos de proyectos.

En estos términos resulta conveniente que la <<proyectividad>> sea entendida en tanto orientación de intencionalidad que influencia el modelado del proyecto. La intencionalidad conlleva una responsabilidad activa para el modelizador, pues si bien los proyectos se conciben con base en unas condiciones para así <<anticipar>> unos efectos (y en esto la intuición es un proceso sustantivo), no suelen estar dados de antemano, sino que se van construyendo.

En otras palabras, que a pesar de que están perfilados previamente en tanto insinuación, no emergen sino progresivamente¹⁴⁰.

En esta lógica, la modelización se redefine en las experiencias de la elaboración continua de un proyecto reflexivo, de sus alcances tanto intuitivos como no intuitivos. Por esta razón lo más importante para el modelizador no es resolver un supuesto problema, sino formularlo y hacerlo inteligible en la ecología de un contexto donde tiene un sentido. Este formular emerge como invención y responsabilidad. La responsabilidad es la base de gnoseología (ética) de la modelización ecosistémica. Se trata de un campo estratégico para justificar la representatividad del proyecto en contexto.

En este orden de ideas, la modelización se entiende como una acción inteligente, puesto que está orientada a metas¹⁴¹. Le Moigne (1994, 1995a) indica que la modelización es una orientación heurística de la investigación con un horizonte teleológico. La

¹⁴⁰ Una cuestión de sentido común en el campo de la investigación formativa, donde lo sustantivo es emular las formas estereotipadas de investigación. Pero en el caso de las modelizaciones transdisciplinarias la importancia del ir construyendo (y deconstruyendo) es por más lo sustantivo.

¹⁴¹ Cuando acá se plantean “metas” (de lo más diversas) no se deben equiparar (aunque tampoco sustraer del todo) a los objetivos de la investigación.

modelización está orientada por la intencionalidad de la acción inteligente: que en todo caso tiene por meta construir condiciones de factibilidad en entornos de complejidad (Barrera, Gutiérrez, Pinto, y Rincón, 2011) ¹⁴². Hernández (2010) propone que la modelización de la investigación/intervención consiste en una serie de acciones de movilización de rituales, comprensiones (mitos, creencias y epistemes) y vínculos (cualidades) que tengan un impacto en el bienestar humano.

A pesar de que se tiene a equiparar este paradigma a la modelización matemática, la simulación econométrica y los modelos de toma de decisiones, lo cierto es que una comprensión concienzuda y amplia de la modelización socioeducativa y clínica ha planteado unas líneas de investigación acordes a sus intereses. Recientemente esta apuesta metodológica ha ido tomando fuerza en relación a las ciencias sociales y la educación (Le Moigne 1980, 1994, 1995, 2002; Hernández, 2010; Eriksson, 1997). En estos ámbitos se ha constatado la intuición inicial de que la modelización resulta adecuada para la conducción de procesos investigativos/interventivos en colegios, clínicas, organizaciones públicas y otros contextos.

La modelización ecosistémica es por definición una construcción deliberada de una acción compleja. La modelización supone la emergencia de nuevas formas de acción en el despliegue de un proyecto/modelo, puesto que el ejercicio de concebir algo que no existe implica necesariamente una orientación hacia la invención. El proyecto/modelo de la investigación es la estrategia que emerge por una estrategia. Tal estrategia permite la invención de acciones posibles y la evaluación de sus efectos no intuidos (J. L. Le Moigne, 1995b) ¹⁴³.

En este sentido el modelizador debe ser capaz de expresar su proyecto de una manera responsable; o en otras palabras, debe hacer explícitos sus axiomas y teoría del conocimiento, haciendo hincapié en que su deseo de realización de inteligibilidades. En

¹⁴² Escuelas, ayuntamientos, ONGs, hospitales, consultorios psicológicos, aulas de clase, etc.

¹⁴³ Un ejemplo ilustrativo (en el campo de la arquitectura) de esto lo encontramos en la forma en que trabajaba Antonin Gaudí, quien diseñar maquetas alrededor de las cuales él y su equipo de iban ajustando una serie de innovaciones en las construcciones a su cargo.

este sentido Hernández y Bravo (2004) que para el movilizador decir “yo comprendo”, es afirmar “yo realizo”. (p. 121)¹⁴⁴.

Un mapa general sobre la comprensión de la modelización en esta investigación se presenta en figura 2.

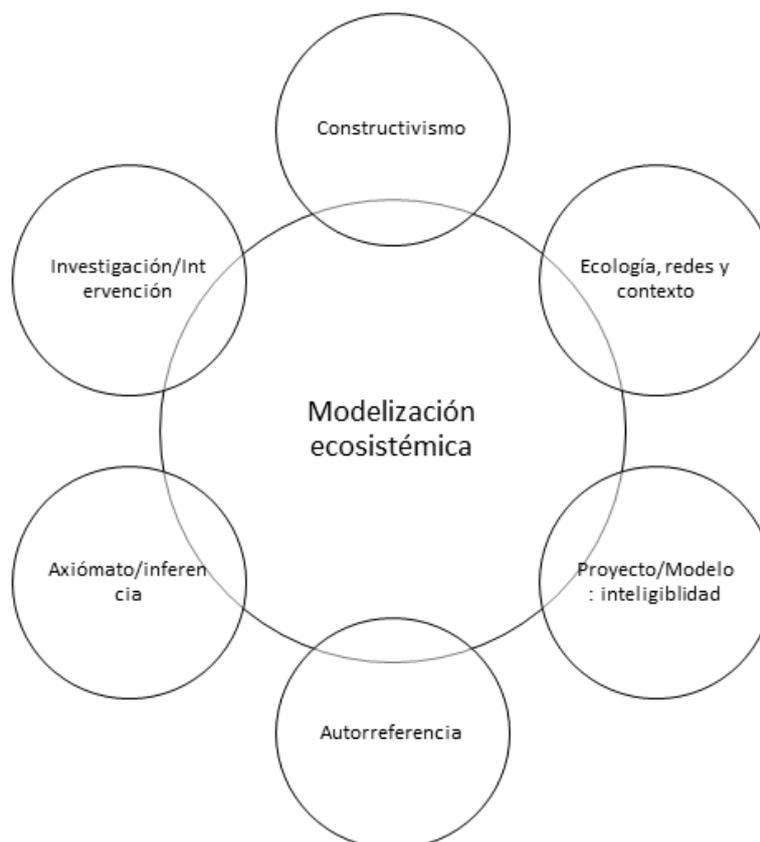


Figura 2. Fundamentos de la modelización ecosistémica

En la figura se presentan los principales componentes de la modelización.

¹⁴⁴ El aprendizaje y el desarrollo se constituyen procesualmente como un ir construyendo en contexto. En esto coinciden los planteamientos de Vygotsky y el enfoque de modelización. De hecho, esto es evidente cuando citan (Vygotsky y Luria, 1930/2007, p. 18), a Shapiro y Guierka: “Las acciones repetidas se acumulan unas sobre otras como en una fotografía colectiva por múltiple exposición, de modo que los rasgos comunes adquieren mayor claridad y las diferencias aparecen desenfocadas. El resultado final es un esquema cristalizado en un principio de acción definido (...) A medida que adquiere experiencia el niño adquiere también un mayor número de modelos de aquello que entiende. Estos modelos vienen a representar un diseño cumulativo y refinado de aquellas acciones previas del mismo tipo y a la vez un esbozo de los tipos de acción posible hacia el futuro.” Además de la equivalencia entre los planteamientos, la cita deja entrever por lo menos tres cuestiones fundamentales que constituyen el núcleo de la modelización: i. Surge como consecuencia de la acción; ii. Se complejiza y refina con la práctica; iii. Se inscribe en un horizonte teleológico.

Ahora bien, a este esquema habría que transversalizarlo a la interculturalidad, y una serie de conceptos que nos parecen de gran relevancia: experiencia, pedagogía y lenguaje.

1.3 La noción de la experiencia en Walter Benjamin: experiencia y pobreza

“Pobreza de experiencia no hay que entenderla como si los hombres añorasen una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias, añoran un mundo entorno en el que puedan hacer que su pobreza, la externa y por último también la interna, cobre vigencia tan clara, tan limpiamente que salga de ella algo decoroso.”

Walter Benjamin, 1989, *Experiencia y pobreza*, p. 169

El tropos de la pobreza es un tema ya clásico para los enfoques sobre la crítica cultural y educativa. Resulta un tema interesante en la medida de que si bien los seres humanos vivimos en un mundo “rico” en innovaciones de todo orden (epistemológico, tecnológico, político, etc.), aun así persiste, hace ya un tiempo considerable, un descontento frente a la cultura: una gran decepción, puesto que si bien hemos erigido un proyecto inédito, históricamente hablando, parece que genera muchas inquietudes

Al inicio del capítulo se recalcó, en relación al abordaje de la metodología, que se entendería como un asunto artesanal (técnico), en relación al estatuto de la experiencia, que en la figura del narrador implicaba la cuestión del lenguaje como experiencia de lo común (que generalmente se manifiesta como tradición oral). Experiencia y lenguaje así entendidos se tratan de un tipo especial de conocimiento. Consideramos que esta manera resulta especialmente pertinente para entender la praxis de la investigación pedagógica, ya que en el modelo del narrador la enseñanza es un asunto fundamental: el de dar forma a experiencia¹⁴⁵.

También se indicó que si bien la investigación suele relacionarse con la producción de conocimiento, esto no constituye su esencia. Esta afirmación escueta, que en todo caso puede resultar debatible, entraña un cierto consenso sobre lo debatible de que el modelo de “producción” constituya el norte (y la meta última) en relación a la empresa científica, a la manera en que se configura y se desarrolla. Ahora bien, aún en el caso de aceptar esta

¹⁴⁵ ¿Acaso no es esa la gran pretensión de la educación y la cultura?

idea sobre la investigación, no obstante, surge otro cuestionamiento: con qué materias se elabora el conocimiento; o, en otras palabras, a qué tipo de experiencia se adhieren los proyectos investigativos.

Se ha venido recalcando que la modelización ecosistémica es el proceso de dar forma a la experiencia en el orden colectivo de la ecología humana; y se ha propuesto este proceso como el despliegue de un proyecto/modelo que conecta (artesanalmente) lo propio y lo ajeno, que sería lo constituyente de lo común por el “compartir”. Esta forma de comprender la experiencia, que se marca como análoga al arte de la narración, resulta sugestiva para delimitar los linderos de la experiencia en el contexto de la investigación. En tal sentido, la exposición de este apartado tiene como objetivo contribuir a la caracterización del estatuto ontológico de la experiencia culturalmente significativa.

En este orden de ideas, la comprensión que sobre la “experiencia” realiza Walter Benjamin (2009; y 2007/2010) en dos de sus trabajos (el Narrador¹⁴⁶ y Experiencia y Pobreza¹⁴⁷) resultan inspiradores en esta materia. Se ha considerado afortunada esta elección para subrayar una idea pertinente para el estudio de la cultura: el tropos del empobrecimiento cultural, y su influencia en clave de experiencia, conocimiento y lenguaje.

¹⁴⁶ En el primer fragmento se manifiesta “la cotización de la experiencia se ha derrumbado, y todo nos indica que va a seguir cayendo. Cualquier vistazo al periódico muestra que la experiencia ha alcanzado un nuevo punto bajo, que no sólo la imagen del mundo exterior, sino también la imagen del mundo moral ha sufrido de la noche a la mañana cambios que no habrían considerado posibles. Con la Guerra Mundial comenzó hacerse patente un proceso que no se ha detenido desde entonces ¿No se observó al acabar la guerra que la gente volvía enmudecida del frente? No más rica en experiencia comunicable, sino mucho más pobre. Lo que diez años después se derramó en la riada de libros sobre la guerra era cualquier cosa menos experiencia transmitida oralmente. Y eso no era extraño. Pues ninguna experiencia ha sido más firmemente desmentida que las experiencias económicas por la inflación, las experiencias corporales mediante las batallas de las máquinas, las experiencias morales mediante los que ejercen el poder. Una generación que había ido al colegio empleando el tranvía de caballos se encontraba ahora al aire libre, y en una región en la que lo único que había cambiado eran las nubes, bajo ellas, en un campo de fuerzas de torrentes destructivos y explosiones, el diminuto y frágil cuerpo humano.” (p. 42).

¹⁴⁷ A propósito del segundo texto, los fragmentos son los siguientes i. “(..) una pobreza del todo nueva ha caído sobre el hombre al tiempo que ese enorme desarrollo de la técnica. Y el reverso de esa pobreza es sofocante riqueza de ideas que se dio entre la gente.”. y continúa: ¿(...) para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia? Y a dónde conduce simularla es algo que la espantosa malla híbrida de estilos cosmovisiones en el siglo pasado nos ha mostrado con tanta claridad que debemos tener por honroso confesar nuestra pobreza. Sí, confesemos: la pobreza de nuestra experiencia no es solo pobre de experiencias privadas, sino en la humanidad en general. Se trata de una especie de nueva barbarie.” (p. 218).

Sobre el fragmento del Narrador valdría subrayar algunas cuestiones de interés: en primer lugar, que la fusión entre desarrollo tecnológico y la guerra deja al ser humano en una posición de riesgo; segundo, la idea sobre cómo la devaluación de la experiencia (en la tradición oral) ocurre en paralelo al incremento de la información, cuyo modelo es el de la prensa; tercero, que esa devaluación va de la mano con un empobrecimiento de la experiencia colectiva (la figura del mutismo).

En el segundo fragmento se retoma la interpelación sobre acerca de qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella. De nuevo Benjamin hace hincapié en la relación sobre cómo el desarrollo técnico y la experiencia convergen en una pobreza de experiencias; y también una mercantilización de la cultura (un hambre voraz por esta); pues lo cierto es que cada vez nos es más difícil tener experiencias genuinas en el campo de la educación y la cultura, y muy a pesar de la abundancia de conocimientos y otros menesteres que disponemos en estas esferas. Esto por una parte, pero también se trata de un llamado a que reconozcamos nuestra propia pobreza subjetiva y cultural.

Un llamado al que la pedagogía -que piensa la interculturalidad- no debería hacer oídos sordos.

En aras de conectar estas comprensiones sobre la experiencia en clave de la modelización sistémica, valdría la pena profundizar un poco más en lo que se ha venido exponiendo hasta el momento. Una distinción muy acertada a la comprensión de la experiencia en la obra de Benjamin, la encontramos en Staroselsky (2015).

La autora propone enfocar esta cuestión en tres (3) momentos de análisis.

1. Empobrecimiento de la experiencia del lenguaje
2. La relación entre experiencia y conocimiento
3. Experiencia del presente y experiencia del pasado

En relación al primer punto, habría que señalar algunas precisiones: para Benjamín la experiencia no se corresponde con la *empíria* de la tradición científica (de corte empirista

mayormente). La empiria es experiencia en bruto mediada por un campo perceptivo sensorial (biológico-estructural) que, en últimas, soporta una gnoseología que puede explotarse, como si se tratase de una veta.

Segundo. Empiria y conocimiento aparecen como nociones cercanas y casi análogas. En esta perspectiva se admite que el proceso sensoperceptivo es y se circunscribe a la codificación/decodificación de estímulos ambientales. De acá que la empiria se trata de una experiencia eminentemente sensorial. Sin embargo, frente a este punto, la propuesta de Benjamin resulta un planteamiento alternativo, que desplaza el énfasis de la experiencia como percepción, para instalarlo en el terreno de lo que se comparte: esto es, de lo común.

Con relación al tercer punto, tenemos en el *Angelus Novus* una visión interesante de la historia. El presente de cara al pasado es el lugar de la experiencia, en un movimiento que va y vuela, lanzado hacia el futuro por los vientos del progreso. Acá la experiencia habría que buscarla en lo que respecta a la tradición.

Una tradición a la que se infringen los tipos de violencia (intergeneracional) más variados.

La experiencia puede enfocarse en dos ópticas: i. *Erlebnis*: vivencia inmediata, y ii. *Erfahrung* aquella experiencia que es compartida: la experiencia de lo común.

Cuando Benjamin se refiere a un empobrecimiento de la cultura (entendida como experiencia común) la idea es esta: que este empobrecimiento no es una cuestión perceptual sino de otro orden: que hunde sus raíces en un proyecto cultural muy bien definido: de acumulación y consumo (con un soporte técnico muy específico). Un proyecto que va en demérito de una experiencia colectiva intersubjetiva que tiene su pervivencia de la tradición oral, que es de orden colectiva.

A modo de ejemplo, Benjamin se refiere a la prensa, por tomar un referente paradigmático para su época. La misma prensa que día a día ofrece una ingente cantidad de información, pero que se presenta en un formato experiencia-información, que parece que no termina de conectar con la experiencia común, sino que se vuelve un sustituto de esta como

consumo de la información, que va desde la propaganda hasta banalización del entretenimiento.

(Paréntesis: en este sentido internet es uno de los fenómenos más característico de la historia reciente, y ya frente a este tema se han pronunciado hipótesis interesantes en relación a su influencia: intertextualidad e hipertextualidad serían dos modos de la revolución de las comunicaciones)

Por otra parte, y a pesar de que esta tendencia podría ofrecer espacios de interlocución, que repercutieran en un anhelo pedagógico sobre el criterio o el consejo, lo usual es que este alcance sea medianamente de naturaleza espuria todavía.

Es importante recalcar que tanto los medios de comunicación la información aparece como si se tratase de experiencia. Y una experiencia de la información muy similar a la noción de la *Erlebnis*, que ratifica una visión relativamente homogénea¹⁴⁸ de la realidad. Esto tiene unas consecuencias en el empobrecimiento del lenguaje, y no porque se carezca de léxico en las distintas esferas del saber, sino porque configuran una forma <<ampliamente reducida >> de la experiencia de lo humana.

Por otra parte, desde la opción de a *Erfahrung*, la experiencia del es construcción compartida de la apropiación que hace sentido¹⁴⁹. No se trata ya de un lenguaje de artificios, sino de un lenguaje vivo que convoca¹⁵⁰.

¹⁴⁸ En tanto se hace equivaler el grado de realismo según la cercanía con la tradición científica.

¹⁴⁹ El efecto de la información hace passivo al sujeto; el de la narración activa al receptor. Y esto se puede aplicar perfectamente a la praxis pedagógica, y a la investigación en general. Por lo que respecta al lenguaje, Vygotsky, citando a Sapir (Sapir, 1971, p.12, citada por Vygotsky, p. 53) indicaba que “los símbolos que etiquetan la experiencia, deben estar asociados con grupos completos de experiencia (...) más que con simple simples experiencias aisladas. Sólo así es posible la comunicación, pues la experiencia aislada es una consciencia individual y, estrictamente hablando, es incomunicable. (Sapir, 1971, p.12, citada por Vygotsky, p. 53).

¹⁵⁰ En este sentido, y específicamente al horizonte político de la alfabetización, Freire llamaba la atención sobre dos cuestiones fundamentales: la primera, que “alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir la palabra propia”; y la segunda, muy cercana y complementaria, es que “decir la palabra verdadera es transformar al mundo”. Se trata, entonces, de decir desde la libertad. En la palabra que es libertad ocurre algo. María Zambrano (1992, p. 313) diría que se trata de un círculo virtuoso porque la palabra, ella misma, de por sí, es libertad.

A propósito de la relación entre experiencia y conocimiento, cabe recordar que una de las críticas que Benjamin realizó a la filosofía de Kant era precisamente que éste estableció una diferenciación tajante entre el conocimiento científico y conocimiento, digamos, del sentido común. Benjamin entiende que nuestra relación con el mundo no ocurre exclusivamente mediada por el conocimiento científico del mundo y que, por otro lado, la experiencia propiamente dicha es la lo que comúnmente se entiende como sabiduría.

Sabiduría que en todo caso es un saber sobre el vivir. Y que es ventana frente a las presencias, y de extenderse hacia las ausencias, las ruinas y los muertos (el pasado: la visión histórica). En esta lógica el estatuto del conocimiento va más allá de lo estrictamente científico, y habría de integrar otro tipo de experiencias que históricamente han sido exiliadas de este campo, pero que son valiosas para la comprensión pedagógica del fenómeno intercultural.

Y de las historias. Benjamin (sf) lo esboza en un bello relato "El pañuelo", del que se extracta un fragmento:

" Por qué se acaba el arte de contar historias es una pregunta que me he hecho siempre que, aburrido, me he dejado pasar largas horas de sobremesa con otros comensales; pero aquella tarde, de pie en la cubierta de paseo del Bellver, junto a la cámara del timón, creí encontrar la respuesta mientras con mis prismáticos repasaba todos los detalles del cuadro incomparable que ofrecía Barcelona desde el barco. El sol se ponía detrás de la ciudad y parecía licuarla. La vida parecía extinguirse en los espacios de tonos pálidos que separaban el follaje de los árboles, el cemento de los edificios y los roquedales de los montes lejanos (...) Pero el aburrimiento ya no tiene cabida en nuestro mundo. Han caído en desuso aquellas actividades secretas e íntimamente unidas a él. Ésta y no otra es la razón de que desaparezca el don de contar historias, porque mientras se escuchan, ya no se teje ni se hila, se rasca o se trenza. En una palabra, pues, para que florezcan las historias tiene que darse el orden, la subordinación y el trabajo. Narrar no es sólo un arte, es además un mérito, y en Oriente hasta un oficio. Acaba en sabiduría, como a menudo e inversamente la sabiduría nos llega bajo la forma del cuento..." (sp).

Para Benjamin resulta fundamental la cuestión de la experiencia histórica. Una experiencia donde presente y pasado están íntimamente ligados en la historia de la

humanidad, que es el escenario por excelencia de nuestras grandes derrotas; pero también de la redención. Esta orientación al pasado es un espacio para dialogar con la devastación, y también con los muertos. Acá el olvido constituye el riesgo.

De ahí la advertencia de Benjamin (1989):

“tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando este venza. Y este enemigo no ha dejado de vencer.” (p. 181). De acá que la experiencia del pasado sea la puertecilla por la que viene el mesías, el poder de redimir y modificar el pasado en el presente.

En general, el enfoque de la experiencia en Benjamin se articula a un proyecto original sobre el lenguaje, la cultura, el conocimiento y la historia. Estos escenarios constituyen el campo de fuerzas donde emerge la esperanza mesiánica.

También son esferas cercanas al campo educativo. Luego, valdría preguntarse:

¿Qué supondría para la pedagogía (que se interesa por lo intercultural) asumir esta noción sobre la experiencia?¹⁵¹

1.4 Investigación y experiencia pedagógica

Buscando un encaje entre la comprensión que se viene trabajando sobre la experiencia y su cercanía a la investigación en pedagogía, resulta sugerente el trabajo de Van Manen (2003) sobre la “Experiencia educativa y la experiencia de vida”. En este texto el autor

¹⁵¹ Una pista la encontramos en la literatura, en un fragmento de “Los días del venado” de Liliana Bodoc (2000/2008): “—Porque... ¿podríamos poner la magia por sobre las criaturas, o al revés? —continuó Zabalkán—. ¿Podríamos poner más alto el día que la noche? ¿No necesitan uno del otro para existir? Kupuka nos recordó que la Creación es una urdimbre de hilos indispensables. Y bien, es atributo de la Magia ver y comprender esas correspondencias. Esa, y no otra, es su sabiduría, hecha de las materias de la tierra. Tal vez la Magia pueda comprender cómo se corresponden la lombriz y la montaña, dónde se buscan y dónde se resisten. Pero para eso debe preguntarle a la montaña y a la lombriz. Sí un día lo olvidamos, la sabiduría será soberbia; y lo mismo que nos sirve como medicina, será ponzoña. (p. 315). El fragmento es llamativo por lo menos en dos dimensiones: primero abre el diálogo entre la magia y la brujería, y en paralelo la interlocución simétrica (de equivalencias) entre lo más pequeño y lo más grande de la naturaleza. Como fuese, la cuestión de la experiencia queda retratada en esa pauta que conecta los hilos de la creación.

indica una idea muy interesante: todos experimentamos la educación, ya sea como padres, hijos, tutores, maestros, etc. En este sentido, la educación se ha constituido en un espacio común para la sociedad. Se trata tanto de una institución como de una praxis extendida: todos tenemos nociones acerca de la educación según el posicionamiento en el que nos encontremos.

Ahora bien, dado que en general contamos con un acervo general sobre el educar, esto supone para la pedagogía preguntarse a qué tipo de investigación apostar, en aras de direccionar estos saberes y prácticas. En el caso de los educadores, propone Van Manen abordar la investigación en educación como una praxis reflexiva. En otras palabras, que sea en el quehacer del educar donde emerjan las condiciones para la teorización interpretativa (hermenéutica) y la escritura como momentos ineludibles de la experiencia. Este énfasis se justifica en la idea de que la investigación pedagógica no puede prescindir de los modelos interpretativos que codifican la experiencia.

A propósito de estos modelos, señala que son los referentes desde donde se da cuenta de cómo experimentamos el mundo de la vida: “por un lado, ya está ahí; por el otro, nosotros participamos en darle forma y crearlo. Dicho de otro modo, el mundo nos es dado <<a>> nosotros y está constituido activamente <<por nosotros>>.” (p. 10)¹⁵². Esto es especialmente relevante en términos metodológicos, pues centra la discusión epistemológica en la injerencia que tienen los modelos interpretativos como experiencia que produce experiencia. En otras palabras, cómo la experiencia educativa conecta con la experiencia de vida, cómo facilitar que sean campos convergentes.

Puede afirmarse que la teoría educativa es constitutiva a la elaboración del modelo de la experiencia, y en este sentido el autor propone asumir la teorización y la escritura desde una heurística del descubrimiento: en la praxis descubrimos posibilidades de ser y llegar a ser. Y también desde una heurística de la sorpresa:

“no sólo entendemos las cosas de forma intelectual o conceptualmente, sino que también las experimentamos de modo corpóreo, relacional, enactivo y situacional.” (p. 13).

¹⁵² Esta concepción es similar a la condición del ser humano como creatura y creador que se planteó previamente en el acápite sobre la modelización ecosistémica.

En otras palabras, que el ejercicio hermenéutico es acción transformadora que se traduce en una escritura flexible y diversa. Por otra parte, establece entre la educación y las ciencias sociales una relación interlocución, donde convergen algunas de las inquietudes de nuestro tiempo. A este propósito señala Van Mannen (2003):

“Muchas de las aportaciones vigentes (...) dan fe de la vigencia por la interpretación reflexiva, el conocimiento sensible de la experiencia, la textualidad del significado y los impulsos humanistas. Por ejemplo, el deconstruccionismo ha evidenciado la complejidad de las relaciones refractivas entre significado y texto; la (auto) biografía ha puesto de manifiesto el valor de la unicidad de la experiencia personal y la prioridad del yo; los estudios narrativos han demostrado el poder de las historias para dar forma a la historia personal y colectiva; el feminismo y los estudios culturales han confirmado la importancia de la contextualización del significado. Por lo tanto, unos modelos de investigación aparentemente divergentes nos ayudan para que seamos más conscientes de los intereses personales y compartidos de las ciencias humanas. “(p. 11).

Tendríamos entonces que la investigación hermenéutica consiste en dar forma a la experiencia, a la manera de los prismas y la luz: están los reflectivos, que son la base de los espejos y los prismáticos; también están los dispersivos, que descomponen la luz blanca en un espectro de colores; y lo polarizantes, que trasnversalizan los efectos de las ondas electromagnéticas. Que para la praxis de la investigación pedagogía el lenguaje funciona en dos vías: es la manera en que se manifiesta la experiencia; y a su vez es la traducción de esa experiencia.

1.5 Mímesis y palabras caídas. Leyendo lo nunca escrito

“(...) y, sin embargo, estoy convencido de que el problema de la naturaleza y la historia de lo falso es determinante para la comprensión del lenguaje y la cultura. Lo falso no es, salvo en el sentido más formal o puramente sistemático, una falta de adecuación a los hechos. Es un agente dinámico y creador. La facultad humana para enunciar cosas falsas, para mentir, para negar lo que es, está en núcleo mismo del lenguaje y anima la reciprocidad entre las palabras y el mundo. Es posible que lo <<verdadero>> sea la más limitada y especial de esas condiciones. El hombre es un mamífero capaz de levantar falsos.”

George Steiner, 1981, *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y la traducción*, p. 224.

Con estas claridades en relación a la experiencia y la educación (tanto en la tradición oral como escrita), también se llega a la pregunta sobre qué tipo de teoría del lenguaje merece esta aproximación metodológica a la investigación de la interculturalidad. La cita de Steiner es dicente en este sentido, puesto que establece una comprensión amplia sobre la relación entre lenguaje y cultura que, por otra parte, no está mediada exclusivamente por la noción de la verdad (en su acepción ortodoxa).

Poca ortodoxa será también la propuesta que acá se plantea.

La propuesta lingüista de Benjamin resulta sugerente en relación a los abordajes tradicionales (psicolingüísticas) sobre el desarrollo del lenguaje¹⁵³. Benjamin (2007/2010) propone primeramente una aproximación teológica sobre el lenguaje, donde el ser lingüístico es algo propio de la vida humana y de toda la realidad. En tal sentido, la

¹⁵³ En relación a las teorías de la adquisición del lenguaje, en la Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge (Crystal, 1987/1994, p. 234 -235) se expone sintéticamente las cuatro grandes tendencias de comprensión de la adquisición del lenguaje: aprendizaje-imitación, innatismo, cognitivismo, y pragmático (los juegos del lenguaje y los actos del habla). En el primer grupo estaría la tradición conductista, incluyendo los postulados del conductismo clásico, el operante y la teoría sobre el aprendizaje vicario de Bandura. El segundo grupo abarcaría principalmente la Teoría Generativa de Chomsky, en tanto la idea de un dispositivo de la adquisición del lenguaje; o teorías más específicas el modularismo de Fodor, etc. En relación al cognitivismo resalta especialmente el paradigma piagetano que subraya la relación entre pensamiento y lenguaje a partir de los procesos de maduración del pensamiento del niño pre lingüístico. En la medida en que se evidencia un desarrollo lingüístico temprano durante la etapa sensorio motora (coordinación de esquemas, permanencia de objeto, planificación, resolución de problemas), la aparición y maduración del lenguaje se subsume a este modelo de epistemología genética. Eventualmente se irá integrando y diferenciando en esquemas de mayor complejidad. Por último, están los enfoques pragmáticos, que enfocan la adquisición lingüística como una serie de juegos y actos (coordinados) donde el niño irá ganando experticia en el <<uso>> de la lengua materna.

realidad del lenguaje se relaciona tanto con las diversas formas de la expresión humana, así como con la naturaleza.

El ser humano no es idéntico al ser lingüístico, sino que lo que es comunicable es su ser lingüístico. Ahora bien, el ser humano se comunica en el lenguaje y no a través de él, pues el lenguaje sólo comunica el lenguaje.

El lenguaje humano tiene su estatuto ontológico del ser lingüístico en el acto de nombrar. Poder nombrar aquello sin nombre constituye entonces el primer acto de traducción lingüística. Pero al nombrar lo innombrable viene la caída. Caída donde eclosiona la pluralidad de las lenguas, y que será el motivo central en Babel. Aquí se guarda la esperanza en la multitud de traducciones.

La traducción no es un acto instrumental, sino esencial: se trata del lenguaje que imita al lenguaje.

Y al propósito de la traducción de la experiencia pedagógica, la propuesta de la modelización es que su acotación ocurra en el orden de una <<micro teoría del lenguaje>>, donde el énfasis se pone en el concepto de la <<mímesis>>. Esta comprensión se propone en relación a dos textos de Benjamin (2007/2010): <<Doctrina de lo semejante>> y <<Sobre la facultad mimética>>. ¹⁵⁴

Esta comienza con la invitación a leer lo <<nunca escrito>> Benjamin (2010) es sugestiva. <<leer lo nunca escrito>>. Dice:

“Esa lectura es la más antigua: leer antes del lenguaje, a partir de las vísceras o de las danzas o de las estrellas (...) el lenguaje vendría a ser el nivel más alto del comportamiento mimético, así como el archivo más perfecto de la semejanza no sensorial: un medio al que las fuerzas anteriores de producción y percepción mimética se fueron transvasando por completo hasta liquidar las de la magia” (p. 216).

¹⁵⁴ Aunque el marco de la propuesta de Benjamin sobre el lenguaje está en su trabajo “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres” (2007/2010); así como en los “Problemas de la sociología del lenguaje” (1999).

La comprensión sobre la facultad mimética posiciona el componente lingüístico en sus dimensiones de: simular, engañar, contagiarse, imitar y establecer analogías. etc., en el campo de lo semejante, de lo común. Esta cuestión queda instalada en relación a la interrogante de dónde se posicionan las posibilidades y los límites acerca la escritura y la experiencia. Frente a este punto se propone entender la mimesis como eje en común de la interface entre cognición y cultura. Así también, se plantean algunas consideraciones sobre los alcances de esta comprensión en los campos de la pedagogía, específicamente en la investigación intercultural.

La microteoría mimética que se propone (como orientadora para la comprensión acerca de teoría del lenguaje en la modelización), que se inspiró en fragmento de la facultad mimética de Benjamin, la investigación dialoga con otro texto, que lo imita:

Para una comprensión de la facultad mimética puede resultar provechoso remitirse a la noción de <<reflejo>> de la biología (tradicional): casi como afirmar que la constitución del imitar yace en un impulso inevitable de adaptación filogenética; y así en la génesis del lenguaje humano. Habría que añadir que este reflejo se circunscribe a la ontogénesis de la percepción, y de la percepción del rostro mayormente¹⁵⁵ ya que es concurrente a la mielinización del sistema de la vista -y su complejización neurológica concomitante. (Rostro: gramática de la mimesis).

Desde la lectura del rostro hasta la escritura (no es menos cierto) que en algún momento las palabras empezasen su remolino de semejanzas-diferencias, y la tormenta, el rayo y la fundamentación de lo que comúnmente entendemos por historia, cuando retumba.

Tendríamos entonces que lo mimético se constata muy tempranamente: ya en la etapa sensoriomotora juega un papel fundamental en lo que respecta a la consecución de una epistemología genética de la inteligencia (Gramática del cuerpo). Para la escritura habría

¹⁵⁵ Zoopsicología: la peculiar forma de imitar del ser humano obo visual (Aprendizaje social, altruismo, cooperación, intercambio hipersociabilidad) Mark Pagel (2017) y Frans de Wal “Raíces del espíritu cooperativo”. La predisposición singular de nuestra especie a cooperar en sociedades de gran tamaño. El lenguaje y la caza (engaño, estrategia, fustigar...). Moralidad, reputación. técnica, lenguaje, cooperación y altruismo: común denominador hipersociabilidad y teoría de mente: similar a la noción de mimesis... inteligencia cultural e intencionalidad compartida.

que enfocarse la cuestión en términos evolutivos, puesto que la grafía no puede entenderse al margen del dedo que apuntala, las onomatopeyas, las protopalabras¹⁵⁶, y especialmente de la conducta del juego¹⁵⁷.

No se ha de olvidar que la mimesis ocurre en la frontera de lo que usualmente se denomina <<empático>>, aunque lo fundamental, al margen del psicologismo, es que se trate de una acción vinculante, pues al manifestarse de la mimesis se connota la relación. Aprendemos “hacer” y “a ser” jugando; y jugamos primeramente con palabras que imitamos.

Aprendemos a leer y escribir: la mimesis cobija a la tekne.

Que el nombre y la palabra correspondan al lenguaje humano es un hecho constatado de sobra, así como que suceda en las lenguas maternas que la mimesis ocurra fundamentalmente como un <<hacer>> con las palabras. Hacer la pertenencia, puesto que las palabras siempre son más que sólo signos, pues encontramos una coincidencia para nuestra comprensión “lingüística” más cercana a la del camaleón (el argot emocional de los cromatóforos) que en la explicación sintáctica más elegante:

“la pertenencia al grupo que nos otorga la lengua materna es cuestión de una gramática mimética¹⁵⁸.”

¹⁵⁶ Además, puesto que el lenguaje gestual es también inherente a todo lenguaje humano, no es arbitrario que sea tan prolijo para la cría humana, ya que ésta encuentra, por ejemplo en la protopalabra, un componente mimético fundamental: un <<denotarse>> en una coordinación.

¹⁵⁷ Como acá, jugar con las palabras: cierto marinero ha referido que, semejante a la rosa de los vientos (atribuida al mallorquín Ramon Llull), la piedra Rosetta era indispensable para la pervivencia del lenguaje, pues así como al mar se le guarda la orientación, también era preciso asegurar que la traducibilidad fuese una seña constante (...) Seguramente este tipo de rocas fueron usadas para levantar aquel zigurat tan conocido, y puesto que el nombre de la confusión sella al mundo, etc., etc., y si los naufragios son en cierta forma inevitables, también para el lenguaje romperse en algunas de sus maneras temporales.

¹⁵⁸ La imagen de los camaleones y las emociones. Hay un fragmento que me gusta de Vygotsky (1986/1995, pensamiento y lenguaje, p. 14 o 94??) Aquí la indicación <<afectivo-conativo>> de un objeto (...) es todavía inseparable de la <<tendencia intencional>> del habla. las dos siguen formando un todo homogéneo, y la única traducción correcta de mamá o de cualquier otra de las primeras palabras es el gesto que la señala y “Llegamos ahora al último paso de nuestros análisis de los planos interiores del pensamiento verbal. El pensamiento no es la autoridad más allá de este proceso; lo engendra la motivación, es decir, nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones”.

Algo análogo ocurre con la ocultación (camuflaje) de algunos insectos y peces. Bien puede ocurrir que los campos semánticos encuentren su origen en una habilidad para pasar inadvertidos (o desaparecer), y en últimas, de mentir para la defensa o el ataque. Esto quizá arroje alguna luz sobre la estrecha relación entre la imitación y la formulación de lo falso (y verosímil) como principal función del lenguaje.

Ahora bien, sobre esta evidencia no puede dejarse de interrogar cuál es la relación fundamental entre mimesis y cultura: por ejemplo, en tanto las particularidades de la caza y el apareamiento están constituidas principalmente como señas de lenguaje que en ningún momento fue necesario que fuesen distintas, habrá que aventurar algún argumento más que la mera recurrencia.

Que el lenguaje imita a la jibia (ese peculiar tipo de sepia) es algo que puede inferir cualquier (poeta), pero más interesante es la gran complicidad que existe entre los colibríes y ciertas flores; o los colores de las mariposas y algunas de las recurrencias que se tejen en la memoria. Las palabras, y la cultura, se parecen con mucho a la luz de ciertos peces abisales, donde el fulgor esconde y deja ver algunos reparos.

Como sea, el punto básico es que la forma en que brillan las luciérnagas (o los faros, o las estrellas) en ninguna manera pueden parecernos algo arbitrario, y sí, algunas veces, algo hermoso, pues se trata de imitar también una esperanza.

(acá termina la interlocución mimética)

Una esperanza de un hacer de las palabras, un hacer de experiencias. Roberto Juarroz (sf) ha sabido expresar muy acertadamente esta idea en su poema “Desbautizar el mundo”:

“Desbautizar el mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia.

El mundo es un llamado desnudo,
una voz y no un nombre,

una voz con su propio eco a cuestas.

Y la palabra del hombre es una parte de esa voz,
no una señal con el dedo,
ni un rótulo de archivo,
ni un perfil de diccionario,
ni una cédula de identidad sonora,
ni un banderín indicativo
de la topografía del abismo.

El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.

El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.

La palabra: ese cuerpo hacia todo.

La palabra: esos ojos abiertos.” (p.75)

Leer lo nunca escrito: escribir lo jamás leído. En cierto modo se trata de un imitar que miente: en la verosimilitud de la escritura. ¿Por qué el paso de la tradición a la escritura? Por la imitación de la experiencia que se da a leer en la hechura de palabras. En este sentido no es fortuito ni paradójico que Platón escribiese diálogos.

Porque hay una relación entre las tradiciones orales y escritas. Porque en ellas se entraña la cultura.

Queda entonces la pregunta de qué palabras está hecha cultura. Diremos por el momento que principalmente de palabras caídas. Las palabras caídas, que nos recuerdan otro de los poemas de Juarroz (sf):

“También las palabras caen al suelo,/ como pájaros repentinamente enloquecidos/ por sus propios movimientos,/ como objetos que pierden de pronto su equilibrio,/ como hombres que tropiezan sin que existan obstáculos,/ como muñecos enajenados por su rigidez./

Entonces desde el suelo,/ las propias palabras construyen una escala,/ para ascender de nuevo al discurso del hombre,/ a su balbuceo/ o a su frase final./

Pero hay algunas que permanecen caídas, / Y a veces uno las encuentra/ en un casi larvado mimetismo, / como si supiesen que alguien va a ir a recogerlas/ para construir con ellas un nuevo lenguaje/ un lenguaje hecho solamente con palabras caídas”.

Tenemos entonces que la estrategia de esta modelización se asemeja a recoger estas palabras caídas, que en el cuidado sean motivo para reinventar el lenguaje: imitándolo. En el jugar (que es cuidar) “en” la mimesis, van quedando ligadas “cultura y experiencias” al margen de la verdad, en sentido ortodoxo. Para la experiencia intercultural la mimesis supone un marcador para establecer puentes hacia lo común. Pueda ser que la escritura sea la experiencia que transcribe eso que llamamos experiencia intercultural.

1.6 El diario de campo: elogio a lo fragmentario

“Sin entrecomillados. Este trabajo debe citar el arte sin entrecomillados y elevarlo a lo más alto. Su teoría se relaciona estrechamente con la del montaje. Método de trabajo: montaje literario. No tengo nada qué decir. Tan sólo que mostrar. No robaré nada valioso ni me apropiare de ninguna formulación ingeniosa. Pero los andrajos, la basura: no quiero inventarlos. Tan sólo darle acceso a su derecho de la única manera posible: usándolos.”

Walter Benjamin (2012) *El juego favorito de Satán*, p. 17.

Ballester y Colom (2013) plantean un esquema comprensivo sobre la hermenéutica del discurso de lo fragmentario en la obra de Walter Benjamin. Partiendo de la teoría de la traducción incompleta proponen seis niveles de análisis de lo fragmentario: i. Sistema y fragmento. Los libros como obra abierta; ii. El lenguaje (las múltiples lenguas) como lo auténticamente humano; iii. El lector y las lecturas múltiples; iv. Obra abierta y

diferencia; v. Traducción imposible: comprensión y expresión limitada; y vi. Diferencia insalvable o voluntad de comunicación.

En lo que respecta a esta investigación, esta propuesta resulta sugestiva, con una característica especial: entenderemos el diario de campo (libreta de notas) de forma distinta a si se tratase de un instrumento para la recolección de información, sino como el lugar de interfase para traducir las experiencias pedagógicas desde donde se piensa la interculturalidad (es el diario de notas imitación de lo fragmentario). En este sentido, se entiende que la escritura, más allá de ser un registro estándar, es un lugar estratégico para diseñar y organizar el proceso de modelización, ya sea en relación a los asuntos de orden conceptual o interventivo, que suscitan un interés pedagógico, que apunta a la movilización de las comprensiones sobre la educación y el diálogo interculturales. Los diarios dan cuenta de la continuidad y discontinuidad de la investigación en el testimonio de la escritura a mano, y su (re) traducción y organización posterior: en el diario se va organizando también la modelización. Es un espacio multimodal de la experiencia.

En todo caso el pensamiento sobre la investigación va de avanzadillas: que van dejando rastros de los acontecimientos que han tenido una significación especial, y que duran un poco más que la información descriptora. Por eso el diario es muy útil para percibir, organizar y presentar los saltos de la narrativa. Escribir-pensar-retranscribir-pensar-actuar-escribir: la mimesis de la experiencia en lo fragmentario (criterio) de la traducción del mundo en el oficio de la escritura, y la traducción de palabras caídas. La fragmentación es el archivo de las palabras caídas, de la incompletud de las culturas. Lo fragmentario es el campo de sentido.

Lo próximo y lo semejante, y lo semejante de la experiencia y la escritura, porque se dispone de estos guiones que conectan procesos abductivos: las pautas que conectan. El diario soporta muy bien lo fragmentario en una vida y los lugares provisionales. Las categorías de análisis se organizan en el diario, y en las pruebas de imprenta, alrededor de lo significativo (estético, por ejemplo), que ha de tener un componente de semejanza con lo que se teje en el diario: una caminata, un libro, un sueño, etc., pues dice que todo lo recibe en tanto unidades de semejanza.

A lo largo de cuatro (4) años se ha venido trabajando en diez (10) cuadernos.

En un principio se les llamó *diarios de campo* a raíz de una cierta nostalgia por el género de la etnografía. De esta forma sería el diario de campo receptáculo y productor de la experiencia¹⁵⁹: en últimas, a lo que se apuntaba era a la construcción de sentido, entendiéndola en tanto organizadora/productora de la vivencia (intersubjetiva) de la experiencia migratoria para el investigador y su familia.

El primer diario así concebido consta de una serie de escritos, mayormente pequeños relatos, algunos poemas, y las ocurrencias en relación a la formulación del plan de investigación. También ha sido el lugar guardar y sistematizar distintas referencias, principalmente citas de libros y artículos (Pannikar, Heidegger, Gadamer, Fernet Betancourt, Larrosa, etc.)

Durante la escritura del artículo “La educación y sus peregrinajes”, y resaltando la figura del etnógrafo, se otorga al diario un matiz como de “diario de campo”¹⁶⁰, de ahí la inclusión de la etnografía como traducción de la experiencia intercultural, resaltando especialmente el componente afectivo de una búsqueda alrededor de las culturas. Una etnografía en la biblioteca de Babel, una alusión a la ciudad de Barcelona y sus planos de interconexión.

En el segundo cuaderno se realizaron los primeros bocetos del capítulo sobre metáforas de la interculturalidad¹⁶¹. Las primeras metáforas fueron son las de la torre y biblioteca de Babel, posteriormente (y principalmente en el espacio público: exteriores) se van integrando (imitando) otras imágenes que en el día a día resultaban convenientes: Pablo de Tarso, la odisea del exilio y la hospitalidad, el rostro, la traducción, los límites y las

¹⁵⁹ La mimesis entre escritura y experiencia se comprende como imitación de la experiencia: el producto es un archivo de visos culturales que conviven en el espacio de la memoria. En este sentido memoria y experiencia son asuntos fundamentales para argumentar una crítica de la interculturalidad: principalmente la cuestión educativa se trata de una escritura de la pedagogía que piensa la experiencia. Un mapa de referencia: leer lo nunca escrito y dar a leerlo.

¹⁶⁰ La figura de del diario se trabajó en términos literarios (ver Guiérrez, 2017) a partir del texto del etnógrafo de Borges. Posteriormente se integra un contrapunto desde dos precedentes: el antropólogo inocente y los diarios de Malinowsky: que más que una cuestión de coherencia y estilo atañe a cierta epistemología del humor y lo inédito.

¹⁶¹ Esta escritura se cifra a mano (frases sueltas, citas y bibliografía, cartas, datos de campo, datos, poemas, fragmentos, y en general borradores y ejercicios de escritura-pensamiento que van alimentando la escritura en limpio del documento).

fronteras, el evento de pentecostés y la globalización. También se registra en este cuaderno lo referido a la vinculación al equipo de visitas al CIE de Barcelona: impresiones, información sobre las personas privadas de la libertad, las sesiones de intervisión de los miércoles, etc.

En el tercer diario consta el testimonio de la investigación sobre las nociones de la cultura en las tradiciones antropológica y la humanista. Posteriormente empezará a modelar la estructura del capítulo desde la alegoría de los *ecos*, que conceptualmente integra la crítica cultural de Steiner, Freud y Benjamin, Bueno, etc., como momento de problematización de esa metáfora incompleta de la cultura. La resolución del asunto de los ecos se establecerá, finalmente, a partir de la noción de vecindad en Heidegger, y esa imagen de la “lanzar la china” de Rodari, pero ahora lanzando esas palabras caídas en el escenario de la imaginación.

Cuarto diario: se dedicó principalmente a asuntos de orden metodológicos: la modelización ecosistémica y la experiencia vivida en el contexto de la investigación pedagógica. Posteriormente se retomó esta cuestión de la experiencia con base en la lectura algunas obras de Benjamin donde el asunto lingüístico resultaba sugerente. Así mismo se trazó el esquema de la presentación del capítulo. La reflexión sobre la relación entre *tekné* y metodología es tardía.

A propósito del quinto diario, coincidió con la participación del investigador en el programa de parejas lingüísticas y la obra de teatro “Llull a la ciutat nova”. También se realizan algunas apreciaciones sobre cuáles son las diferencias (en terreno) de las actuaciones inter y multicultural. Con base en este se empieza a intentar dar forma a la hipótesis acerca de la (im) posibilidad de una educación intercultural, que ya era una intuición en el diario número 2, especialmente en referencia al CIE.

Sexto diario: estuvo dedicado a transcribir citas de la obra de Benjamin (que en ese momento era una afinidad intelectual). También se citan algunos apartes de “Viernes o los limbos del pacífico” de Tournier; y algunos extractos de la obra de Lévinas. Este cuaderno se retoma para organizar la escritura del capítulo sobre alteridad “La época del contagio con el otro. Peste, Erótica y Malestar.

El séptimo se trató del cuaderno “integrador” (el cuaderno azul), donde, y debido a la premura del tiempo, se empieza a organizar la estructura de lo que será el documento de la tesis. Fue también el tiempo de releer a Pannikar (Opera Omnia), así como su biografía.

El octavo fue un pequeño cuaderno de respaldo al de metodología, donde se compilan algunas citas Vygotsky, Benjamin, Piaget, Bruner, con la meta de fortalecer conceptualmente lo referente a la modelización ecosistémica, acentuando el componente genético, la noción de experiencia, y la noción de la *mímesis* formulada como una microteoría del lenguaje

Noveno y décimo: se dedicaron exclusivamente a la escritura de la introducción (una interculturalidad difícil) y el prefacio (signum).

Nota sobre los márgenes y el papel: en las versiones preliminares de los capítulos (que leíamos sistemáticamente doctorando y tutor), y como sucede desde antaño, se fueron anotando una serie de apreciaciones en el papel, principalmente en los márgenes. Lo que es importante, ya que en los márgenes emerge el “diálogo” con el texto. El margen es esa voz que interpela, y así organiza, matiza y pide claridades.

Breve nota del investigador: en los diarios/cuadernos está la historia (y también la arqueología) de la investigación. Son “objetos” únicos que he llegado apreciar como nunca antes.

1.7 La biblioteca de Babel: escritura, traducción y hermenéutica diatópica

Yo afirmo que la Biblioteca es interminable (...) La biblioteca es ilimitada y periódica.

Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Mi soledad se alegra con esa elegante esperanza

Jorge Luis Borges, (1944/2001), *La biblioteca de Babel*, p. 42.

La figura de Babel ha sido un anclaje fundamental para comprender y pensar experiencia alrededor de la interculturalidad. En “La educación y sus peregrinajes” se le asocia a la

noción de alfabetización intercultural, entendida como enseñanza sobre la traducción (no sólo de textos: ¿cómo se traduce un rostro?) y la “búsqueda”. También era una alegoría sobre la convergencia entre la tradición oral (aquellos que habita y conversan en la biblioteca) y la escrita (los libros infinitos)¹⁶².

Pero no sólo lo anterior, la biblioteca de Babel encuentra continuidades con las bibliotecas de la Universitat (principalmente Crai Mundet y Filosofía), espacios entrañables donde (mayormente) ha sido escrita la tesina: en estas continuidades se identifica un efecto diatópico entre la literatura y Barcelona, donde las <<ficciones>> terminan por ser punto de encuentro y emergencia de los aprendizajes del proceso de doctorado.

La biblioteca también es “campo” de lo fragmentario del lenguaje, donde las palabras caídas son comunes y frecuentes. En la biblioteca de Babel, como ya se insinuó, se encuentran pistas, señas y huellas para delimitar una comprensión sobre la traducción: donde al intérprete le corresponde el ser artífice de la mimesis. Primero como intérprete de una historia acerca del exilio, y así marcar un primer referente para imaginar lo que se dice “intercultural”.

El milagro de Babel es el estallido de la diversidad y la fundación del exilio primordial. Babel, el nombre de la confusión, de lo que no se ha terminado por completo. Un mito que alude al porvenir. Una torre que, como en Rilke anuncia, anuncia: “lo que realmente nos resguarda es nuestra desprotección. "Acá hay una pista importante para entender qué decimos por exilio: hacernos un cohabitar desde las palabras del exilio¹⁶³, donde la desprotección es recordatorio del cuidado. Siguen los temas, uno tras otros. Interculturalidad - literatura - educación; esperanza - pesimismo; etnografía y

¹⁶² Nota: En el artículo de la educación y sus peregrinajes se proponía liberar el logos creador de las personas hacia la construcción de una ecología literaria (intertextual), que se emancipe frente al libro culto (sin que lo desdeñe, claro está). En relación a los niños y niñas lo interesante de incluir un abordaje <<genético>> del lenguaje es que lo resarce a todos, empezando por ellos (los in-fale); y de aquí, de manera fragmentaria en toda la ontogénesis cultural. La lengua en el mito de Babel se exilia al emerger, pues las gentes no se fueron por la confusión, sino primeramente por el hecho de hablar distintas lenguas. En Babel se funda el habla como cultura. No que el componente lingüístico sea análogo al cultural, pero sí que se le asemeja en aspectos significativos.

¹⁶³ Sobre Babel: la gran migración (Curtis, W., y Mereas, 2017. Revista Temas: Cultura y evolución humana). La gran migración p. 60 - 61. El deseo de expandirse: el éxodo de África y la conformación de los pueblos... la historia de la humanidad también es una historia de un viaje. Babel (la ciudad) es el modelo: nos fuimos a fundar ciudades.

virtualidades; historia/escritura; tradición oral y traición letrada: la tensión que es el alfabetizar; interculturalidad: aprender-nos a hablar, leer y escribir en el traducirnos como rostros (componente ético).

Uno entra en la biblioteca de Babel con su mochila y sus diarios. Luego de la jornada vuelve al piso de la calle Fastenrath a compartir con la familia. A conversar acerca de la búsqueda, y de las cosas que están pasando.

Uno regala algunas copias del cuento a los bibliotecarios.

Babel y Barcelona: ambas comienzan con B.

FRAGMENTOS DE LA EXPERIENCIA INTERCULTURAL

La segunda parte tiene por objetivo compartir las experiencias socioeducativas que se realizaron en Barcelona durante el tiempo de formación doctoral. Dado que desde el principio se contemplaba a Barcelona como paradigma de ciudad cosmopolita e intercultural (aunque lo justo de entrada sería la indicación “pluricultural”), la idea de la investigación era encontrar una estrategia investigativo/interventiva que fuese acorde con esta visión de la ciudad y sus posibilidades.

En este sentido, la formulación (y ejecución) de acciones socioeducativas fue una constante a lo largo de toda la formación. En término un tanto “conservadores” se buscó que fuesen tanto en espacios formales como no formales; y que se articularan a la experiencia (y ecología) del investigador y su familia.

Claro está, con las debidas puntualizaciones sobre las relaciones entre modelización, experiencia y pedagogía, donde se logra el efecto un cierre el círculo metodológico (por ejemplo, se le da un lugar al lenguaje, y de ahí se pasa a la escritura. Sobre ésta habrá que añadir que es retroprogresiva, paralela e integradora)

En tal sentido resulta conveniente tener una línea temporal donde se cifren los distintos escenarios de trabajo.

2015

- ✓ Inicio del doctorado en educación y sociedad, en la línea de investigación de acciones socioeducativas en contextos comunitarios.
- ✓ Migra Studium: inicio formal del voluntariado en la fundación, en el espacio de voluntarios de visitas al CIE de Barcelona.
- ✓ Elaboración del plan de investigación *Fronteras y Transmigraciones del diálogo intercultural*. Primera aproximación conceptual.
- ✓ Presentación de la investigación en las jornadas de otoño en la Universitat de Barcelona.
- ✓ Preparación del artículo La educación y sus peregrinajes (Gutiérrez, 2017. Iduna 10. Seminario de Pedagogía Estética).

2016

- ✓ Migra Studium: vinculación al programa de acogida socio-lingüística como cofundador y primer coordinador del proyecto de “Parejas Lingüísticas”. Alfabetizar-nos (antes Alliberar la Paraula) en el marco del convenio de gestión del servicio social universitario, entre la Fundación Migra Studium y ESADE.
- ✓ Migra Studium: continuación en el proyecto de visitas al CIE de Barcelona, que además de las visitas contempla espacios de formación, discusión y supervisión con el grupo de voluntarios.
- ✓ Preparación del capítulo de Metáforas de la Interculturalidad.
- ✓ Profesor invitado en la clase de antropología para educadores sociales (Universitat de Barcelona).
- ✓ Presentación de avances investigativos en las jornadas doctorales de verano.
- ✓ Participación en el proceso de construcción de la obra de teatro “Ramón Llull a la Ciutat Nova”, en alianza entre Migra Studium- la Trilateral- TNC, para lla temporada de otoño 2016.
- ✓ Presentación de la ponencia de “poesía y exilio” en el marco del evento “Imaginarios desarmados”
- ✓ Miembro activo de la comisión de pedagogía y convivencia de la comunidad de aprendizaje Coves d´ En Cimany.

2017

- ✓ Inicio de estudios de memoria histórica sobre los barrios de la Teixonera y el Carmel en la ciudad de Barcelona.
- ✓ Apoyo a la gestión de la base SJM para el registro de las visitas de los voluntarios del CIE.
- ✓ Preparación del texto la interculturalidad en la escuela: proyecto *las nuevas aventuras de las bacterias cromáticas*.
- ✓ Proceso de organización y escritura preliminar de la tesis: construcción del índice analítico y la capitulación.
- ✓ Publicación en Iduna.
- ✓ Escritura del texto sobre lenguaje, mimesis y cultura.

2018

- ✓ Finalización del capítulo sobre metodología.
- ✓ Re lectura capítulos previos.
- ✓ Ejecución las nuevas aventuras de la bacteria cromática.
- ✓ Escritura introducción y conclusiones.
- ✓ Escritura de la introducción “Una interculturalidad difícil”.
- ✓ Escritura del prefacio “Signum”
- ✓ Sustentación de la tesina

2.1 Barcelona. Nostalgia y epistemología intercultural

“Desventurados los que divisaron / a una muchacha en el metro / y se enamoraron de golpe/ y la siguieron enloquecidos / y la perdieron para siempre entre la multitud / Porque ellos serán condenados a vagar sin rumbo por las estaciones / y a llorar con las canciones de amor / que los músicos ambulantes entonan en los túneles / y quizá el amor no es más que eso: / una mujer o un hombre que descienden de un carro / en cualquier estación del metro/ y resplandece unos segundos y se pierde en la noche.”

(El texto es de Oscar Hahn, se ha transcrito de una pared de la estación de metro de Diagonal, el 21 de febrero de 2017 en Barcelona)

La escritura de estos fragmentos tiene como escenario la ciudad de Barcelona. Con la imagen del metro en el epígrafe se ha querido simbolizar ese elemento de *sensibilidad* que se desplaza por la ciudad: acá en el emplazamiento de los subterráneos. La imagen bien podría sintetizar la idea de la <<ecología del afecto>>. Una afectividad interconectada. Los distintos fragmentos se asemejan a las paradas, pues en éstas la búsqueda de la educación intercultural encuentra pistas sobre sus lugares. La ciudad acá también se entiende como una virtualidad, y en este sentido algo de Babel queda cada vez que se hace referencia a Barcelona. También algo de Bogotá, pues este doble movimiento de la nostalgia liga a las dos ciudades.

Barcelona constituye para esta investigación el modelo de ciudad babilónica¹⁶⁴. Por lo cual vivir acá era en sí misma la oportunidad de vivir una experiencia migratoria/intercultural pensada desde el campo educativo.

Según se reporta Barcelona consta con población española 84% y extranjera 16%.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Una visión general: en Barcelona el año 2018 ha sido dedicado a Panikkar y su legado. También desde la UNESCO se coordina en esta ciudad un grupo de diálogo interreligioso, cuyo evento más visible es el de “La noche de las religiones”, que se celebra ya hace unos tres años. Por otra parte, Barcelona hace parte de La Red de Ciudades Interculturales (RECI): es una acción de Intercultural Cities, un proyecto conjunto entre el Consejo de Europa y la Comisión Europea que se inicia en 2008 con ocasión del Año Europeo para el Diálogo Intercultural, y que se viene desarrollándose a partir del 2010. La RECI, que tuvo una duración inicial de dos años (de junio de 2011 a junio de 2013), es una acción conjunta entre el GRITIM-UPF, Intercultural Cities del Consejo de Europa y la Obra Social “La Caixa”. Zapata y Pinyol (2013) tienen un trabajo extensivo acerca de cómo se han diseñado los lineamientos técnicos para integrar la aproximación intercultural en las estructuras gobernabilidad de la ciudades del proyecto.

¹⁶⁵ Nota: algunas apreciaciones de Capel (1997) en relación a las ciudades, y a la Ciudad de Barcelona en específico. Dice que la inmigración es consustancial a las ciudades, y es la razón de

Una primera sugerencia sobre la noción de la nostalgia la encontramos en la literatura; a este respecto la figura de Odiseo es prototípica. La tenacidad de su viaje de vuelta a Ítaca (el origen) no puede menos que ser ilustrativa, por lo menos en tres niveles: nostalgia del hogar, del amor y de la patria. Estas tres alusiones quizá podrían ser reveladoras en relación al enigma de la cultura y su abordaje desde una perspectiva intercultural. En esta lógica, en lo que sigue se argumenta cómo alrededor de la nostalgia bien cabe plantearse una equivalencia a cierta epistemología intercultural.

Una primera pista: ir sobre la ligazón entre afecto y conocimiento¹⁶⁶. Estos suelen presentarse como una disyuntiva, a pesar de que se ha hecho énfasis -sistemáticamente- en lo artificial de esta interpretación. Sin embargo, la convergencia en sí misma poco aporta a la discusión, por lo cual también se hace preciso marcar algún tipo de criterio acerca de la correspondencia de esta unidad indisoluble¹⁶⁷.

En el cuento de Borges (1969) “El etnógrafo” se dice que el personaje, antes de tomar la decisión de no comunicar su secreto:

“sintió la nostalgia de aquellas tardes iniciales de la pradera en que había sentido hace tiempo la nostalgia de la ciudad” (sp).

su crecimiento y expansión, por encima del crecimiento natural de su población. La ciudad se ha caracterizado por el rasgo característico de su heterogeneidad social, un factor tan importante que hace parte de numerosas definiciones de lo urbano. “Las profundas diferencias sociales, la segregación y los ghettos son igualmente una constante de las ciudades desde la antigüedad. Los grupos marginales o vencidos se situaban normalmente en lugares aparte.” (sp). “Los problemas de inmigración, de la asimilación de inmigrantes, de la segregación y de los ghettos, de la pobreza y de la marginación no son específicos de la ciudad actual, sino una característica permanente de las primeras civilizaciones urbanas.” (sp). “Existen, sin duda, diferentes formas de segregación, que han sido estudiadas por sociólogos y geógrafos. Los llamados geógrafos humanistas han estudiado con especial atención algunas de ellas: según la situación en el ciclo vital (jóvenes, viejos), los niveles socioculturales, las diferencias étnicas, las diferencias religiosas, e incluso los estilos de vida. Pero parece indudable que el mecanismo fundamental de la segregación es el de las diferencias de renta.” (sp). Y el caso más crítico son los inmigrantes pobres que viven en barrios marginales. Renovación urbana y gentrificación.

¹⁶⁶ Porque desde la noción de la cultura como cohabitar, la cultura entendida como experiencia del cohabitar, más que intercambio de conocimiento o diálogo de saberes, se trata de una cuestión de arraigo y afectos.

¹⁶⁷ En una perspectiva análoga se pronuncia Vygotsky (1986/1995) en las conclusiones de “Pensamiento y lenguaje”: al pensamiento lo engendra la emoción.

Este doble movimiento de la nostalgia conecta dos experiencias culturales distintas en un mismo plano: que acá se trata de los caminos mismos. “El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos” (sp) le dice el etnógrafo a su profesor, para luego calificar la ciencia de mera frivolidad.

Esta postura que adopta el personaje ¿no es similar el movimiento de la interculturalidad? En cierta medida lo que se predica en este campo es diálogo entre culturas, y en este sentido la noción de hermenéutica diatópica sugiere una posible alternativa para abordar tal menester. Ahora bien, esto habría de darse en el plano de la experiencia, pues de otro modo la palabra que designa la cultura aparece como un cascarón vacío. En relación a Barcelona esta investigación la posiciona como el escenario de esta nostalgia, como su modelo¹⁶⁸.

Siguiendo la pista a Benjamin (1987).

“En un amor, la mayoría busca una patria eterna. Otros, aunque muy pocos, un eterno viajar. Estos últimos son melancólicos que tiene que rehuir el contacto con la madre tierra. Buscan a quien mantenga alejada de ellos la melancolía de la patria. Y le guardan fidelidad.” (p. 34 - 35).

Nota: después de más de tres años de echar raíces camino hoy por Barcelona con esta nostalgia y esta felicidad de saber que volvemos a Bogotá, y ahora somos diferentes. Y ya veremos cómo me sentiré allá: esa es la experiencia intercultural a la que me refiero (y se parece mucho al modelo de una hermenéutica diatópica).

En conclusión, la nostalgia nos es motivo de amor de lo propio y lo ajeno. En nuestro caso es una nostalgia doble: y así entra uno en la <<fecundación>>.

¹⁶⁸ No es para menos, ha sido en esta ciudad donde emerge la investigación, en un andar de más tres años que ha tenido toda una significancia familiar y personal. Todo comenzó con un viaje.

2.2 Universitat de Barcelona: la interculturalidad en el doctorado de educación y sociedad

La universidad ha sido la *base* para desarrollar la investigación.

En este sentido, un punto clave a señalar es cuán importante resulta la interlocución con el tutor-director, que para mi caso afortunadamente se trató de Héctor Salinas Fuentes: en su compañía se ha ido modelizando la investigación, y más, estableciendo una relación de cercanía muy significativa.

Por otra parte, el investigador ha participado en algunas de sus clases de Antropología como profesor invitado, lo cual ha resultado provechoso para compartir los avances de la investigación con los profesionales en formación en pedagogía y educación social. También ha resultado provechoso, en relación a la universidad, la estructuración del proyecto a través de los protocolos de formulación del plan de investigación y los de seguimiento anual, ya que son buenas excusas para ir avanzando y monitoreando el estado de la investigación. Estos avances, en mi caso, fueron el insumo para presentarme como ponente en las jornadas otoño 2015 y verano 2016.

La universidad así mismo fue la plataforma para la publicación del artículo “La educación y sus peregrinajes. Una etnografía en la torre del deseo.” (Gutiérrez, 2017). Sobre la propuesta de este artículo se construyeron el proyecto de *parejas lingüísticas* (Migra Studium) y *las nuevas aventuras de las bacterias cromáticas* (que se exponen más adelante).

Los lugares de retiro.

En lo referente a la escritura de la tesina resulta recomendable alejarse de la urbe (y la Universidad) de tanto. Ciertamente es provechoso y significativo: dicen que Heidegger escribió una buena parte de su obra en la cabaña de Todnauberg (a 18 km de Friburgo). Además de ser su espacio de trabajo, también era la casa de recreo familiar, y allá acostumbraba a llevar a sus estudiantes más queridos. Sobre estas visitas ha referido Gadamer que en la puerta de la cabaña estaba inscrito el aforismo de Heráclito “El rayo

lo guía todo”. En clave hermenéutica la significación era esa luz/estruendo que lo ilumina todo por unos momentos, para luego sumirlo todo en la oscuridad (como el ser).

Algo similar afirmo en relación a la campaña catalana: allá llegué al “Truco favorito de Satán” (Benjamin, 2012):

“en las áreas que nos ocupamos, la comprensión sólo se produce como relámpagos. El texto es el largo trueno que lo sigue.” (p. 15).

Por otra parte, tuve la oportunidad experimentar (en el hacer memoria) esa faceta de la cultura que la relaciona que es cultivar y cuidar¹⁶⁹.

2.3 Los barrios Teixonera y Carmel: ecología de los sistemas primarios de acogida

“Debemos tener en cuenta dos características de los mapas. Un mapa no es el territorio que representa, pero, si es correcto, tiene una estructura similar a la del territorio, lo que explica su utilidad”

Alfred Korzybski¹⁷⁰

Hay tres *turons*¹⁷¹ (cerros) en el área metropolitana de Barcelona que resultan vistosos en este territorio; así solo se trate por los desniveles que le marcan a una ciudad más plana y

¹⁶⁹ Además de redactar un poema y dos ontologías:

El bosque se encuentra/ en el rumor de las chicharas/ escondidas en el poema/ (que) disimulan las manos/ de los ojos del viviente tejiendo líneas/ a la sombra de lo divino/ o el murmullo de las hojas/ ahí justamente/ donde está.

Y las ontologías:

- Las cosas están creciendo (al estar) en su tiempo; se ajustan a su día (que) es en su resplandor de sol la mañana.
- Las cosas están creciendo (al ser) en su tiempo; se ajustan a su día en su resplandor de sol, sin necesidad de mañana.

¹⁷⁰ Recuperado de internet en - <https://akifrases.com/frases/territorio/4>

¹⁷¹ Extracto de El Carmel ignorat. Història de un barri impossible. Ajuntament de Barcelona. Texts i recerca documental de Lluís M. Bou Roura i Eva Gimeno Cases, con la colaboración de Teresa René i Pere Ros. 2007. “Tres garrofers mal comptats, quatre matolls i terrenys erms eren bàsicament els elements que configuraven el paisatge a inicis del segle XIX de la coneguda, desde molt antic, com a Muntanya Pelada. Aquests nom s’aplicava als turons de la Rovira i del Carmel que, juntament amb la Creueta del Coll, constitueixen unes fromacions geològiques que destaquen

turística. Los <<turons>> en mención hacen parte de la sierra de la Collserola (la cadena montañosa del Tibidabo). Al interior de la urbe son los miradores más *abarca*dores: quien los visite no dejará de reconocer que se trata de unas vistas importantes. La Creueta del Coll, el monte Carmelo (la montaña pelada) y el Turó de la Rovira. Todos los tres amparan tres parques: la Creueta y los parques Guell y Guinardó.

Tres miradores para mirar a Barcelona.

Pero no sólo miradores sino también barrios, para esta investigación la Teixonera y el Carmelo.

Un posicionamiento en tanto familia: nuestro barrio, nuestra comunidad.

Este ejercicio de escritura fue tardío, y tuvo por meta marcar ciertas convergencias entre la investigación y la experiencia familiar (de migración) en Barcelona de más de tres años. Se realizaron unas series de pesquisas sobre documentos de memoria histórica.

A grandes rasgos la meta era enriquecer la investigación con base en el referente (local) territorial por excelencia: el barrio. Al resaltar algunas peculiaridades sobre su historia: historias de migraciones, precariedad y colaboración, que han sido las instancias configuradoras de la experiencia de *vecindad*.

Esta ha sido la zona donde hemos vivido por más más de tres años. En el piso de la calle Fastenrath, cerca al cruce con de la llamada Arenys. Para la interculturalidad valdría la pena hacer alguna que otra mención a su constitución histórica.

Barrios de migraciones: del morar en una comunidad peculiar, que contrasta con la ciudad moderna, a la que pertenece, pero se le sustrae. Se trata de un ecosistema diverso que, a pesar de sus anacronismos, deja entrever una tensión significativa en la construcción del mito cosmopolita en Barcelona.

del pla de Barcelona i que es troben separades per una falla del massís de Collserola. Al llarg del temps, aquestes tres turons se'ls ha anomenat de diverses maneres i alguns vegades de forma èrronia, la qual cosa ha creat certa confusió.” (p. 16).

Los barrios comparten algunos rasgos distintivos. Entre los que llama la atención un cierto consenso sobre su origen. En ambos casos se acepta que surgen a raíz de las migraciones internas en el territorio español posteriores a la década de 1920¹⁷², que alcanzarán su auge más tarde, en tiempos de la guerra civil¹⁷³.

A partir de los años 80`s, coincidiendo con la bonanza económica, estos barrios acogerán a una cantidad considerable de familias latinoamericanas, pakistaníes, chinas, árabes y africanas, etc. De aquí que le correspondan variopintos colores a este territorio.

Los dos murales.

En una de las puertas al barrio de la Teixonera¹⁷⁴ (calle Arenys- Placa de la Vall de Hebrón) hubo hasta hace poco (entre el segundo semestre de 2012 y el primero de 2017) un mural la siguiente leyenda:

“Aquest dos arcs representen la porta d’entrada al nostre barri. El primer ens ensenya la fàbrica que ens va abastir de material per la seva construcció, tot donant-li esperances, vida i projecció de futur. En el segon neixen i viuen flors de tot tipus, colors que representen la diversitat de la gent que viu al barri. On ocell de colors vius i alegres, surt del primer arc, tot volant per sobre del segon. És una migratòria que arriba fins aquestes terres per fer el seu niu al barri i ser la representació de tot els que hi vivim en l’actualitat. Taxonera, 1ro de juny del 2012”

¹⁷² Aunque hay una historia previa bastante rica. Un fragmento de un diario será de provecho para hacerse una cierta imagen. Se titula Santuario del Carmelo y consta en Barcelona a la vista, en el álbum de fotografías de Julio Francisco Guibernace i Fernando Rus en 1896: “No hay excursionista que no lo conozca, ni aficionado a los sitios tranquilos y frondosos que no le haya rendido homenaje de su visita. Está enclavado en el término municipal de Horta y tiene fácil acceso aprovechando la carretera que une a este pueblo y Gracia. Lugar irremplazable para efectuar giras campestres, dotado de aguas riquísimas y saturado de ese delicioso ambiente que tanto escasea en las ciudades y que es para los pulmones abrazados en el horno del trabajo el mejor regalo que pueda brindárseles. El monte Carmelo ha adquirido en pocos años el nombre que otros sitios, antes concurridísimos, han ido perdiendo paulatinamente.

¹⁷³ Se refieren migraciones importantes a partir de los 40`s con familias procedentes de Andalucía, Huesca, Castilla y León, Aragon, etc., marcando una etapa fundamental del barrio. Aunque no precisamente como una España al interior de Barcelona.

¹⁷⁴ La Teixonera 11634 habitantes (13,6% población extranjera, en su orden de significancia: Pakistan, Italia, Bolivia, Honduras).

También otro, en calle de Llobregós, cerca de las escaleras eléctricas que llevan a la calle Murtra (Barrio el Carmelo¹⁷⁵):

“No tinguis por, que mai no serem vells. Emigrarem d’arreu com els ocells cap on la parla és solament un mot.”

Resultan ilustrativos ambos, ya que expresan la memoria del barrio. Memoria para quienes han pasado y pasarán. Memoria del que, caminando, les presta atención, y reflexiona:

No dejará de ser interesante que esta riqueza de colores, a los que se margina en gran medida, terminara por ser la lección (magna) sobre la interculturalidad que es *vecindad*: la humildad de este territorio fácilmente desmiente cualquier Babel.

A todos los vecinos y amigos un afectuoso agradecimiento.

2.4 La comunidad de aprendizaje como modelo de integración intercultural

De la Escuela Coves d'en Cimany se dice en el libro “*El Carmel 30 anys de progres. Un barri de gent lluitadora*” (Adjuntament de Barcelona, 2010) se indica que en el 1976 se acordó construir dicha escuela¹⁷⁶. Y cuarenta años después una familia llega desde Bogotá a la susodicha. La escuela recibe su nombre de las cuevas homónimas que entre la década de los 30`s y 60`s sirvieron para la extracción del Carmelo.

Según me ha comentado la abuela de una compañera de Emilio, la construcción y mejoramiento de la escuela se ganaron con una dosis importante de lucha vecinal (lo cual es coherente con hechos como el de 1975 en que un grupo de padres y maestros de la escuela Tramuntana se tomaron el inmueble para reivindicar las ayudas públicas que

¹⁷⁵ El Carmelo 31583 habitantes (13,7% población extranjera, en su orden de significancia: Bolivia, Ecuador, pakistán, Marruecos)

¹⁷⁶ No deja de sorprender (lo que son los paralelismos) que el que el año 1978 se lanzará la campaña “Volem l’Estatut” momento en que se manifestaron alrededor de un millón de personas para reclamar la autonomía, y que fuera restaurada parcialmente con el retorno del presidente Josep Tarradellas. Un año después se aprobaba la constitución español en referéndum, etc. Como ese dicho popular de que la historia se repite. Ya lo dirà el tiempo.

permitieran salvar el centro educativo). Sus tres hijos estudiaron en la escuela. Los registros fotográficos con los que he podido hacerme este último tiempo evidencian una serie de cambios importante durante las últimas décadas, etc.

Lo cierto es que se ha podido constatar que la la escuela ha cambiado con el paso de los años. Empezó hecha de containers, y eventualmente se levantaron os edificios actuales. Esta zona del barrio (y los barrios Can Baró y el Guinardó) eran conocidos por las barracas, con el halo de precariedad que esto traía consigo. La mayoría de las familias eran españolas, y una cantidad considerable migrantes internos. Desde los 80's la migración internacional ha ido constituyéndose como nueva tendencia. Con base a estos factores es entendible que no se trata de la escuela mejor valorada, se le achacan los males típicos: bajo rendimiento escolar, problemas de comportamiento de los niños, sistemas familiares disfuncionales, trastornos de aprendizaje, etc.

En términos educativos conviene la referencia a la escuela como escenario del diálogo intercultural. Lo cierto es que la escuela es un espacio comunitario donde se da cita la familia, los vecinos y la institucionalidad.

Al llegar a Barcelona Emilio contaba con tres años y siete meses. Habría de asumir la integración en el marco de normalización lingüística de Cataluña. Como padres lo vivimos como si de una cierta novedad: tratándose de una lengua hermana no esperamos que fuese especialmente complejo.

La inmersión de Emilio en el bilingüismo catalán ha sido una oportunidad para reflexionar sobre algunas cuestiones interesantes en clave intercultural: el tipo de vinculación entre la familia migrante y el sistema escolar, y el habla pública y privada de la segunda lengua entre los miembros de la familia.

Pero principalmente vincularnos en la comunidad de aprendizaje: en la comisión de pedagogía, los grupos interactivos, y a través del proyecto “Las nuevas aventuras de las bacteritas cromáticas” (que se realizó en alianza con la biblioteca del barrio Juan Marsé).

Para las familias migrantes la comunidad de aprendizaje ha sido la oportunidad de apropiarse del espacio de la escuela, trabajar de mano a mano con la dirección, maestras, los niños, etc.

También tomar decisiones.

En la comisión de pedagogía se dedicaron algunas sesiones a conversar acerca de la interculturalidad. Con equipo de trabajo se connotó positivamente la diversidad de gentes y tradiciones, el énfasis de que la cultura no es simplemente una categoría que se trae y así queda, sino que en la construcción de lo común se construye cultura e historia. Con estas claridades se asume la diversidad de la comunidad, no solamente como diversidad de saberes, sino como banderín político.

Porque la interculturalidad en la escuela es más que enunciar nacionalidades y compartir comida de distintos países en las celebraciones. Aunque tampoco es excluyente de estas manifestaciones.

En relación al proyecto “Las nuevas aventuras de las bacterias cromáticas en els tres Turons” fue concebido como una iniciativa de construcción colectiva de un cuento (con énfasis intercultural) que parte de la comunidad educativa de la escuela Coves d` En Cimany. El proyecto contempla la construcción del cuento con base en la metodología de la cartografía social comunitaria. El horizonte general del proyecto apunta a fortalecer el trabajo de base entre familias, escuela y otras instancias comunitarias (Biblioteca Juan Marsé, CAU Aeig del Carmel, el Distrito, entre otras), que sea coherente con el horizonte de fortalecer el proyecto de que nuestra escuela sea cada vez más una comunidad de aprendizaje, sólida, coherente y solidaria.

El objetivo principal ha sido elaborar un libro (cuento) que recoja la experiencia (intercultural) de las familias de la comunidad de aprendizaje Coves d` En Cimany en tanto apropiación del territorio de los barrios adyacentes a los tres Turons.

Y los objetivos específicos: fortalecer el trabajo de base entre familias de la comunidad de aprendizaje en el orden de las estrategias de integración familia-escuela-comunidad (definidos en la comisión de pedagogía y convivencia); fortalecer y desarrollar las

competencias de observación e interpretación del entorno, lectoescritura, dibujo, trabajo en equipo, creatividad y convivencia; fomentar las alianzas entre las familias y otros actores e instancias comunitarias, con especial atención al diálogo intergeneracional y de saberes diversos (intercultural); proporcionar espacios novedosos donde converjan estrategias de refuerzo escolar y actividades extraescolares; Monitorear los cambios históricos de los barrios a partir de la participación de las nuevas generaciones de vecinos (tanto los migrantes, como los ya establecidos de antaño)

En términos metodológicos el proyecto tuvo una duración de tres (4) meses: entre marzo y junio de 2018. Fue socializado con la comunidad el mes de marzo en espacio de convocatoria abierta. Una vez realizada la convocatoria vino la incorporación de los veintiocho (28) participantes (entre familias y niños) con los que trabajamos en ocho (8) sesiones (una cada semana y con una duración aproximada de dos horas) durante los meses de abril y mayo.

Se intercalaron sesiones de trabajo de campo¹⁷⁷ y las de aula. En del aula principalmente se trabajaron actividades de dibujo con los participantes. Con estos insumos sistematizados estamos trabajando en el montaje del libro.

El argumento del cuento fue el siguiente: los niños y niñas del Coves han venido trabajando en ilustrar algunas de las palabras que les son más significativas (en distintas lenguas) para un proyecto escolar. Todo transcurre en armonía... pero una noche, desde las cuevas del Taller d' Història de Gràcia, unos seres muy peculiares y coloridos comienzan a escaparse. Se trata de las bacterias cromáticas: unos personajes con una predilección por comer palabras.

Al otro día misteriosamente las ilustraciones de los niños y niñas se han perdido; los libros de las bibliotecas ahora están en blanco y una gran inquietud se cierne sobre el barrio.

¹⁷⁷ Entre las locaciones se encuentran: la fuente del cuento del parque Guinardó, los bunkers del Carmel, el parque guell, camp xirot, Coves d' En Cimany, parque de la Creueta del Coll, plaza Salvador Allende, alguna que otra casa insigne, las escaleras de la calle Murtra, la plaza del parque cosmos, los túneles del metro, la antigua editorial Bruguera, la plaza Herta Frankl, los grafitis relativos a la migración (carrers Arenys y Llobregós), el edificio Okupa "Esa Grua", la huerta comunitaria de la Taxonera, la carrer del Coves de Encimany, la ludoteca del centro cívico del Carmel, tiendas pakistaníes, chinas, bares, solares, etc.

Pasan los días y se declara la emergencia en la ciudad de Barcelona. Los niños y niñas conmocionados acuden donde el viejo Rafael, que vive en la montaña de la Creueta de Coll, en busca de aviso.

Este les cuenta que algo así ya había pasado hace unas décadas, poco después de que los barrios de los tres Turons se empezaran a urbanizar, pues antes en mayor medida se trataba de huertas. Les comenta a los niños que cuenta con un papel mágico que les servirá de ayuda, siempre y cuando dibujen las insignias del equipo de amigos de las palabras.

Los niños se apresuran a este menester, con lo cual empiezan a ver grupos de bacterias cromáticas dispersas por los Turons y los barrios aledaños. Comienza así una divertida aventura en la que tendrán grandes experiencias; y jugarán con estas bacterias cromáticas, que al final terminarán siendo amigas, que están preocupadas porque las palabras también se enferman; y en el peor de los casos se olvidan.

Luego del cierre de las sesiones se realizó una pieza audiovisual que retrataba al proceso a todos los involucrados. Esta se cedió a la escuela para colgarla en la página web, y también será utilizada para compartir en los distintos grupos, y con las familias nuevas.

2.5 Centros de internamiento (CIE). Institucionalización del conflicto intercultural.

El apartado referido a los CIE merece una especial significación en relación a la modelización, ya que fue el escenario donde inicialmente se planteó la reflexión acerca de la interculturalidad y la pedagogía. En este sentido, tres niveles de reflexión han sido provechosos para la comprensión y la crítica que acá se esboza: el CIE como fenómeno histórico; el posicionamiento educativo en este escenario; y su significación en relación a las migraciones <<mediterráneas>> de los últimos años.

Es preciso señalar que la escritura del apartado está fuertemente influenciada por la participación del investigador en el equipo de visitas al CIE de Barcelona en la fundación

Migra Studium¹⁷⁸ (entre 2015 y 2018), aunque el contexto de análisis se plantea de manera más o menos independiente. En el contexto más general de la investigación doctoral. A este propósito el CIE marca un primer modelo de la imposibilidad de lo intercultural por cuenta de la institución misma.

Las instituciones de privación de la libertad con base en el perfil étnico, nacional o político no son medidas algunas fortuitas, y para pedagogía constituyen un reto peculiar. Análogamente al sistema carcelario, constituyen un hecho histórico en su montaje tecnológico. Quizá sea este el hecho más dramático: que, en el mundo de la técnica moderna, la gestión del cuerpo ocurre en el umbral de la instrumentalización y disolución del sujeto en un marco <<sociocultural>> que legitima estas costumbres.

La emergencia de la institución es en sí misma su normalización. En este sentido, la existencia del CIE es tan reprochable como evidente y, si a pesar de algunas intermitencias de su cuestionamiento, continúe existiendo constituye una razón de gran interés. Tensión entre cuestionamiento y legitimación evidenciada en una decisiva crisis crónica de la humanidad: donde se termina por metabolizar la crisis en el horizonte de la institucionalización.

La realidad ecológica del CIE obedece a un entrelazamiento conflictivo entre instituciones, creencias, costumbres, leyes, etc., y que en términos pedagógicos deja entrever la derrota parcial de establecer justicia en términos racista.

Los CIEs hacen parte de un sistema de gestión migratoria en la Unión Europea que funciona hace ya más de tres décadas. La directiva 2008/115/CE del Parlamento europeo

¹⁷⁸ La Fundació Migra Studium és un centre social promogut per la Companyia de Jesús a Catalunya. Treballem per a la dignitat i els drets de les persones migrades més vulnerables i els seus fills/es. Ho fem a través de l'acollida, la formació i la incidència política. Fonamentats en valors com el diàleg, la justícia i la solidaritat, treballem en la construcció d'una societat més integrada en els seus vessants intercultural i religiós. Dues paraules donen nom a la nostra Fundació: *Migracions* i *Studium*, terme llatí, aquest darrer, que ens parla d'estudi, dedicació i esforç. Aquest és l'esperit que volem posar en la nostra tasca, sense oblidar l'acepció més moderna d'espai per al treball, la formació i l'acollida. La red está constituida por: Cristianisme i Justícia, Ajuntament de Barcelona Regidoria Drets Civils, Jesuïtes Catalunya, Jesuïtes Educació, Obra Social La Caixa, Caritas Diocesana de Barcelona, Consorci per la normalització lingüística, Casal Lloïola, Departament de Benestar Social i Família (Generalitat). (tomado de <https://www.migrastudium.org/php/index.php>)

puede servir como una seña a este propósito. Las <<normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular>> son ilustrativos, y es evidente porque dan por hecho y razonable la existencia de tales instituciones. El artículo 16 (numerales 1 y 4) plantea lo siguiente:

<<Como norma general, el internamiento se llevará a cabo en centros de internamiento especializados. En los casos en que un Estado miembro no pueda proporcionar alojamiento en un centro de internamiento especializado y tenga que recurrir a un centro penitenciario, los nacionales de terceros países sujetos al internamiento estarán separados de los presos ordinarios>>.

<<Las organizaciones y los organismos nacionales, internacionales y no gubernamentales pertinentes y competentes podrán visitar los centros de internamiento a que se refiere el apartado, en la medida en que se utilicen para el internamiento de nacionales de terceros países con arreglo al presente capítulo. Tales visitas podrán estar sujetas a autorización previa>>

Existen siete CIE's en España: La Piñera e Islas Palomas, Barcelona (Zona Franca), las Palmas de Gran Canarias (Barranco Seco), Madrid (Aluche), Murcia (Sangonera la Verde), Santa Cruz de Tenerife (Hoya Fría) y Valencia (Zapadores), el de Fuerteventura (el Matrorral), cerrado en 2016, y el de Málaga, clausurado en 2009.

En España la ley de extranjería de 4/2000 Derechos y libertades de los extranjeros en España y su reintegración social fue un precedente en la constitución de estos. Precisamente porque es la que pasa a regir los CIEs (artículo 62 bis. Los antecedentes y concurrencias a este marco legal son la primera ley de extranjería 7/1985 y Ley Orgánica 2/2009, que la reforma y continua.

A esto hay que señalar también el Real Decreto 162/2014 (artículo 258) que sugiere la elaboración de un reglamento de funcionamiento (régimen interno). Dificultad de aplicación. Jueces de control distintos a los jueces de instrucción, que autorizan el internamiento.

El ordenamiento jurídico a la que más puede aspirar es a ordenar y hacer valer entre la administración y los tribunales algún tipo de garantía, pero la realidad incómoda no por ese deja de persistir, puesto que la desproporción de la medida cautelar de la privación de la libertad por una transgresión administrativa conlleva un estado crónico de excepción de más de tres décadas.

Inconstitucionalidad: el artículo 25.3: la administración civil no podrá imponer sanciones que directa o subsidiariamente implique privación de libertad.

La sentencia 115/1987 resultó insuficiente en tal sentido y aplicó la aplicación del criterio hermenéutico del <<favor libertatis>>, pero no se ha respetado el que los cuerpos de seguridad sólo pidan los documentos cuando se ha cometido una infracción.

Algunas problemáticas sonadas: racismo; imposibilidad de garantizar derechos primarios; afectaciones familiares y de otro orden; imputaciones colectivas; estigmatización; marginación; tiempo de notificación de la expulsión; baños; intérpretes; uso de dispositivos de comunicación; funcionamiento y acceso a cabinas; mamparas (salas de visitas); alcance de las inspecciones; grabaciones; solicitudes de asilo; ejercicio de violencias

En la figura 3. Se esquematiza la red de instituciones e instancias donde emerge el contexto del CIE

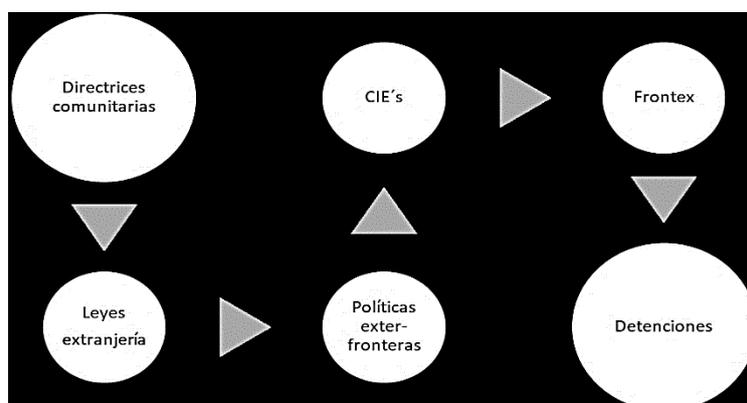


Figura 3. Instituciones e instancias CIE.

El SJM¹⁷⁹ viene planteándose en este sentido (2014, 2015 y 2016) sobre los CIEs y los mecanismos de gestión de las expulsiones y devoluciones.

- Informe SJM 2016. Internos en CIE 7597 (subió con respecto al año anterior 6930), expulsados 2205. Detenciones diarias 99,68. Repatriaciones diarias 25,66%
- 14558 personas entraron en condiciones irregulares en 2016 (por el estrecho 13173, Mediterráneo oriental 680, Canarias 705). Las detenciones anuales están por el 35882
- La media de estancia en un CIE es de 24,47 días
- 729468 cuesta asistencia sanitaria.
- 11.880.000 cuestan los vuelos de repatriación.
- 8250000 cuesta la alimentación de los internos
- 51 posibles menores a 2016: se incrementa en 2017 y 2018
- 1470 plazas (1300 hombres 172 mujeres)
- 658 visitas por parte de voluntarios
- El 80% de las imputaciones se realizan con base a algún tipo de antecedente. Bajo el argumento del riesgo, bajo la sombra de lo delictivo y la expulsión cualificada.
- Expulsiones exprés y vuelos, mejores opciones
- Menos de la mitad de los internamientos resultan en expulsión

En el caso de Barcelona la fundación Migra Studium y la Comisión de justicia y derechos humanos logran que en el parlamento de Cataluña aprobaran una resolución en la que se instaba al gobierno del Estado para que abriera un proceso de cierre. Que está lejano.

Mientras reviso las fichas de visitas del primer semestre de 2017 base de datos de la SJM en Barcelona (Fundación Migra Studium) contabilizo 79 realizadas por más de 10 voluntarios que colaboramos con el equipo de visitas al CIE de Barcelona. Un promedio de tres personas por semana

¹⁷⁹ SJM (Centro Pueblos Unidos y Fundación San Juan de Castillo : Madrid. Fundación Migra Studium: Barcelona. Asociación Claver: Sevilla. Fundación Ellacuría: Bilbao. SJM Valencia y Melilla).

Se trata de los últimos seis meses, y así he sido testigo durante los últimos tres años. El equipo de Migra fue la primera organización civil a la que se dio un acceso al CIE. El acompañamiento se basa en la, etc.

Yo mismo hago parte del equipo, entre 2015 y 2017 realicé unas 41 visitas al CIE (unas 27 sesiones de grupo, intervisión cada 15 días, formación continuada jurídica, comunicación intercultural, encuentros, grupo de migraciones de Cristianismo y Justicia, 3 Vetllas de plegaria, 1 vez en el Parlamento 2015 (2 de julio).

Recuerdo que antes de decidir parar las visitas tuvo ocasión cierta escena. En la taquilla, junto al detector de metales y los lockers, en los asientos de espera para pasar a los cubículos, se escucharon voces como si algo se hubiera ido a follón.

Era una temporada en que había muchas personas de nacionalidad argelina. Y dada la facilidad que suponen ciertos acuerdos entre España y Argelia, se producía una expulsión colectiva. Las visitas se retrasaron por tal procedimiento y tuvimos que presenciar por más de una hora cómo iban sacando a la gente. Los fueron sacando en tandas de 6 a 8, en fila, con sus pocas pertenencias. En el parqueadero procedían a ubicarlos en furgonetas. Una fila de policías los escoltaba.

A uno de los chicos se le infringió fuerza hasta reducirlo: al parecer se había resistido a la expulsión, lo que supuso el castigo. Para mí fue una conmoción. A pesar del tiempo que llevaba visitando y conversando con los internos, y sabiendo que se trata de un lugar fuerte, ese día al salir vi las cosas un poco más desesperanzadoras que de costumbre.

Se trata de un ejemplo de lo que pasa cotidianamente. En este caso fue la coyuntura de la expulsión. Ya se trate de un macro vuelo, del ferry, o cualquier mecanismo, el experimentar la sanción como inminente es un estresor importante. Y hacerlo en aislamiento y sin muchas certezas no facilita la cuestión. El ambiente estaba caliente. Por esos días también se había planteado alguna huelga. Las personas que han internado no dejaron de pronunciarse en este sentido.

Cuando se revela más allá opacidad que la cuestión que se mantiene... entristece: y también la banalización. La banalización que supone la sistematización de los

<<internos>> en tanto cifra: principal indicador de esta gestión migratoria. Como si la cifra fuese la categoría ontológica de la persona. La cifra antes que los nombres y apellidos, que la historia y los anhelos.

Mientras reviso las fichas de las personas internadas afirmo que el CIE “recicla los números como si fueran personas, como que lo fueran de manera provisional y ambigua.” Los CIE: Herramienta de transición, que además de horrorosa es costosa. El ejercicio de las medidas cautelares obedece a un sesgo de perfil étnico que no puede ser dejado de evidenciar. Quizá el CIE no se confiese racista, pero no se podría pensar distinto luego de ver a quiénes son quienes privan de la libertad.

Desde el campo de la visita y seguimiento algunas notas. Llegar a un CIE es relativamente fácil, a pesar de estar alejado de la ciudad. En promedio un poco más de una hora por trayecto. En metro hasta la estación de Paralel y luego el autobús.

El cierre de los CIEs está lejano. No es un fenómeno superficial, sino que obedece a una tradición en el territorio europeo. Como sea, lejos está todavía el día de que las migraciones dejen de ocurrir, y mientras tanto el CIE será el lugar para <<transición>>, y para la rehabilitación, como si se tratara de una advertencia.

Las visitas tienen como objetivo monitorear (veeduría) y acompañar. No es algo que sea fácil o cómodo. De hecho, es un lugar de la desesperanza, del empobrecimiento de la dignidad humana.

Se ha querido que sea una acción humanitaria en la memoria. El mayor agujero negro del circuito de los CIEs es el olvido. Suelen ser olvidados y si se recuerdan cada vez se hace tremendamente impopular. Porque la cercanía implicaría asumir la incomodidad de los trabajos sucios y necesarios.

¿Son los CIEs un espacio educativo? No. De hecho, impera la sanción y la reeducación a las malas. Todo y que se den clases de idiomas, que haya una biblioteca o un espacio para los ejercicios... la educación acá es incómoda, lo que no deja de ser una oportunidad para enfocar el horizonte pedagógico.

A pesar de los avances en el campo de socialización y la consecuente acción política, los logros son menores en las políticas sobre migración, que no son un punto prioritario de la agenda política local. La complicidad surge entonces como una reiteración indefinida de los racismos institucionales de los que el CIE es un símbolo.

La lucha por el CIE es una lucha por la memoria. El CIE es el recordatorio de un peligro, y también es el peligro. Las posibilidades educativas para el CIE refieren a una contradicción de su existencia misma. Las relaciones que el diseño del CIE plantea como lugar difícil para la educación advierten del riesgo del paso de los fantasmas. De los números que se olvidan fácilmente.

A pesar de los avances

Lo que suponga un funcionamiento europeo que se propone estas líneas de gestión de la migración, y que conjura la institucionalización especializada, además de marcar un precedente para la opacidad de la gestión migratoria, legitima un lugar especialmente problemático en términos de legitimidad.

Supone un conflicto cultural significativo.

La opacidad de los CIEs como lugar de malos tratos también tiene un soporte ontológico en la sistematización de los internos que pasan por ahí rotativamente constante. La cuestión del número no deja de ser inquietante. El número (cifra) es un indicador de la traducción a un horizonte de sentido donde la primacía de la cifra como categoría configuradora de lo provisional y de la interface: deshumanización.

A pesar de que no se ha logrado su clausura, se han logrado visibilizar los dramas que supone el costo de una estrategia de este tipo. Los CIEs se han visibilizado, y es patente que su costo es elevado, aunque no precisamente legítimo o provechoso.

Marcando las líneas rojas entre las sanciones administrativas y las resoluciones de tipo penal, y que concurren bajo la lógica de un principio de excepcionalidad entre medios y fines. Debería requerir por lo menos una cierta prudencia. Prudencia y temor.

Principalmente por la constatación histórica de lo inocuo que supone una criminalización de una situación que, además de inevitable, es complejísima. Las migraciones son inevitables. Que los seres humanos se hayan desplazado es un cierto rasgo inmemorial.

También lo es que siga siendo así, y que dispongamos de innumerables testimonios en todo caso.

2.6 Migra Studium. Tres experiencias de acogida sociolingüística: sobre la comprensión de la acogida

A partir de la vinculación al equipo de visitas al CIE, cada vez me fui involucrando más con otros actores de la fundación, en especial me interesó la interlocución con el área de acogida sociolingüística. En este sentido, y en aras de ampliar el foco de abordaje comunitario de la interculturalidad participé en tres procesos: parejas lingüísticas, teatro Llull y Espai de Trobada.

2.6.1 Parejas lingüísticas

La idea de estructurar un proyecto de intercambio lingüístico basado en el modelo de las parejas lingüísticas fue tomando forma en la conversación con Eneida Ache, quien hasta el primer semestre de 2017 fue la coordinadora de programa de atención sociolingüística de la Fundación Migra Studium. La meta era gestionar una parte del voluntariado del área en este sentido, con base en una doble necesidad: el fortalecimiento del trabajo oral en complementariedad con lo que los procesos educativos de los cursos de castellano; y la firma del convenio entre la Fundación y ESADE para la incorporación de los estudiantes de la asignatura de responsabilidad social en los proyectos que la fundación.

Un primer paso para lo anterior era la formulación de unas coordenadas generales de trabajo en este proyecto. La versión del documento de trabajo se realizó durante el primer trimestre de 2016. Se establecieron cinco ejes para el proyecto: el marco general, los antecedentes, los referentes conceptuales y pedagógicos, el horizonte político y la metodología de trabajo. El documento completo está en la fundación. Aquí se exponen sintéticamente cada uno de los componentes.

El marco general del proyecto daba inicio con dos conocidas frases de Paulo Freire¹⁸⁰: Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, y Decir la palabra verdadera es transformar al mundo. Con base en estas señas se indicaba: que el significado más común que se atribuye al asunto de alfabetizarse se refiere al proceso en el que una persona aprende a leer y escribir una lengua. Esta definición, algo escueta y lacónica, adquiere un sentido problemático –pero no menos prolífico- en los espacios de interacción intercultural y migratoria, pues en éstos se hace necesario llevar al límite, y más allá, las concepciones e imaginarios tradicionales donde la “palabra” aparece como un hecho natural, sea en su expresión oral o escrita.

Se señalaba que para aquellos que crecimos dentro de la tradición judeocristiana quizá no nos sea desconocido el mito de Babel: la historia sobre cómo en algún momento la gran lengua humana se vio fraccionada en múltiples lenguajes, con la consecuencia de que el gran proyecto común, digamos ahora “llegar al cielo”, se vino abajo, y las hordas de hombres y mujeres se dispersaron como rebaños sin un pastor. Generalmente se suele asumir que el suceso de Babel fue un castigo divino a la soberbia humana; pero también es posible que la gran enseñanza que se esconde detrás del mito sea otra.

A lo mejor el velo del misterio de Babel nos remita a que el destino humano no es una cuestión homogénea y garantizada, no es un ideal gratuito sobre el que se pueda construir el símbolo del desarrollo. Quizá detrás –o después- de Babel lo que encontremos es que nuestra humanidad ha de ganarse con esfuerzo. El exilio de Babel no es un castigo, es un recorrido; y la voluntad de recorrer este camino se trata, en un plano metafórico, del deseo de alfabetizarnos frente a la condición humana, de la alteridad. Alfabetizarnos, en esta línea, es el proceso de aprender-nos a leer y escribir, de ser capaces de decir nuestra palabra y recibir la otra palabra: volver a Babel sin la ingenuidad de una sola palabra, ni la confusión de muchas palabras que no se encuentran ni resisten.

¹⁸⁰ Este enfoque tenía sentido acá porque mucha de la gente que llega a fundación está en riesgo de vulnerabilidad (todo y lo problemático de esta expresión), y no solamente por no manejar la lengua, sino por toda la marginalidad asociada a su perfil étnico. El proyecto, en este sentido tenía por meta una movilización política desde el reconocimiento (arrostramiento) más allá del aprendizaje de la lengua.

En esta perspectiva el espacio de acogida sociolingüística, una de las iniciativas icónicas que se ha venido trabajando desde Migra Studium, ha sido –es y será– un lugar para construir puentes de encuentro donde, desde el ejercicio de dar y tomar la palabra (de con-versarla), se haga posible crear una atmósfera de reconocimiento intercultural, abrazando las dificultades y grandes satisfacciones que esto implica. En este orden de ideas, la acogida sociolingüística tiene por objetivo alfabetizarnos partiendo de los principios de solidaridad y cooperación propios del “acoger”. Este proceso es un trabajo continuo por poner de manifiesto las palabras y voces de quienes han apostado por celebrar la diferencia y movilizar la acción política relacionada con el fenómeno migratorio.

Desde esta lógica, las cuatro grandes metas del programa se han pensado desde los siguientes frentes: promover el conocimiento de la lengua, apoyar los procesos de capacitación en tecnologías de comunicación, generar acciones para el reconocimiento del entorno social, y favorecer las relaciones interculturales¹⁸¹.

Sobre los antecedentes: en la comunidad autónoma de Catalunya, y especialmente en la ciudad de Barcelona, los programas de parejas lingüísticas se han ido posicionando como estrategias y acciones importantes para ofrecer un espacio de promoción del aprendizaje y la práctica del catalán y el español, paralelamente a que se abren la oportunidad de familiarizarse con la realidad sociocultural e histórica de la región. Estos programas buscan asimismo que se establezcan relaciones interculturales que repercutan en la construcción de una cultura cívica de la ciudadanía, enmarcada en el reconocimiento de las múltiples realidades interculturales que convergen en la región.

La importancia de ir sobre estas experiencias es que nos permiten identificar denominadores comunes para que se logre un funcionamiento satisfactorio de este tipo de programas. A este propósito los gestores y usuarios de este tipo de iniciativas advierten

¹⁸¹ Estos objetivos se enmarcan en el acercamiento entre aquellos y aquellas interesadas, desde el reconocerse, en desarrollar y fortalecer competencias y habilidades comunicativas que tengan un impacto positivo en los procesos de adaptación en los escenarios de recepción migratoria. En aras de fortalecer y apoyar los cuatro objetivos en mención, el programa de parejas lingüísticas se constituye en un subcomponente del campo de acogida sociolingüística, desde una propuesta por fomentar el aprendizaje informal cara a cara basado en los intereses y necesidades que se pueden identificar y trabajar en la interfaz del vínculo y en el escenario de la conversación sobre situaciones cotidianas.

la utilidad tener en cuenta que: son espacios informales y abiertos; el énfasis se da sobre las situaciones de conversación real; se valora el encuentro fuera de las aulas de clase; en cuestión de aprendizaje de la lengua, el espacio de las parejas es complementario a otros procesos de formación y estudio; se resalta la importancia de tener en cuenta las necesidades e intereses culturales de los involucrados; existe un valor agregado cuando se construyen vínculos de amistad; es valioso construir un diagnóstico base del nivel de destreza lingüística de los participantes; es deseable reconocer los ritmos de aprendizaje de los participantes; útil también resulta construir un plan de encuentros regulares; se debe ser cauto al dividir equitativamente los tiempos dedicados a cada lengua; deben existir claridades frente a la puntualidad y responsabilidad frente al proceso; los participantes han de modular el ritmo del habla; es preciso estar abierto a preguntar y retroalimentar el proceso de aprendizaje; el uso de materiales de apoyo puede ser de utilidad en algunos momentos del proceso; remitirse a temas universales resulta eficaz para estructurar los planes de conversación; debe existir una persona encargada de sinergizar los procesos que se estancan o aquellos donde se presenten conflictos¹⁸²

El horizonte político del programa de parejas lingüísticas que aquí se propone, un buen comienzo sería preguntarse ¿qué hace distinto a este programa de otros? y ¿cuál es el criterio que lo define en su identidad? Estas preguntas cobran un valor muy importante dentro de la idea que se ha venido perfilando en el documento, específicamente en lo que se refiere al asumir el alfabetizarse, entendido como compromiso y voluntad de un reflexionar y actuar crítico, en lo que se refiere a cómo se plantea la cuestión de la condición humana en contextos de interacción migratoria.

A propósito de esto quisiera proponer dos referentes para plantear la discusión al respecto de cómo se entiende aquí lo “político”: los ejes misional y educativo. Frente a la cuestión misional, y en coherencia con la identidad organizacional de Migra Studium, los desarrollos de la teología de la liberación se ajustan al escenario de marginalidad del

¹⁸² A manera de cierre de este apartado, y desde el programa de parejas lingüísticas que se propone en el contexto de Migra Studium resulta muy valioso estar abiertos a dialogar y aprender de las experiencias que se han venido construyendo desde diversos sectores y actores que han trabajado en la formulación y despliegue de proyectos relacionados con el aprendizaje de la lengua. En este sentido existe de nuestra parte un compromiso explícito frente a la interlocución y colaboración con quienes trabajan en materias e intereses comunes con los que adelanta nuestra organización, así como estar dispuestos a escudriñar sistemática y constructivamente los materiales de apoyo que se han formulado en el caso de los programas de parejas lingüísticas.

fenómeno migratorio. En el plano educativo, y muy afín al movimiento de la teología de la liberación, será la educación popular el referente que se asume en esta propuesta. Para comenzar esta reflexión es necesario señalar que, desde una lectura histórica, al interior del movimiento de la educación popular la reflexión pedagógica ha estado relacionada profundamente con el dilema sobre la justicia, la libertad y la agencia ciudadana.

La educación en esta línea es praxis (reflexión y acción) del ser humano sobre el mundo para transformarlo. Freire marca una distinción interesante entre la educación y la domesticación. La primera tiene por fin la emancipación y liberación del sujeto como ser histórico capaz de transformar su realidad. La segunda lleva implícita una manipulación del educando desde la reproducción en su aprendizaje de condiciones estructurales profundamente inequitativas y autoritarias. En referencia al programa de parejas lingüísticas, y como ya se ha señalado, lo importante no es una domesticación en la lengua, sino a través de los procesos de aprendizaje celebrar y trabajar el posicionamiento del migrante como sujeto político. Es decir, lo que se busca no es esencialmente el aprendizaje del catalán, el español, o cualquier otra lengua, sino que en este proceso los involucrados honren su estatus de agentes políticos, de ciudadanos (aunque sea virtualmente).

La integración o comunión (en contraposición a la acomodación) es el vehículo para la construcción de “sujetos”. Este concepto de “sujeto” supone subrayar el componente de agencia de la persona: crear, recrear y decidir su propia historia. Lo anterior sólo es posible a través de la emergencia de una conciencia crítica que apunte a la humanización del ser humano (valga la redundancia) y la construcción de un mundo humanizado, alfabetizado. Una conciencia crítica es aquella que entiende los cambios históricos y es capaz de retarlos. Es aquella que, en épocas de transición, se orienta a la construcción de un hoy (que es un mañana distinto). Este optimismo crítico es traducido en esperanza.

En relación a las bases conceptuales (de tipo pedagógico) entendemos, en primer lugar, la cuestión epistemológica (qué es el conocimiento y qué se puede conocer) y los procesos de aprendizajes que surgirán en el espacio de diálogo y encuentro entre las parejas. En segundo lugar, en relación a cómo se entiende el fenómeno de la vinculación, consideramos que es en los vínculos entre cuerpo y mundo, esto es, en las relaciones en las que transitamos, donde distintas fuerzas –de diversa índole- entran en juego y tensión

para posibilitar el reinventarnos constantemente; y esto ocurre en el mundo, y lo transforma. El ser humano es especialmente susceptible a los vínculos.

Ya desde su concepción, y a lo largo de todo su camino, su supervivencia, desarrollo y bienestar dependerían de la calidad con la que establece estas ligazones. En tal sentido, y si partimos de la premisa sobre la importancia del vínculo como interfaz y configurador de los fenómenos psíquicos y sociales, la pregunta sobre el aprendizaje adquiere un matiz estético y ético, pues se estima que es un derrotero fundamental cuestionarnos, a propósito de lo que podemos aprender y conocer, en qué medida y cómo generamos configuraciones y estilos vinculares que sean en lo posible virtuosos y constructivos.

Y de esto damos cuenta con la palabra.

Como ha indicado Panikkar, el hombre en tanto *animal loquens* es sujeto creatura, pues siendo creado es al mismo tiempo creador de su historia. Asumir al ser humano como animal loquens, en lo que se refiere a sus procesos de aprendizaje, nos lleva a plantear una afinidad teórica con el construccionismo social y el interaccionismo simbólico, en tanto aceptamos parcialmente que la realidad es una construcción social, en gran medida lingüística. Ahora bien, hemos acotado que aceptamos parcialmente esta idea, pues en medida alguna queremos caer en la trampa de reducir la realidad y las condiciones históricas objetivas a un plano estrictamente hermenéutico, pues se correría el riesgo de entramparse en un solipsismo lingüístico que genera bastante ruido con la comprensión política de la praxis humana que se ha esgrimido con anterioridad. Es decir, aprendemos y conocemos desde el lenguaje, pero este lenguaje surge en las relaciones que se dan en un mundo forjado históricamente, y frente al cual nos hemos planteado el reto de transformarlo, desde la palabra verdadera, que es acción liberadora.

La metodología de trabajo propuesta para el programa se estructura en las siguientes fases: presentación del programa, sensibilización, conformación de las parejas, seguimiento, y retroalimentación-testimonios.

Reclutamiento: el reclutamiento se realizó mayormente en los espacios de los cursos de castellano. Ya con los interesados se proseguía a realizar la logística para “emparejarlos”. Se comunicaba esto a las parejas, que luego eran convocadas a una sesión de presentación.

Presentación. En el espacio de la presentación del programa se socializa con las parejas (usuarios y voluntarios) cuál es la visión del programa, en qué consiste, cuáles son los requerimientos básicos, cómo se ha pensado el plan de trabajo y, si se hay un deseo y compromiso por iniciar el proceso, se firma un contrato de aprendizaje. En este se establece que las parejas se encuentran 2 veces por semana durante 1 ½ h durante la que conversarán. Se invita a que no sea en un aula, sino que salgan por la ciudad y exploren lugares y actividades.

Sensibilización: una vez se ha realizado el encuadre de trabajo, se agenda una jornada de sensibilización con los voluntarios, en la que se pueda vivenciar, -desde situaciones didácticas y testimonios-, cuál podría ser la posición y experiencia del migrante, especialmente en la relación que este tiene con lengua.

Es recomendable que se realice un proceso de seguimiento y supervisión durante la tercera o cuarta semana de inicio de los encuentros. Este espacio tiene por objetivo la socialización de la experiencia por parte de las parejas en un contexto que sea agradable, y donde se reconozcan los aprendizajes que se han logrado. Cabe que en este escenario se den conversaciones respecto a sugerencias, ajustes, modificaciones, etc., que supongan un reencuadre del proceso. Por ejemplo, podría ser este el lugar para introducir los grupos de conversación.

Retroalimentación-testimonios. En la fase de cierre del proceso se traerán a escena, en un formato “solemne” y simbólico el trabajo realizado por las parejas que hayan estado activas durante la temporada prevista. Es deseable que en este encuentro, desde el área de acogida sociolingüística y en general, desde Migra Studium, se rinda un homenaje a los participantes y el proceso

Los logros: Coordinación proyecto parejas lingüísticas semestre 2016-1 y Coordinación proyecto de parejas lingüísticas 2016-2. Más de 150 parejas lingüísticas a 2017. Participación como pareja lingüística (24 encuentros).

Este es uno de los materiales que diseñaron los voluntarios. Se deja acá a manera de muestra:

<http://parejaslinguisticas.blogspot.com.es/>

2.6.2 *El teatro (intercultural): Llull a la ciutat nova*

“La noción romana de imago denomina una duplicación por contacto con el rostro, y remite al culto de los antepasados. A través de un proceso de impresión con cera o yeso, se obtenía un <<retrato>> de los seres queridos, una vez muertos. El imago, entonces, es una imagen-matriz producida por adherencia por contacto directo de la materia con la materia.”

Florencia Abadi, 2011, p. 23, citando a Didi-Huberman, 2000, sp.

La integración al proyecto de teatro Llull a la ciutat¹⁸³ nova fue en mayor medida fortuito. Después de más de un año involucrado en las líneas de trabajo (visitas CIE y coordinación del proyecto Parejas lingüísticas) de la fundación Migra Studium, y con motivo de la celebración del año Llull¹⁸⁴, representantes del Teatro Nacional de Catalunya y la

¹⁸³ Ficha de la obra (documento del TNC): Ramon Llull va viure en ciutats habitades per persones de diverses cultures i religions: cristian, jueus i musulmans. Nosaltres també.

Llull a la Ciutat Nova és un espectacle de creació que troba el seu impuls en l'obra i l'activisme de Llull, i busca, a través de la representació l'expressió de les dificultats de diàleg, però també el desig de convivència en un món on la violència o la por a l'Altre substitueixen, sovint, l'abracada fraternal entre religions, creences, cultures i països. És una proposta que vertebrava la paraula poètica de Llull amb les vivències contemporànies de les persones de diverses creences i països que hi participen. Producció Teatre Nacional de Catalunya, Associació Cultural la Trilateral, Poligrafies Associació Cultural i Migra Studium. Amb la col·laboració del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, l'Any Llull i la Intitució de les lletres Catalanes, i la participació del Grup de Treball Estable de Religions (GTER), el Consell Islàmic de Catalunya i l'Observatori d'arts Escèniques Aplicades (IT). Amb el patrocini de la fundació Banc Sabadell. Direcció Teresa Vilardell i Dramatúrgia de Miquel Casamayor

Con la participació de: Andrea Arreaga (Ecuador), Nauman Choudary (Pakistan), Mina Farhani (Persia), Mitra Farhani (Persia), Jordi Font (Cataluña), Juan Carlos Gutiérrez (Colombia), Roman Kovalenco (Ucrania), Ernestine Ngoni (Camerún), Ariadna Pastors (Catalunya), Anna Ventrell (Catalunya), Roman Vetrov (Rusia), Cheikhou Oumar Ndiaye (Senegal)

¹⁸⁴ Ramon Llull (1232 -1315-16) es el gran cosmopolita catalano parlante de la tardía edad media. De hecho puede ser considerado como un moderno. Buscó integrar (por medio de la razón de su arte) a los grandes pueblos de su época: europeos cristiano, judíos y árabes. Construyó todo un sistema de prédica y retórica para la enseñanza de un diálogo interreligioso y filosófico bastante peculiar. Llull actuó como un gran universalista al querer agrupar a cristianos y no cristianos bajo una enseñanza moral de amplio espectro. Fue un prolífico escritor: nos han llegado alrededor de 265 obras atribuidas a su autoría, en las que hace uso de catalá, árabe, latín y occitano. En su haber hay escritos explícitamente educativos y pedagógicos (Llibre de l'Ordre de Cavalleria y Doctrina Pueril, para una muestra), así como fábulas (Llibre de les besties).

Trilateral se acercaron a Migra Studium para proponer un ejercicio de teatro comunitario, en el que los actores fuesen migrantes que no tuviesen experiencia en el trabajo en teatro.

Se trataba de una iniciativa de *teatro social*. En relación a qué se entiende por el teatro social Esteri (2009) se refiere en los siguientes términos:

“Algunas opiniones consideran que todo teatro es social; y esto es así porque sin el grupo no existe, es un acto de comunicación entre personas: actores y público. En algunos formatos de teatro social, la división entre público y actores se rompe expresamente para reflejar reflexión y cambio. El teatro es un recurso que permite articular propuestas de expresión con lenguajes muy diversos como la danza, la plástica, la música, la expresión corporal, oral y escrita, vinculadas en un proyecto común en que los participantes pueden encontrar un espacio para desarrollarse.” (p. 67)

Entre las razones por la cuales se considera social se han señalado las siguientes: porque los contenidos de las obras son de denuncia; se propone acercar el teatro y el mundo de la cultura a todo el mundo; se circunscribe al trabajo con colectivos desfavorecidos; y porque se usa el teatro como herramienta de intención socioeducativa.

Entre las diversas comprensiones sobre el teatro, más allá de su denominación como teatro social, para esta investigación ha sido provechoso entenderlo en tanto campo (fecundo) para la reflexión filosófica, social y educativa.

Por ejemplo en Artaud (2010), que acentúa la noción de gratuidad (tan cercana al don antropológico):

“La hez de la población aparentemente inmunizada por la furia de la codicia entra en las casas abiertas y echa mano de riquezas que no podrá aprovecharles. Y en ese momento nace el teatro, es decir la gratuidad inmediata que provoca inútiles y sin provecho” (p. 26).

Este nacimiento del teatro como doble de la realidad (en la peste y el contagio¹⁸⁵) ocurre como un fenómeno espiritual. Las equivalencias del actor y el apestado, de su alteridad, ocurren por la gratuidad de la experiencia espiritual del teatro, y su doble, la realidad. A este respecto indica Artaud (2010):

“(…) si admitimos esta imagen espiritual de la peste, descubrimos en los humores del apestado el aspecto material del desorden que, en otros planos, equivale a los conflictos, a las luchas, a los cataclismos y a los desastres que encontramos en la vida (...) los conflictos políticos, los cataclismos naturales, el orden de la revolución y el desorden de la guerra, al pasar al plano en la sensibilidad del teatro se descarguen así mismos del espectador con toda la fuerza de una epidemia. (p.29)

Lo que restituye el teatro son todos los conflictos de la condición humana, y los integra en una batalla de símbolos, unos contra otros en una lucha imposible. El teatro en Artaud funciona como una manifestación y exteriorización del fondo de la crueldad humana. De esta manera el teatro y la peste vacían colectivamente un gran absceso moral y social. El teatro y la peste drenan ese absceso de la condición humana.

El teatro confronta a la persona consigo misma, desechando hipocresía, debilidad, mentira, bajeza y asfixia: invita a las personas a tomar frente el destino.

Por otra parte, y en relación a la obra de “Ramon Llull a la ciutat nova” valdría acotar lo siguiente: el teatro social es una apuesta potente por tejer comunidad, y en ese sentido es político. Y crítico en este caso, ya que lo que pone entre paréntesis es la pluriculturalidad, dando pie a diversas inteligibilidades.

El teatro teje una compañía, y la compañía integra a los espectadores. En el teatro convoca lo que es manifiesto con lo ficticio, y lo redita como contagio. El teatro desdobra al doble en una relación genuina y posibilitadora.

¹⁸⁵ En relación a las nociones peste y el contagio, en el capítulo “La época del contagio con el otro. Peste, erótica y malestar) se realiza una exposición acerca de estos (y otros) asuntos, y su injerencia para pensar la categoría de alteridad.

Digamos además que el teatro es una práctica lingüística donde se ordenan los participantes en la construcción de un guion. Los actos se proponen como unidades semánticas que configuran un pathos sobre lo común.

El trabajo en horizontal facilitó una apertura pedagógica de compartir saberes. En últimas terminamos disfrazándonos, más que nunca, de nosotros mismos. No supone lo anterior que no existan lógicas verticales, que en todo caso son necesarias, y si es el caso serán fuente de un conflicto generativo.

Nuestra obra nos permitió tejer una apuesta como donde pensar en las medidas que puede significar ofrecer procesos de acogida que sean provechosos para los participantes y humanizadores para el público.

Sonará cliché, pero se trató de un taller de vida.

Para mí fue la posibilidad de trabajar la noción del rostro, las lenguas, la figura de Babel, y los dilemas culturales que para los intérpretes tenían toda una significación. En términos de lengua fue el primer gran espacio donde hablé catalán en público (al mismo tiempo que criticaba a la política lingüística, etc.). Babel fue muy importante para construir una constelación sobre el origen: un origen que es en sí mismo confuso, pero tira de continuo a lo inteligible.

Desde a principios de julio de 2016 se realizó el casting para el reclutamiento en Migra Studium. Antes de las vacaciones de verano trabajamos cada semana en Migra (2 veces 2 horas cada vez). Fueron sesiones de integración y juego para explorar desde el juego y otros ejercicios que podrían ser provechoso para el proceso. Del 5 de septiembre al 28 de octubre ensayamos 3 veces a la semana durante cuatro horas por cada sesión; y los días previos a la presentación jornada completa en el TNC.

Se realizaron dos presentaciones en el TNC (27 y 28 octubre) y un bolo en el Teatre de la Juventud de Hospitalet (falta la fecha).

Hay material Disponible (DVD de la Obra, Teaser y Entrevistas, Tabla Redonda -La cultura com eina de cohesió social 28/10/16 18:30-, Material fotográfico de Ana Senan, conversatorio.

Tabla 2. Estructura de la obra

Escena	Descripción	Categorías
Prólogo. Caos	Todo está en oscuridad y se escuchan numerosas lenguas discutiendo, cada vez con más intensidad. La tensión culmina con un grito “no t`entenc, què dimonis estàs dient”	Confusión original
I Tu qui ets?	Se realiza la presentación de los participantes luego de la interpretación de un texto de Lull referido a la <<diferencia>> como factor constitutivo de los conflictos entre personas	Subjetividad La voz La diferencia
Emprendre el viatge	Comienza con la interpretación de un fragmento del libro del gentil y los tres sabios. Se remarca el papel del viaje (migración) como una forma de resolución de la tristeza frente a las inquietudes propias. Al mismo tiempo los participantes forman un árbol que progresivamente se deshoja en función del compartir de las	El viaje/migración Búsqueda y sentido La motivación como punto de partida

Escena	Descripción	Categorías
	motivaciones que los trajeron a Barcelona	
Preparatiu del viatge:	Interpretación de la	Poder (asimetrías)
Aprende la llengua de l'Altre	anécdota sobre la experiencia de Llull con el esclavo sarraceno (musulmán), que va desde el aprendizaje del árabe, el impasse intercultural, y la muerte del otro	La lengua Conflicto cultural
Les Babels	Los participantes intentan llegar a la cima de la Torre de Babel, que simboliza el tema de alcanzar la unidad y el cielo. Mientras tanto se recita la historia de Babel, que finaliza en escena con la imposibilidad del proyecto babélico	La falacia de la homogeneidad y el progreso Exilio
Acomiadar-se (deixar la terra i emprendre el viatge)	Se prende una luz tenue acompañada de una melodía melancólica (Canta Mitra). Los actores y actrices van limpiando sus zapatos, se ponen en pie y van divagando hasta encontrarse con sus seres queridos: el adiós.	El adiós como comienzo
El viatge	Luz azul y sonido de olas. Los intérpretes viajan por un mar simbólico y oscuro a tientas, mientras se	Zozobra y expectativa

Escena	Descripción	Categorías
	declama un fragmento de Vida coetènia	
Els mitjans com modeladors de l'Altre	Parodia de las imágenes y estereotipos sobre el otro en los medios de comunicación	Estereotipo Estigma Manipulación mediática
Què no m'agrada de l'Altre	Se proyecta sobre las tarimas una imagen de Barcelona: los actores comentan al público experiencias e ideas acerca de los desencuentros culturales en la ciudad de Barcelona. Cierra con el rap de Omar hacia su madre	Conflicto cultural Adaptación
Usos perversos de les religions	Anna: anécdota en América. Choque cultural en auto-stop: género y valores americanos (conservadores) sobre la mujer. It's ordered by God (Xavi). Transgendered Clones.	Creencias y conflicto cultural Género
Descobrir descobrir persones	L'Altre, Poesía sufí. Descubrir los rostros en parejas: evocación afectiva de las palabras.	El rostro La persona La cultura
Els tres savis	Teaser 1 Tres participantes interpretan a los tres sabios,	Cuidar el lenguaje Cuidar el espíritu

Escena	Descripción	Categorías
	manifestándose en tres líneas: exilio y palabras caídas, espiritualidad, esperanza	Cuidar la esperanza
Cierre	Bob Dylan: teaser 2. Los participantes juegan.	La comunidad de amigos

En la figura 4., se presentan los temas tratados en la obra

Entre los temas han emergido a lo largo de este proceso, y que son de interés para una pedagogía que piensa la interculturalidad (desde la migración), la figura 4 da cuenta de los principales tópicos a tener en consideración.

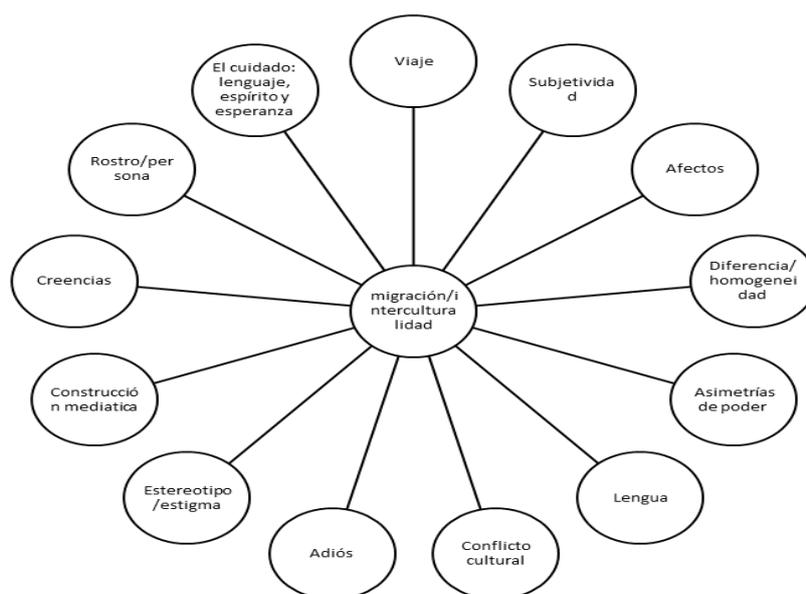


Figura 4 Temas abordados.

El guion (completo) de la obra se encuentra en los anexos.

2.6.3 Los espacios de encuentro

El Espai de Trobada –espacio para el encuentro y el diálogo intercultural- ha sido proyectado como una iniciativa para compartir, esto es, para un intercambio de saberes

y sentires frente cuestiones que la comunidad migrante encuentra pertinente en la actualidad. Se parte de la tesis de que en te compartir nos humanizarnos: desde la apertura, la curiosidad y la comunión.

La estrategia de trabajo para este espacio ha sido formulada desde una lógica pedagógica: que está basada en el reconocimiento del principio heterárquico (reducción al máximo de asimetrías por rol) que se trata de la interfaz para la autogestión de nuestro colectivo.

Para el primer encuentro, celebrado el 31 de enero del año 2016, y que se trató de la presentación formal del Espai, la sesión estuvo a cargo del investigador. Además de la presentación también se realizó –permítasenos la redundancia- la presentación de las personas que iniciamos este camino. De forma muy intuitiva se trabajaron en esta presentación dos símbolos: el disfraz y la máscara.

Los he considerado pertinentes porque, por un lado, son manifestaciones generalizadas en distintos lugares, tiempos y sociedades. Un análisis hermenéutico (fenomenológico) puede ofrecer pistas interesantes para tejer una metodología de trabajo que además de ser grata, subvierta los guiones tradicionales de presentación, permitiéndonos conocernos y conectarnos desde otros referentes.

La propuesta de trabajo Espai de Trobada Sesión No 1. Presentación. (31 de enero de 2016) se tituló “Disfracémonos de nosotros mismos”.

Sin entrar en una exposición densa de la historia de la máscara y el disfraz, es interesante hacer hincapié en que si bien, digamos en un plano superficial, ambas indumentarias parecieran esconder el rostro y el cuerpo del portador (desde una proyección ficticia), la verdad es que muchas veces “exteriorizan” aquello que consideramos más íntimo. Por otra parte, se asocian a celebraciones de orden litúrgico y carnavalesco donde lo “sociocultural” se expresa con especial fuerza desde la lúdica, el goce y la cohesión social.

Ahora bien, y acá está lo más original de la propuesta ¿Qué significaría disfrazarse de uno mismo? Parece paradójico, pues cómo plantear una metanoia de algo que es idéntico a sí mismo. Sin embargo, considero que es posible, pues disfrazarse de sí mismo no se trata de simplemente mirarse a un espejo

La metodología del encuentro se realizó en cuatro fases (con una duración total de entre 1 ½ y 2 horas).

En primer momento se realizó el encuadre del Espai de Trobada: cómo ha sido concebido, qué se ha construido hasta el momento, cuál sería su alcance, etc., un poco para –desde una narrativa anecdótica- ofrecer una cartografía a los asistentes sobre el proyecto. (Duración 15-20 minutos)

Posteriormente se invitó a los participantes a apropiarse del espacio (deambulando por ahí) y a organizarse en parejas. A las parejas se le sugirió realizar (se) una entrevista de por lo menos cinco (5) preguntas; y después (con los materiales que consideremos necesarios) construir en colaboración los disfraces que mejor los representan. (Duración 45 min).

Terminado el anterior ejercicio nos dispusimos en círculo (todos y todas disfrazados) y nos presentaremos desde cada disfraz. En el centro del círculo se ubicó un maniquí, al que cada participante le regalará algo de su disfraz. Esta figura del maniquí simbolizará la identidad del Espai de Trobada. También al maniquí se le adhirió un papelillo donde la persona indicaba que le llamaría la atención que se tratara en las sesiones ulteriores. (Duración 20 min).

El Espai de Trobada funciona hasta hoy: ahora autogestionado por el grupo.

Todos muy satisfechos.

Veré de ir pronto (antes de volver a Bogotá).

2.7 Espacio público y pedagogías de la resistencia: crónica del Forat de la Vergonya e Imaginarios desarmados. La perspectiva decolonial de la memoria. Arte y exilio.

Conocí la plazoleta del Forat¹⁸⁶ el verano de 2015 de la mano de una gran amiga, Cristina Plana (ahora egresada de la UB) a la que entonces colaboré con su trabajo final de grado. Mientras caminábamos por Born, me refirió que se trataba del barrio de la Ribera, cuya historia decía era bastante peculiar. Llamaron mi atención la *colección* de rostros dispuestos en la fachada de un café, del que ahora no recuerdo el nombre, pero sí lo que ella contara: que ofrece puestos de trabajos a quienes están en proceso de inserción laboral.

Los rostros se me antojaron muy llamativos, y no era para menos, pues eran pura resonancia con la categoría “homónima” que venía explorando en relación a la obra de Emmanuel Lévinas. También Cristina me dijo sobre un fenómeno muy sonado por aquellos días: se trataba de niños inmigrantes que estaban causando un cierto ruido en barrio: principalmente porque roban y consumen pegamento. Una situación que ha llegado a ser noticia, etc.

Por ejemplo, en el artículo de Guillem Sánchez y Patricia Castán (2016)¹⁸⁷ “Los niños de la cola vuelven a Barcelona”, publicado por el Periódico.

Un fragmento de periódico: “Una quincena de chicos adictos al pegamento causan alarma en el barrio Santa Caterina. Los menores inmigrantes están tutelados por la Generalitat que admite su incapacidad para controlarlos.” (sp, edición digital)

Los Chemkara los llaman...

“(...) los chemkara (chicos de la calle). En las grandes ciudades se les ve la calle mendigando, lavando coches, transportando bultos más grandes que ellos y, por la noche, revolviendo la basura para encontrar comida, esnifando cola y durmiendo en algún portal o, si no amenaza lluvia, en un descampado.” (sp, edición digital)

¹⁸⁶ Forat de la vergonya (jardins del Pou de la Figuera): recibe este nombre de, etc, etc,

¹⁸⁷ Disponible en internet en <http://www.elperiodico.com/es/barcelona/20160418/menores-inhaladores-cola-pegamento-barcelona-5064567>

Se trata de una plaza con historia.

Hay una pieza documental donde se cifra la memoria histórica del lugar...

El documental “El Forat” (El agujero) que realizó Falconetti Peña en 2004 sobre el barrio de Sant Pere y Santa Caterina (Casc Antic de Barcelona). El Forat de la Vergonya (el agujero de la vergüenza) es el nombre con el que la gente del barrio bautizó la plaza de su barrio. Es la misma zona que hoy el Ayuntamiento llama *oficialmente Jardins del Pou de la Figuera*, que es el espacio público que queda entre las calles Sant Pere Més Baix, Jaume Giralt, Metges i Carders.

En síntesis, se trata de un documental que aborda la gentrificación de Barcelona, y las luchas vecinales frente al modelo de *progreso* que formulan en la administración.

Otro artículo interesante lo escribe Manuel Delgado Ruíz (2006), titulado El forat de la Vergonya, publicado en El País.

Nota sobre terrorismo y migración ilegal: tuve la posibilidad de constatar que a raíz de los atentados del 17 de agosto de 2017 se hostigó bastante a los jóvenes de la zona (más que de costumbre), poniendo en relieve el frágil equilibrio sociocultural de la Barcelona cosmopolita. Es una plaza que retrata muy bien los procesos de gentrificación y la marginalidad concomitante, más de una realidad en todo caso, pero sobre todo las asimetrías del habitar, la convivencia y la diferencia...

Por esta razón (exilio y marginalidad), entre otras, se dio el caso de que, con un grupo de amigos de Colombia, escogieramos este lugar para plantear una serie de encuentros de visibilización y apoyo a los acuerdos de paz firmados entre el gobierno colombiano y las guerrillas de las FARC-EP. Al evento lo bautizamos Imaginarios Desarmados¹⁸⁸:

¹⁸⁸ Imaginarios Desarmados. Encuentro Interdisciplinar sobre Territorio Memoria Identidad y Exilio Barcelona 2016. Convocatorio Abierta. envía tu propuesta a: territoriosdesarmados@gmail.com

encuentro interdisciplinario sobre memoria, territorio, identidad y exilio (entre el 15 y 18 de diciembre, Palau Alos, Carrer Sant Pere Més Baix 55).

Conceptualmente los encuentros se enmarcaron en lo que se conoce como giro decolonial, y que tiene una influencia importante para la comunidad latinoamericana (y otros) residentes en países del “primer mundo”. Personalmente tomé un poco de distancia frente a esta apuesta, puesto que, en mi opinión, a veces se expresa en manifestaciones que terminan por dificultar el diálogo.

La ponencia que presenté “Poesía y Exilio” se inscribía en círculo del tejido de la palabra (una metodología sobre la que se trabajaron un número importante de propuestas), mientras compartía (en proyección) algunas ideas en relación a mi investigación, donde la poesía (en sentido amplio y con pretensiones filosóficas) ha sido un componente significativo en lo que respecta al lenguaje y sus maneras.

Se repartió a los participantes papelillos para escribir alguna palabra que le evocara la situación, luego se ingresaron en una mochila arahuaca. Con las palabras se diseñó un poema colectivo que, lastimosamente, se perdió.

Imaginarios Desarmados es un encuentro interdisciplinar sobre Territorio, Memoria, Identidad y Exilio. Se enmarca en los conflictos armados y procesos de paz de Colombia, y se plantea como espacio de creación y participación estética y política. Parte desde la creación artística para transitar a otros escenarios simbólicos (documentales, narrativos, históricos y políticos). Movido por iniciativas de respeto a la tierra, defensa de territorios y comunidades, respeto por las opciones de géneros, preservación y reconstrucción de las memorias y la descolonización como herramientas para la construcción de paz y denuncia de la violencia.

Imaginarios Desarmados es, también, una plataforma virtual en construcción permanente donde convergen iniciativas sociales, culturales y políticas de trabajo por la transformación de escenarios y patrones de violencia. Se construye a manera de blog abierto a la participación, edición y revisión continua y colaborativa.

Imaginarios Desarmados se ubica en el exilio, la migración, el tránsito y la expulsión como lugar de reflexión; como experiencia que permite reconocer y sanar los procesos sociales que construyen nuestras historias personales y colectivas.

Imaginarios Desarmados es un evento a realizar del 15 al 18 de Diciembre del 2016 en Barcelona, que incluye una exposición, performances, videoproyecciones, charlas, un taller de mapeo emocional del exilio, comidas y un cierre con un vermut tropical callejero.

A continuación, se traen los extractos sobre los que se reflexionó (en su totalidad están en el documento de la tesina)

“El oficio de la palabra, más allá de la pequeña miseria y la pequeña ternura de designar esto o aquello, es un acto de amor: crear presencia El oficio de la palabra es la posibilidad de que el mundo diga al mundo, la posibilidad de que el mundo diga al hombre”

Juarroz

“los que arriesgan más, arriesgan el decir (...) arriesgan el hogar del ser”

Heidegger

“alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir la palabra propia”

“decir la palabra verdadera es transformar al mundo”.

Freire

“la palabra, ella misma, de por sí, es libertad”.

Zambrano

"(...) lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo. “

Porchia

“(Babel) representa el mito de la pérdida de algo que quizá nunca hemos tenido: una ciudad, una lengua, una tierra, una identidad, una comunidad. Por eso, después de Babel estamos exiliados en nuestro mundo. El relato de Babel puede nombrar todo lo que es extranjero, la condición humana misma de extranjería. Y con eso puede contribuir a reformular un viejo motivo, el de la existencia misma como exilio, pero ahora más radicalmente: como exilio constitutivo, inevitable, sin remedio”

Larrosa y Skliar

“También las palabras caen al suelo, como pájaros repentinamente enloquecidos por sus propios movimientos, como objetos que pierden de pronto su equilibrio, como hombres que tropiezan sin que existan obstáculos, como muñecos enajenados por su rigidez.

Entonces desde el suelo, las propias palabras construyen una escala, para ascender de nuevo al discurso del hombre, a su balbuceo o a su frase final.

Pero hay algunas que permanecen caídas, Y a veces uno las encuentra en un casi larvado mimetismo, como si supiesen que alguien va a ir a recogerlas para construir con ellas un nuevo lenguaje un lenguaje hecho solamente con palabras caídas.”

Juarroz

“Hay palabras que no decimos y que ponemos sin decirlas en las cosas. Y las cosas las guardan, y un día nos contestan con ellas y nos salvan el mundo, como un amor secreto en cuyos dos extremos hay una sola entrada. ¿No habrá alguna palabra de esas que no decimos que hayamos colocado sin querer en la nada?”

Juarroz

Todo lo anterior con una gran torre de Babel en proyección

Para hacerse una imagen del encuentro se puede visitar la página <https://imaginariosdesarmados.wordpress.com/> donde hay información de diversa índole que el colectivo ha ido gestionando.

También está el *teaser* sobre un documental sobre el encuentro, que actualmente se viene trabajando “Tejido de palabra”. Los encuentros en el Raval, etc, etc.

Referencias

- Abadi, F. (2011). La mimesis como lógica del recuerdo: una lectura de la <<imagen dialéctica>> en la obra de Walter Benjamin desde una perspectiva wargburgiana. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. Vol. XVI. Pp. 7 – 25
- Ajuntament de Barcelona (2007). *El Carmel ignorat. Història de un barri impossible*. Texts i recerca documental de Lluís M. Bou Roura i Eva Gimeno Cases, con la colaboración de Teresa René i Pere Ros. Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (2010). *El Carmel 30 anys de progres. Un barri de gent lluitadora*. Texto por Rafael Rafael Pradas y fotografías de Txema Salvans.
- Artaud, Antonin. (1938/1978/2001). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhesa.
- Barrera, M.C., Gutiérrez, J.C., Pinto, M., & Rincón, C. (2011). *Modelización y movilización del proceso de vinculación entre el sistema familia – jardín infantil – equipo consultor en función del desarrollo humano de los alumnos, docentes, padres e interventores en el gimnasio San Bartolomé*. Tesis para obtener el grado de psicología clínica. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Barragan, D. (2015). Las comunidades de práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*. Vol 57 (163), pp. 139 – 165.
- Bateson, G. (1979/1997). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé
- Benjamin, W. (sf). *El pañuelo*. Disponible en internet en <http://elalmiranteruina.blogspot.com/2009/09/el-panuelo.html>
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Taurus, Buenos Aires, 1989

- Benjamin, W. (1999). *Ensayos escogidos*. México: Coyoacán.
- Benjamin, W. (2007/2010). *Obras*. Libro II, vol. 2. Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, W. (2009). *Obras*. Libro IV, 1. Madrid: Abada Editores.
- Bodoc, L. (2000/2008). *Los días del venado*. Bogotá: Verticales de bolsillo.
- Borges, J. (1944/2001). Ficciones. Disponible en internet en <http://www.nuevaliteratura.com.ar/descargas/Jorge%20Luis%20Borges%20-%20Ficciones.pdf>.
- Borges, j. (1969). Elogio de la sombra. Disponible en internet en http://www.guiaamarilladeformosa.com/uploads/3/1/1/0/31103187/2._1969-elogio-de-la-sombra-poes%C3%ADa_j.l_borges.pdf
- Bruner, J. (1983/1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1984/1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986/2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990/1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Capel, H. (1997). Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. *Scripta Nova revista electrónica de Geografía y Ciencias sociales*. Vol 3, pp. sin paginar.
- Castillo, M. (2015). Mímesis y Phrónesis: la función política de la tragedia en Aristóteles. *Anacronismo e Irrupción*. Vol. 5 (8), pp. 117 -137.

- Círculo de bellas artes (sf). *Walter Benjamin. Constelaciones*. Minuto 17:05. Disponible en http://www.circulobellasartes.com/benjamin_constelaciones/
- Crystal, D. (1987/1994). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- Del Río, P. (2002). The External Brain: Eco-cultural Roots of Distancing and Mediation. *Culture & Psychology*. Vol 8 (2), pp. 235 – 265).
- De Sousa Santos, B. (2009). Epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores.
- De Sousa-Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 16. N° 54, pp. 17 – 39.
- Didi-Huberman, G. (2000). *Davant le temps, Histoire de l'art et anachronisme des images*. París: Editions de Minuit.
- Eriksson, D. (1997). A Principal exposition of Jean – Louis Le Moignés's Systemic Theory. *Cybernetics and Human Knowing*. Vol. 4 (2-3). Pp. 1-42.
- Esteri, N. (2009). El teatro social. *Educación Social*. Vol. 28, pp. 67 -82
- Gutiérrez, J.C. (2017). La educación y sus peregrinajes. Una etnografía en la torre del deseo. *IDUNA Seminario de pedagogía estética*. Vol. 10. Pp.
- Heidegger, M. (1994/2001). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serval.
- Heidegger, M. (1944/1994). Holderlin y la esencia de la poesía. Bogotá: Editorial Anthropos.
- Hernández, A., & Bravo, F. (2004). Vínculos, redes y ecología. *Hallazgos, revista de investigaciones*. Vol 1, pp. 111-129

- Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Juarroz, R. (sf). *Poesía Vertical (1983-1993)*. Disponible en; http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf.
- Korzybski, A. (sf). Disponible en internet en <https://akifrases.com/frases/territorio/4>
- Kuhn, Thomas. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Le Moigne, J-L. (1980). Une axiomatique: les regles du jeu de la modélisation systémique. *Economies et societes*. Vol. 14 (6), pp. 1159 – 1178.
- Le Moigne, J-L. (1994). *Le constructivisme Tome 1: Des fondament*. Paris: ESF éditeur.
- Le Moigne, J-L. (1995a). *Que sais – je? Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.
- Le Moigne, J-L. *La modélization des systèmes complexes*. París: DUNOD, 1995b.
- Llinares, J. (2003). La concepción heideggeriana de la técnica: Destino y peligro para el ser del hombre. *Signos filosóficos*. Vol. 10, pp. 15 -44.
- Mereleau-Ponty, M. (1986). *El ojo y el espíritu*. Ed. Paidós, España, 70pp.
- Sánchez, Ll. (2013). Centros de internamiento para extranjeros. La banalización de la represión. *Libre pensamiento*. no.77. pp. 16- 22. España: Confederación General del trabajo.
- Maldonado, R.A. (2013). Centros de internamiento para extranjeros. ¿Cárceles encubiertas o campos de concentración? *Libre pensamiento*. no.77. pp. 22- 25. España: Confederación General del trabajo.

- Martínez, M. (2016). Centros de internamiento para extranjeros. Estado de la cuestión y perspectivas a futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. 18 – 23. pp. 1 -38.
- Piaget J. (1970/1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate.
- Piaget. J. (1974/1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Sánchez, Ll. (2013). Centros de internamiento para extranjeros. La banalización de la represión. *Libre pensamiento*. no.77. pp. 16- 22. España: Confederación General del trabajo.
- Servicio Jesuita al Migrante (SJM). (2016). *Vulnerables Vulnerabilizados*. España: SJM-E. Disponible en internet en <http://www.sjme.org/sjme/item/815-2016-09-18-07-03-41>.
- Servicio Jesuita al Migrante (SJM). (2016). *Informe CIE 2016. 25, 66 media diaria de repatriaciones forzadas*. España: SJM-E. Disponible en internet en <http://www.sjme.org/files/informecie16.pdf>
- Skliar, C. (2007). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos aires: Miño y Dávila Editores.
- Staroselsky, T. (2005). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. *X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015*. Ensenada: Argentina.
- Steiner, G. (1981). *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tamayo, J. (1989/1998). *Para comprender la Teología de la Liberación*. Navarra: Editorial Verbo Divino

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: IDEA BOOKS SA.

Varela, F. (1998). *Las múltiples figuras de la circularidad. La terapia familiar en transformación*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L., & Luria, A. (1930/2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Havard University Press.

Vygotsky, L. (1986/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Zapata-Barrero, R. & Pinyol, G. (2013). La importancia de una cultura de red local intercultural: la experiencia reci (red de ciudades interculturales). *Policy Series*, no. 1. pp. 161 -185. Barcelona: GRITIM-UPF. Disponible en internet en <https://rm.coe.int/1680301b71>

Normativa

Ley de extranjería de 4/2000 Derechos y libertades de los extranjeros en España y su reintegración social.

Real Decreto 162/2014 (artículo 258) que sugiere la elaboración de un reglamento de funcionamiento (régimen interno).

La sentencia 115/1987

Prensa

Paniker, S. (1985). Lo retroprogresivo. *El país*. 26 de agosto de 1985. Disponible en https://www.reddit.com/r/CirculoAgriculturaGPA/comments/2f2saj/lo_retroprogresivo_teor%C3%ADa_de_la_retroevoluci%C3%B3n/

Delgado, M. (2006). El forat de la vergonya. *El país*. 10 de octubre de 2006. Disponible en

Sánchez, G., & Castán, P. (2016). Los niños de la cola vuelven a Barcelona. *El periódico*. 18 de abril de 2016. Disponible en

Documentales

Ajuntament de Barcelona (2010). *La Teixonera. Rettalls d'un barri*. Proyecto conjunto entre el Centro Cívico de la Teixonera, Produccions Ozzypiuntar, Inmedia Rec i els veïns de la Teixonera. 25 minuts.

Falconetti, Ch. (2004). *El Forat (El agujero) Especulacion y resistencia vecinal en Barcelona*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_vrfSn0dLKQ.

Blog Parejas lingüísticas

<http://parejaslinguisticas.blogspot.com.es/>

Obra de Ramon Llull a la Ciutat Nova

<https://www.youtube.com/watch?v=CJXvoWfiRLc>

<https://www.youtube.com/watch?v=K1hJlrf6kf8>

<https://www.tnc.cat/ca/llull-a-la-ciutat-nova>

<http://www.jesuites.net/es/teatre-llull-la-ciutat-nova>

<http://www.pencatala.cat/noticia/llull-ciutat-nova-teatre-social-tretze-llengues-tnc/>

<https://www.vilaweb.cat/noticies/el-tnc-aprofundeix-en-les-dificultats-del-dialeg-a-lobra-llull-a-la-ciutat-nova/>

LA ÉPOCA DEL CONTAGIO CON EL OTRO PESTE, ERÓTICA Y MALESTAR

“Hierro con hierro se aguza;
Y así el hombre aguza el rostro de su amigo. (...)
Como en el agua el rostro, así el corazón del hombre al hombre.”

Proverbios 27, vs 17 y 19

En este capítulo se aborda el tropo de “alteridad” que, como se sabe, es una categoría fundamental en el campo de la interculturalidad.

Frente a este cometido, la pretensión que se propone es a la de una búsqueda de restitución a la <<alteridad>> en la que se encuentra el sujeto intercultural, a partir de una serie de reflexiones que se dan en los siguientes momentos: 1. El modelo del proverbio; 2. Tres barcos para la alteridad: peste, erótica, y malestar; 3. La muerte del otro y las éticas materiales; 4. Historias de Dobles; y, finalmente, 5. Las conclusiones.

En el primero, se puntualiza la significación de la alteridad con relación al modelo del proverbio, y en tanto punto de partida para enfatizar su fuerza pedagógica, esto es, para establecer algunos criterios de fundamentación de una hermenéutica radical de la alteridad.

En el segundo, se propone matizar esta comprensión en articulación a un relato <<ficticio>> acerca de tres barcos: el Gran Sant Antoine (del “Teatro y su doble” de Artaud), el Virginia (de “Viernes o los limbos del pacífico” de Michel Tournier); y el transatlántico en el que viajó Freud a América. A partir de cada uno de estos navíos se establecen tres componentes para pensar la alteridad como peste, erótica y malestar.

Posteriormente, en el tercer apartado, se retrotrae la exposición a un fragmento de “la Balada de la Cárcel de Reading” de Oscar Wilde, para desde ahí retomar la obra de Lévinas y su injerencia en el advenimiento de las éticas materiales; a propósito del posicionamiento de la interculturalidad como crítica al malestar cultural.

Finalmente, el capítulo de cierra con una propuesta (incompleta) acerca de los dobles (y los pseudónimos) como posibles figuras para trabajar esta cuestión de la alteridad en escenarios educativos.

A continuación se matiza un poco el horizonte de esta sección.

En el texto del Narrador, Benjamin (2010) se refiere a los proverbios en los siguientes términos¹⁸⁹: “Podría decirse que los proverbios son ruinas que están en el lugar de las viejas historias, y en las cuales, como la hiedra en la muralla, una moraleja trepa alrededor de un gesto.” (p. 95). Imagen exquisita que sintetiza admirablemente la significación de estos dichos de la sabiduría popular. Será porque las ruinas aparecen como “rastros” (huellas) de aquellos que nos precedieron; será porque la hiedra nos va cubriendo como maraña rebosante de vida; o será por ese “gesto” entrañable, que es “invitación” a reflexionar. Como fuese, nos cautiva la sencillez de la imagen. Sencillez contundente como el gesto mismo de la reflexión.

“Reflexionar”, *reflexio*, como un doblarse, potencia en la coyuntura que interrumpe la inercia y desvía sin romper; tensión que desencadena una acción; y también efecto óptico del desdoblarse a la manera del espejo, del espejismo y el espejear: como si de una seña se tratase. Seña que es promesa de aquello preciado para aquel que busca. Búsqueda de ese “lugar de las viejas historias”.

Un ir tomando notas: el proverbio es un lugar. ¿Y las historias?

Por lo pronto, interés por esa de la “alteridad”, y en este sentido, y retomando el epígrafe *amigablemente*, intuyendo que se trata de una experiencia que en su *actualidad* descansa

¹⁸⁹ Para una comprensión a profundidad sobre las implicaciones del texto del “Narrador” (en el marco de esta investigación) en lo que respecta a comprensión “episte-metodo-lógica” que supone la diferencia entre experiencia “artesanal” (entendida en el modelo de la tradición oral como experiencia colectiva), en contraposición a la experiencia del tipo *empiria*, remitimos al lector al capítulo “Modelización de la experiencia intercultural”, donde se desarrollan.

sobre vestigios arcaicos¹⁹⁰: esto es, constitutiva a nuestra condición humana¹⁹¹. Sabemos lo que intuimos, y así lo hemos constatado: que se trata de una cuestión inherente al ser humano; y algo más, que hace unas décadas este asunto se ha venido (re) popularizando en la filosofía, la educación y las ciencias sociales, llegando a filtrar algunas esferas institucionales, e incluso el habla cotidiana¹⁹².

Ha de ser porque, como sugiere Ruiz de la Presa (2007), “la alteridad es siempre tema en tiempos de penuria, cuando el barco metafísico empieza hacer agua (en el tempestuoso mar de las teorías) o a encallar en espacios poco profundos.” (p. 10). Referente a nuestro tiempo presente, la hipótesis nos parece plausible, puesto que, y a pesar del efecto de la recencia, los dos últimos siglos han sido singularmente conmovedores por lo que a “penurias” se refiere; lo que no ha dejado de generar una conmoción tras otra en relación a ciertas <<particularidades>> de nuestra especie, y al tipo de porvenir que nos merezcan, en consecuencia, etc.

¹⁹⁰ A propósito de la significación del tema de la alteridad en el pensamiento filosófico occidental, recomendamos al lector remitirse al trabajo de Javier Ruiz de la Presa (2007), “Alteridad. Un recorrido filosófico”, donde realiza una exposición sistemática a este respecto. En este trabajo aborda distintas nociones sobre “el otro” en la obra de distinguidos filósofos: Platón, Aristóteles, Epicteto, Cicerón, San Agustín, Descartes, Kant, Hegel, Nietzsche, Dilthey, Marx, Ortega y Gasset, Heidegger, Scheler, Sartre, Buber, Marcel, Lévinas y Zubiri. En opinión del autor, la caracterización del otro en occidente, puede sintetizarse (con las debidas reservas de toda clasificación) siguiendo la caracterización de Pedro Entralgo (1966) en “Teoría y realidad del otro”, a partir de seis formas de entendimiento: i. El otro en el seno de la razón solitaria; ii. El otro como objeto de un yo sentimental; iii. El otro en la dialéctica del espíritu subjetivo; iv. El otro como término de la actividad moral del yo; v. El otro como invención del yo; y vi. El otro desde la fenomenología. Además de lo provechoso que resulta esta visión panorámica, nos parece importante rescatar una de las conclusiones más significativas del trabajo: la tesis que apunta a que ha sido en la tensión entre alteridad (referida al prójimo) y aliedad (referida al extraño) el escenario donde emergen y se fundamenta los campos de la ética y la política.

¹⁹¹ Condición mamífera de socialidad que ha posibilitado las migraciones humanas a lo largo y ancho del planeta. Como si en la “vinculación” estuviera cifrado el fascinante potencial de <<adaptación>> de nuestra especie. Por nuestra tendencia natural (y necesaria) al asociacionismo y el conflicto social que se le apareja. Socialidad que interesa a la “educación” (entendida de forma escueta como socialización o formación); y a la que interpela la pedagogía en tanto horizonte comprensivo de esta necesidad esencial por los otros: asunto imprescindible para imaginar cualquier proyecto de “comunidad”; y extensible a lo que “comúnmente” entendemos por “cultura”.

¹⁹² Se suele aducir esta coyuntura a la influencia de los trabajos de Emmanuel Lévinas, donde alteridad es pieza fundamental de su formulación de la ética como filosofía primera. En todo caso, quizá sea preciso reconocer que esta demarcación (del asunto) sea en cierto modo arbitraria, pues bien se podría trazar este influjo al trabajo de otros autores. Como sea, esto no supone un perjuicio para la investigación, puesto que la referencia a Lévinas no deja de ser pertinente, ya que es a partir de las peculiaridades de su planteamiento que esta temática adquiere ciertos visos de originalidad en la filosofía contemporánea.

No obstante, y a “pesar” de esta situación, también hemos constatado, por otra parte, que los seres humanos somos dados a la <<habituación>> de todo tipo; una característica en ocasiones desafortunada, ya que no ha llevado a “soslayar” lo significativo (por revelador) que podrían significar estas “penurias”.

Como en la película de Mathieu Kassovitz (1995) “La Haine” (en castellano “El Odio), donde se cuenta -en el preámbulo- la historia de un hombre que, habiéndose lanzado desde el piso número cincuenta de un edificio, según va cayendo se repite, una y otra vez, para tranquilizarse: “hasta ahora todo va bien, hasta ahora todo va bien, hasta ahora todo va bien”. Pero bien hace el narrador en recordarnos que: “lo importante no es la caída, sino el aterrizaje.”

Grosso modo, no es un misterio que este “fenómeno” de la alteridad se dice aquí y allá de manera recurrente, ya sea solemne o banalmente. Se trata de una noción <<paradigmática>> que abunda de interpretaciones y críticas de distinto orden. Esto es comprensible, pues como suele ocurrir tras el “boom” de ciertos temas, acaban por naturalizarse y hacerse problemáticos, debido en parte a que su uso generalizado trae asociado su propio desgaste.

A raíz del desgaste es que irrumpe la “reflexión” como momento necesario (y valioso) de escrutinio, crítica y reapertura.

De tal suerte, por ejemplo, se pronuncia Carlos Skliar (2005/2007), quien se muestra reservado (e irónico) a seguir integrando al <<otro>> como tema educativo. Así lo expresa en su libro “*y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*”, donde plantea una serie de cuestionamientos al respecto. Entre otros, advierte que:

“El otro ya ha sido suficientemente masacrado. Ignorado. Silenciado. Asimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envuelto. Excluido. Expulsado. Incluido. Integrado. Y vuelto a asesinar. A violentar. A obscurecer. A blanquear. A anormalizar. A normalizar excesivamente. A estar fuera y estar adentro. A vivir en una puerta giratoria. El otro ya ha sido lo bastante observado y nombrado como para que

podamos ser tan impunes al mencionarlo y observarlo nuevamente. El otro ya ha sido demasiado medido como para que volvamos a calibrarlo en un laboratorio desapasionado y sepulcral. Por eso el título de este libro: ¿Y si el otro no estuviera ahí?” (p. 22- 23).¹⁹³

Como si al desgaste se le coligasen aberraciones que estuviesen lejos de revitalizar la reflexión *ética* que la figura del otro comportaba. Y en tal este sentido, una idea que en su momento se apercibía *generativa*, por las posibilidades que auguraba, progresivamente vaya deformándose a la manera de un *cliché*, quedando a merced de la naturalización, la manipulación o la ligereza.

No es extraño, entonces, que este tema despierte antipatías (más que justificadas), especialmente en los contextos académicos, donde el recelo frente estos asuntos suele ser usual.

Sin embargo, sería un disparate (y un desperdicio) quedarse en el momento de la antipatía y ser obtuso a lo esencial: que este estado de cosas deja ver una cierta “urgencia”. Urgencia, como en el del protoindoeuropeo **wreg-*, "trabajar, conducir"; esto es un estar dispuesto a asumir una serie de retos.

El fundamental, que atañe al “reflexionar” entendido como un orientar nuestra sensibilidad a la alteridad; sensibilidad pensante que se posiciona con rigurosidad, esto significa “honestamente”, desde la sencillez (como la del proverbio). Una sencillez

¹⁹³ Los reclamos de Skliar se ubicarían en un tipo de crítica en relación a la “otredad” posicionada en la constelación educativa de la “biopolítica”, de donde se desprenden una serie de “tecnologías” de la alteridad que -a la mirada incisiva- resultan un tanto alarmantes (peligrosas). Lo ilustrativo este planteamiento es que problematiza la situación de cómo a partir del “saber” que concierne a la otredad, “alteridad”, y a su asimilación, termina desprendiéndose una serie de iniciativas “socioeducativas” donde el sujeto humano (en tanto otro) termina deshecho, silenciado, violentado y marginalizado. En esta línea argumentativa advierte Skliar (2006, p. 256), en otro de sus escritos, que “(...) sería mucho más fácil, mucho más cómodo y mucho más «profesional» (pero muchísimo más violento), si comprendiéramos al otro sólo como una temática, el otro se transforma en un tema, siempre es un tema: así, por ejemplo, no hay niños ni niñas, sino «infancia»; no hay sordos, sino «sordera»; no hay pobres, sino «pobreza»; «indigencia», «clases populares», «clases bajas», etc (...) Además, así podremos, siempre, sin obstáculos, sin remordimientos (también sin amorosidad), «festejar» el día del indio, el día de la mujer, la semana de la deficiencia.” En otras palabras, que ese “saber” sobre la “otredad”, cuyo horizonte “inicial” apuntaba a la humanización, termina expresándose en actos de violencia (por ejemplo, epistémica, etc.) que, paradójicamente, van sedimentando una “objetivación” voraz del otro, lo que termina por enrarecer la estructura misma de la “intersubjetividad”, pilar fundamental de la reflexión pedagógica.

modesta pero dispuesta al asombro. Lo que ya supondría un viraje positivo: dejarse libre la sensibilidad a la enseñanza.

Momento de la mayor importancia, que precede la enunciación acerca de la “alteridad”, de su vigencia, pertinencia, alcance, etc.

Así lo ha sido para tradición intercultural. En este campo, podemos afirmar, este gesto de la alteridad (otra vez: como en el proverbio) resultó fundamental para abrir el resquicio que urgía a ciertas reivindicaciones históricas; reclamos que, por demás, hacían necesario sopesar las comprensiones sobre este asunto; y su significancia en el escenario dialogal de las culturas.

Para la pedagogía que piensa la interculturalidad esto implica escrutar (en el horizonte del cohabitar) algunas tensiones significativas de la alteridad.

En tal caso, convendría proponer que desde una perspectiva intercultural aprovecha entender “cultura” y “alteridad” como si trataran de nociones cercanas e interdependientes, cuya compenetración crítica pasa por reconocer las asimetrías y paradojas que esta relación entraña. O dicho de otra forma, habría que comenzar por la exploración de las circunstancias que dificultan la disposición las exigencias dialógicas que aúnan estas categorías.

Es decir, solicitar a la pedagogía un “posicionamiento” que le ayude a dimensionar su imposibilidad, en primer lugar; para entonces, quizá sí, abrir el diálogo sobre aquello que es sustantivo, en términos educativos: articular (estratégicamente) los momentos críticos que sean concurrentes del binomio cultura y alteridad: escenario donde construir apuestas viables para la enunciación equitativa y pluralista de un destino común para la diversidad.

Y en tal caso poder reiterar con <<alegría>>, aquella bella idea de Ortega y Gasset (1980):

“El hombre no aparece en la soledad-: el hombre aparece en su socialidad como Otro, alternando como el Uno, el reciprocante. Lo primero y que aparece en la vida de cada cual son los otros hombres. Cada cual nace en una familia y ésta nunca existe aislada. El mundo en que cada cual va a vivir comienza por ser un mundo <<compuesto por

hombres>>.” Para este pensador esto supone una revelación contrafactual, y es que a diferencia de lo que se puede plantear en el horizonte del sentido común, la “primera persona es la última en aparecer.” (p. 515)

Esta cuestión de la preexistencia de los otros también ha sido pensada por Xavier Zubiri (1986), quien reflexionaba que:

“(…) antes de que se tenga la vivencia de los otros, los otros han intervenido ya en mi vida y están interviniendo en ella (...) los hombres estamos vertidos a los demás y son los demás que han entreverado e intervenido en mi vida.” Afirmación que se remonta a la alteridad como materia constitutiva de la historia; y también de la natalidad: pues su injerencia ya es evidente desde el vientre materno.” (p. 234).

Y por supuesto, las implicaciones éticas de fondo: una reflexión continúa alrededor de entender de las necesidades que comporta nuestra compleja y polifacética condición gregaria.

Resumiendo. Para la pedagogía sensible a la interculturalidad el gran desafío acerca del “diálogo” se inscribe en cómo re-situar los sesgos que, fruto del pragmatismo o la metafísica, condicionan la configuración del vínculo cultura/alteridad; y las implicaciones que esto supone para el “deseo” hacia un viraje dialogal.

A la pedagogía que reflexiona sobre el problema de la “imposibilidad” de una educación intercultural le conviene hacer memoria que la tradición intercultural ha emergido (en paralelo) a los desarrollos de la crítica cultural, la teología y filosofía de la liberación, y los estudios postcoloniales (entre los más importantes), donde la “alteridad” es un denominador común.

Denominador común donde se ha venido dialogando con las investigaciones de Emmanuel Lévinas (el filósofo de la alteridad), especialmente frente a su propuesta de entender la ética como filosofía primera. Una tesis que se expresa a través de la figura del

“rostro” y el *arrostramiento*¹⁹⁴, en tanto interface relacional, pre ontológica y ética, de la apertura al infinito: a lo infinitamente otro.

Este hacer memoria a razón del “hincapié” sobre la siguiente idea: si de una pedagogía intercultural se tratase, no se habría porqué entender al margen de la emergencia histórica de las “éticas materiales”, ergo, de la constitución histórica de la figura de las “víctimas” y los “oprimidos” como sujetos “epistémicos”.

Ahora bien, a este respecto, y por respeto, convendría recordar que un preludeo a este pensar ya se encuentra en la obra de Walter Benjamin (1989), quien fuera un visionario a este propósito¹⁹⁵: y no solamente por formular una crítica contundente al modelo de la historia universal y la noción de “progreso”¹⁹⁶, ideas clave que retoma la tradición intercultural, sino porque en su trabajo encontramos un reconocimiento de la comunidad de los oprimidos “ampliada” a la comunidad de los muertos en tanto sujetos histórico¹⁹⁷.

¹⁹⁴ Hemos cambiado la expresión “encarar” por “arrostrar”, pues consideramos que el arrostramiento implica un gradiente importante de fuerza, para liberar una cierta violencia que intuimos en el encarar... y que no suprime lo fundamental de ambas maneras como donación.

¹⁹⁵ En sus “Tesis de filosofía de la historia” (p.180 – 181) propone que: “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo <<tal y como verdaderamente ha sido>>. Significa adueñarse de un recuerdo como se relumbra en el instante de un peligro. Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se presenta de improviso al sujeto histórico en el instante del peligro (...) El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo es inherente al historiador que está penetrado de lo siguiente: tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza. Y este enemigo no ha dejado de vencer.” (el resaltado es nuestro). Frente a esta cuestión, resulta interesante trasponer una intertextualidad, y dado que la figura de Lévinas será sustantiva en este capítulo, la tesis de Benjamin bien podría dialogar con el siguiente fragmento de <<Ética e infinito>>: “La lucidez -apertura del espíritu sobre lo verdadero- ¿no consiste acaso en entrever la posibilidad permanente de la guerra? El estado de guerra suspende la moral (...) La guerra no se sitúa solamente como la más grandes entre todas las pruebas que vive la moral. La convierte en irrisoria. El arte de prever y ganar por todos los medios la guerra - la política- se impone, en virtud de ello, como el ejercicio mismo de la razón. La política se opone a la moral, como la filosofía a la ingenuidad.” (Lévinas, 1991, p. 24). Construir un puente entre el pensamiento de estos dos autores significa para esta investigación resaltar la valía de que los argumentos prefilosófico, en tanto hunden sus raíces en la tierra de la moral, no pueden por menos que germinar -en sus frutos- como una pretensión política que ha interpelar la preeminencia del metabolismo de toda razón epistemológica.

¹⁹⁶ A este propósito ver la tesis no. 9 de las “Tesis de la filosofía de la historia” (Benjamin, 1989) a la que se hizo referencia en el capítulo sobre “La tradición intercultural”.

¹⁹⁷ Sobre este último punto el argumento de Benjamin es original, y se enlazará en el acápite sobre las éticas materiales, a propósito del debate entre Derrida y Lévinas sobre Kierkegaard (alrededor de sus trabajos “Temor y temblor” y “Las obras del amor”). De esta discusión emergen dos ideas significativas: la del amor a los muertos y los no nacidos como una superación (suspensión) de la ética primera de Lévinas; y, por otra parte, la necesidad de enfatizar, así mismo, una ética de los supervivientes.

Una idea que enriquece en gran medida la noción de la alteridad en Lévinas, y sobre la que se profundizará en más adelante.

Alrededor de este tipo de interlocuciones, la propuesta del capítulo es “reflexionar” sobre el binomio de alteridad-cultura en el escenario contemporáneo, donde lo “intercultural” tiende a aparecer (y parecerse), cada vez con más frecuencia, a una actitud políticamente correcta, que desemboca en la reificación de una ética de tipo <<étnico>> dentro del contexto epocal de “la globalización”¹⁹⁸.

El modelo del proverbio

Todavía¹⁹⁹ encuentro evocador, a más de tres años del inicio de esta investigación, la interpelación del epígrafe que abre este capítulo:

“Como en el agua el rostro, así el corazón del hombre al hombre” (Proverbios 27, vs 19)²⁰⁰.

¹⁹⁸ Globalización que termina por ser un eufemismo de la mayor crisis planetaria (socioecológica) de la historia humana, y cuyos desencadenantes han sido los modelos que sobre la economía, el progreso y el desarrollo caracterizan al capitalismo tardío.

¹⁹⁹ Acá se dice “todavía” en su pleno sentido de “continuar siendo”, ya que han sido (y serán) varias veces las que el investigador -y sus cercanos- vayan andando por los lugares físicos y virtuales del proverbio. En relación a los primeros, se refieren principalmente los distintos encuentros (en variadas ocasiones) que “en el proverbio” se han sucedido, entre los lugares más destacados, en las piscinas del Parque de la Creueta del Coll, de donde pende el Elogio al Agua; la fuente del Parque del laberinto de Horta contigua a la grieta de Eco y Narciso; y aquella fuentecilla del Campus Mundet (Universitat de Barcelona) que se ubica detrás y al costado de la iglesia del campus. Por los “virtuales” el énfasis es a la dinámica “interiorización-exteriorización” del espacio hermenéutico y existencial (la calificación se queda corta en cualquier caso) que estas líneas “están” significando: experiencia que impregna gran parte del documento de la tesina. En resumidas, que al proverbio se va y se viene continuamente, por lo que se caracteriza mejor como un lugar que como un dicho (sin que haya exclusión), o mejor, como el lugar donde la sensibilidad se pronuncia, como el gesto al que se refiere Benjamin.

²⁰⁰ La introducción del fragmento del verso 17: “Hierro con hierro se aguza; Y así el hombre aguza el rostro de su amigo” se introdujo posteriormente al epígrafe inicial (con las consecuencias que tuvo para las versiones preliminares del capítulo), y obedece, entre otras, a la re-lectura de “Viernes o los limbos del pacífico” (Tournier, 1985/1986), a la luz del trabajo de Alberto Bejarano (2008) “Otra historia de Robinsones, a través del Spinozismo literario. Spinoza en busca de la imaginación perdida”, donde se hace especial hincapié en el tema de la “amistad” en la relación filosófica <<Spinoza - Tournier>> en tanto invitación para pensar la ética de la alteridad (del sujeto filosófico) en una perspectiva positiva y esperanzadora. Este componente de la amistad ha

Se trata de un conocido proverbio que enseña acerca de la alteridad y la naturaleza humana²⁰¹. La enseñanza alude, desde los dos símiles que entraña el verso, a la figura del reflejo²⁰². Reflejo que comienza en la mismidad y transita hacia el otro, abriendo el campo hermenéutico -de la enseñanza- a la reflexión sobre el misterio que velan estas coordenadas sustantivas (mismidad-alteridad); que ahora constituyen el referente (indispensable) para dar forma a la constelación investigativa, y que encuentra en la figura de: **eso (de) otro (que) uno mismo (es) como distinto (en el reflejo)**. Y su espejo: **eso (de) uno mismo (que) eso otro (es) como semejanza (por el reflejo)**. Primera combinatoria.

La escogencia del proverbio obedece, entre otras razones, a que estos dichos son particularmente incisivos en su pretensión pedagógica, sobre todo en lo que se refiere a su parsimonia ética, ligada a la noción de “experiencia”.

Otra cuestión significativa acerca de los proverbios: en términos generales este tipo de sentencias (en griego *παροιμία*, *Paroimía*, y en hebreo *משלי*, *Mishlei*) hacen referencia a un “entendimiento” que se da a partir de la comprensión de lo semejante que concurre en aquellas <<experiencias>> que pueden enlazarse al proverbio en diferentes momentos. Generalmente esto ocurre en (y por) la superposición de movimientos de la experiencia, que en el proverbio se enlazan a la interpelación. Es decir, que en el proverbio las superposiciones (de ciertas situaciones) no ocurren por una <<experiencia arbitraria>> de semejanza (lo que sí puede pasar en la metáfora), sino a través de un movimiento transléxico que hace converger (lo distinto) de la experiencia al lugar común-al que es afín- de la enseñanza/aprendizaje.

sido un elemento valioso para la investigación, principalmente porque ejerce un contrapeso a la a las ideas que guiaron las pesquisas iniciales, y que estaban formuladas en un horizonte negativo (en su acepción coloquial); situación que obedeció -además de los dilemas éticos y existenciales fruto de las visitas al Centro de Internamiento para Extranjeros (CIE) de Barcelona- a un cierto sesgo “pesimista” del investigador en la interpretación de tres textos fundamentales para la investigación: “El malestar en la cultura” (Freud, 1970/2016), “En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura” (Steiner, 1991), y “Ética e infinito” (Lévinas, 1991).

²⁰¹ Frente a la objeción de que se trata de una lectura anacrónica, lo cierto es que sí lo es, pero no en el sentido de una “dislocación” de orden histórico (y conceptual), sino como un movimiento <<retroprogresivo>>. Especificaciones a este respecto de lo “retroprogresivo” se tratan en el capítulo dedicado a la metodología.

²⁰² *Reflexus* sobre el que ya se comentó al inicio del capítulo.

A este propósito, el proverbio enlaza aquello que está por fuera del texto (del dicho), y lo subsume en quien se deja interpelar, haciéndolo emerger como otra experiencia semejante (piénsese en la manera de la enredadera en el muro) que, en una perspectiva retroactiva, le vuelve a instruir. Lo que para el propósito de esta investigación supone dimensionar al proverbio como un campo hermenéutico de traspasamientos, diatopías e intertextualidades de orden pedagógico²⁰³.

O reformulado en los siguientes términos: por el proverbio se establece un gradiente para la experiencia en distintos momentos traslativo/translémico, y que concurren como un reactualizar eso que ya ocurrió y está ocurriendo: como la tensión-distensión entre alteridad y mismidad, a las que enlaza y va subsumiendo en la sensibilidad del investigador (a sí mismo) como una enseñanza sobre la cultura y la educación.

En este sentido ciframos al proverbio una ligazón con la crítica cultural y la pedagogía (en su vertiente intercultural), partiendo de la idea de que el componente alegórico del proverbio no descansa en su validez discursiva (en un sentido ortodoxo), tanto como en

²⁰³ Fernando García (1999, p. 220) ha propuesto que esta aproximación clásica (acerca del proverbio) ha sido atribuida (quizá falsamente) a Diogeniano, en el *Corpus Paroemiographorum Graecorum* (I, 178). En todo caso, lo cierto es que la discusión acerca de los proverbios fue un lugar común en el mundo clásico. Por lo que respecta a Diogeniano refiere: “pero algunos afirman que los proverbios se denominan así (par-oimía) a partir del hecho de que los proverbios dan a entender algo semejante (hómoion) a las cosas a propósito de las cuales se dicen. Es, específicamente, el proverbio una figura de la alegoría”. También señala el autor la especial vinculación del proverbio con la experiencia, entendida como aquello que es “útil”: esto es particularmente “vistoso” en la imagen del camino. A este respecto, García recoge dos testimonios ilustrativos la propuesta de Diogeniano: el primero, atribuido a Pseudo-Diogeniano, donde se indica que “los hombres, cuantas cosas hallaban que fueran de utilidad común, las inscribían en los caminos frecuentados por la gente, con la intención de que la mayoría de los que pasaran por allí se aprovechara de su utilidad. Así precisamente dicen que se conocieron las máximas de los sabios y los consejos pitagóricos”. (p. 221); y la segunda, que se aduce a Basilio de Cesárea: “la palabra proverbio se aplica entre los paganos a los dichos más populares y a las cosas que se dicen charlando en los caminos, como es habitual. Pues el camino entre ellos se llama oîmos, de donde viene la definición del proverbio como expresión muy usada en los caminos para utilidad de la gente, y que puede transferir de pocas cosas a muchas semejantes. Pero entre nosotros proverbio es un dicho útil, expresado con moderada oscuridad, que contiene gran utilidad en su sentido literal y que oculta una gran perspicacia en su sentido profundo”. (p. 221-222). Los proverbios se asemejarían, en este sentido, a las señalizaciones que los peregrinos han ido dejando, a lo largo del tiempo, en las rutas de las peregrinaciones: como señas de experiencias que orientan a una meta (el misterio) que cada quien matiza, pero confluye en el espacio de lo común.

una autoridad de racionalidad específica, que aparece como una hermenéutica de la experiencia que es enseñanza.

El proverbio enseña y vuelve a enseñar.

Enseñanza que ocurre en el escenario de la cotidianidad, de lo habitual, como bellamente se ha cifrado en el primer capítulo del libro de los proverbios (versos 20 y 21): “La Sabiduría clama por las calles, en las plazas hace oír su voz; llama en las esquinas más concurridas, a la entrada de las puertas de la ciudad, dice sus palabras.”

Y que en la tradición oral toma la forma de los dichos populares.

Por eso el énfasis de que se trata de una enseñanza que no sería posible al margen de un pronunciamiento de la experiencia: en el caso de esta investigación como un ir madurando la experiencia (hermenéutica) de la escritura entendida como comportamiento mimético²⁰⁴. Un proceso que inició como una pregunta acerca de qué tipo de traducción de la “alteridad” ocupa a la escritura y la pedagogía.

Si la lectura del proverbio tiene algo que decir sobre este tipo de asuntos, habrá que redimir una comprensión sobre las relaciones educativas que entraña la experiencia que va configurándose en un lenguaje que dice la alteridad como experiencia intercultural. Por eso la modelización se <<demoró>> (como si se estuviera *de-morando*) a una exégesis sencilla.

Así como en el agua se refleja una <<equivalencia>> del rostro (que no es el rostro en sí), así también en el corazón del hombre se refleja aquello que del otro hombre pareciera serle característico (una correspondencia que en medida alguna le es “idéntica”). En ambos casos se trata de la continuidad de los reflejos de la <<mismidad>> humana en otra cosa; otra cosa (otra “materia” y otro “alguien”) que, sin dejar de mantener las similitudes, le resulta distinta.

²⁰⁴ En relación a la noción de “mímesis” se remite al lector al capítulo de la metodología, específicamente al acápite no. 5 de la primera parte “Mímesis y palabras caídas: leyendo lo nunca escrito.”

En el primer reflejo aparece como “correspondiente” en tanto a imagen proyectada sobre una superficie diáfana, el agua, pero “distinto”, pues el reflejo no es carne; el segundo, se manifiesta en lo oculto de lo íntimo (de lo exterior en el otro), en la opacidad del corazón de un otro que, siendo distinto, disimula una semejanza entre el hombre y otro hombre²⁰⁵.

A este propósito, el proverbio insinúa algo más de lo que (se) dice: hay algo de la comprensión que se escapa de la “literalidad”: cuando se indica el tránsito del <<agua al rostro>> al <<hombre al hombre>> (y en sentido inverso) hay algo de exceso (o carencia) en lo nombrado: donación que comienza en el agua y vuelve a ella, aparentemente por una ligera <<incorespondencia>> de las metáforas en el plano de la literalidad; y aún si así fuese el caso, la incorespondencia persiste, pues más que “metafórico” el proverbio es alegórico²⁰⁶.

²⁰⁵ A propósito de esta reflexión, un tanto oscura, quizá resulte ilustrativo remitirse a una de las apreciaciones que realiza Antonio Domingo (en Lévinas, 2001) en la introducción a la compilatoria levinasiana “La realidad y su sombra. Libertad y mandato, Trascendencia y altura”. Lo ilustrativo acá se refiere a la presencia y la aparición del rostro como momento de interlocución anterior al discurso. El fragmento en cuestión es el siguiente: “<<El estar presente -añade Lévinas- a esta presencia de uno ante el otro, domina o traspasa su propia aparición>>. Y ese horado de la presencia en el hecho de estar presente -<<L’être présent [...] perce sa propre apparition>>- constituye el fenómeno mismo de ser <<interlocutor>>. En tal -una forma que traspasa presencia- aparece y habla el rostro. Ser interlocutor significa, por tanto, descubrir el rostro ante Otro desde el orificio que éste induce a distancia desde nosotros mismos. La expresión potencia la crítica en el momento del entre articulado. Su discurso es anterior al discurso, precategorial e imperativo antes que indicativo, pues no se puede faltar al instante convocado (...) Los interlocutores saben en ese momento que ya estaban en el mundo de sentido, pero subordinados uno a otro en razón de ese espacio, que no nace ni existe fuera de ellos, sino que se revela en ellos. Tal es el sentido del mandato, y de la subordinación antepredicativa, anterior, por tanto, a la sintaxis de la frase. La flecha interlocutiva ya es posición originaria.” (p. 17 -18). Ahora bien, en relación al proverbio hay una cuestión muy interesante: la aparición del rostro en el el agua nos permite plantear una exégesis del rostro como si tratase del de Narciso que, en todo caso, se complementa con el corazón del otro hombre. Lo cual no es arbitrario, sino que entraña un deseo de eclosionar la cuestión de la “autorreferencialidad”. Este componente, que para la investigación resulta substantivo en términos metodológicos, entra en el espacio del “juego” de un ejercicio pedagógico ¿cómo establecer las distancias para que pensar la alteridad desde lo mismo y que no se trate de un solipsismo vacío?

²⁰⁶ En relación a la alegoría, Lévinas (2001, p. 53) se pronuncia en los siguientes términos: “La alegoría no es un simple auxiliar del pensamiento. una manera de volver concreta y popular una abstracción para almas infantiles, el símbolo del pobre. Es un comercio ambiguo con la realidad en el que ésta no se refiere a sí misma, sino a su reflejo, a su sombra, La alegoría representa, por consiguiente, lo que en el objeto mismo lo dobla. La imagen, se puede decir, es la alegoría del ser.” Esta comprensión de la alegoría será fundamental para proponer, más adelante, la hermenéutica radical del proverbio como una “ético de lo inhumano”, en el sentido de una hermenéutica sobre su “sombra”.

Incorrespondencia que hace palpable eso que se escapa a los límites de lo humano (en el proverbio) y aquello que le agrega o sustrae (a un mismo tiempo) la propia experiencia de la <<literalidad>>. A este propósito, la interpretación que se propone es la siguiente:

Así como lo propio de la mismidad, simbolizada por el rostro, se refleja en el agua que le es extraña (pues ni es carne, ni es rostro del todo), asimismo en lo íntimo del hombre, su corazón, encuentra su reflejo la extrañeza de otro corazón (distintamente semejante).

Este doble movimiento <<antitético>> habría entonces que significar algo más que una ornamentación poética.

“Otra cosa” cuya aparición se manifiesta como mismidad que no se corresponde del todo a eso otro que como “alteridad” creímos ocurría entre sujetos de facto. Aparece entonces un “doble” (reflejo) paradójico, pues se trata de un reflejo <<inhumano>>²⁰⁷, fruto tanto de la carencia como el exceso de morfismo²⁰⁸. En ambos casos, lo que por el doble se

²⁰⁷ Es preciso hacer una aclaración: cuando nos referimos a la <<inhumano>> aludimos tanto a la connotación negativa de lo inhumano como una violencia a la “humanitas”, esto es, lo inhumano en tanto “horror” (hecho bien conocido y constatado); pero también en el sentido de lo inhumano como “inmanencia” a la constatación (empírica) de la existencia de hombres y mujeres encarnados: lo que vendría significar una humanidad que si bien puede prescindir, tampoco dejar de acoger, a los humanos en tanto no vivientes (las sombras). Adicionalmente, entendemos lo inhumano, en tanto eso no humano que sería como una ecología circunscrita al oikos de la cultura: pues no solamente se refleja el rostro en el agua sino un hábitat y el cielo; y en el caso del corazón toda la envoltura exterior del ser.

²⁰⁸ Pero en todo caso nos preguntamos, qué doble nos merece esta interpretación: y la respuesta no puede ser otra que al hombre mismo. Esta cuestión no puede pasarse como una simple obviedad: mientras hemos venido escudriñando este tema de la alteridad, todo el tiempo hemos sabido que aquello problemático en relación a la alteridad se trata del ser humano. Lo cual ya ha sido retratado con maestría en la tragedia clásica. No en vano se escucha el eco del Edipo de Sófocles: “¡Oh matrimonios, matrimonios! Me engendrasteis y, luego, habiendo vuelto a engendrar desde mí mismo dejasteis brotar mi propia sembradera y así me mostrasteis como padre, como hermano, hijo y asesino, cercano a la mujer como esposa y madre, cosa que son los crímenes más horribles que acontecen jamás a los hombres.” (Sófocles, 1985, p. 234). Ahora bien, lo “problemático” que quisiéramos señalar se instaura en un más acá de la alteridad en tanto “destino” (más allá). Asumimos entonces el destino de la condición humana como ligado al estatuto ontológico de la alteridad, pero intentando matizar el componente trágico, y abrir otra deriva. En esta línea, Benjamin (2010) intuye que este momento, referido al destino trágico, vuelve (de otro modo) en clave de una perspectiva “histórica”, como un interpelar de nuevo al hombre; pero no como cualquier interpelar, sino uno en el que se le otorga la voz (como voluntad). En este sentido, contrasta el Edipo de Sófocles con el de Gidé, que se pronuncia en los siguientes términos: “Pero comprendo, y sólo yo he comprendido, que la única contraseña que podría librarnos de la garra de las esfinge es, sin duda, <<hombre>>. Hacía falta valor para decirla, pero ya la tenía preparada antes de escuchar el acertijo, y mi fuerza consistía justamente en un no estar

propone es un momento de “poner entre paréntesis” la comprensión de su disposición hermenéutica.

Disposición del movimiento del otro hombre (inhumano) para pensar el proverbio como si de una hermenéutica radical de la alteridad se tratase. Una conjura a un doble que eclosiona un pensamiento divergente.

En este sentido es que comprendemos la afirmación de Lévinas (1991, p. 80) en relación a que el rostro, el verdadero rostro, “no es visto”, pues aquello que está a la vista no es visto²⁰⁹; y no precisamente porque en la vista el ojo no se vea, etc.

El reflejo persiste como presencia.

Como un preguntarse tras varias exposiciones ¿Qué nos dice el proverbio? sugiere que el “estribillo” de la alteridad se trata en gran medida de una ilusión; ilusión que aparece en su doble significación de engaño y juego; y que, en todo tiempo está dispuesta a la perturbación del cuestionarse como un “ondear” (en la perturbación del agua)²¹⁰.

Ahora bien, esta liminalidad entre ilusión y realidad (de la experiencia) persiste como digna de contemplación, pues a pesar de la paradoja y el solipsismo (destinos comunes de la alteridad), lo que ocurre acá, en el límite, es un dejar como cerrando la puerta a interpelación; pero un dejar cerrando cuyo fin no es cerrar, sino proponer (disimulando) la apertura.

dispuesto a oír hablar de otra respuesta y ello cual fuese la pregunta.”(Andre Gide, Oedipe (pieza teatral) ed. En alemán Ernst Robert Curtius, Stuttgart/Berlin, 1961, p. 62. En Walter Benjamin (2010). Obras. Libro II/Vol. 1.Madrid: Abada Editores.). Concluyendo, lo <<problemático>> de la alteridad se experimenta doblemente, como destino y responsabilidad; y es acá donde nos encontramos pensando la significación de lo inhumano como alteridad, como si fuese el retrato de ese “Edipo” que habla desde la ausencia. El prototipo de un hombre ausente que, no obstante, tienen mucho para enseñar.

²⁰⁹ En este mismo sentido afirma Lévinas (1991) que el “El rostro es significación, y significación sin contexto.” (p. 80).

²¹⁰ En relación a esta imagen del “ondear” en la perturbación del agua valdría la pena establecer una similitud, frente al tema de lo “ilusorio”, con lo que se propone en el capítulo “Ecos de la cultura”, estos es, entender la cultura (desde la pedagogía intercultural) a partir de la imagen de <<lanzar la china>> (que encontramos en la “Gramática de la fantasía” de Gianni Rodari (2010). Se trataría de una referencia clave para significar tanto cultura y alteridad como si se tratasen de una antropología de la imaginación.

Porque no solamente se trata de la confirmación del “otro ahí”, ni de su estatuto de “prójimo” o “extraño”, lo que ya en otros lugares y en otras voces se ha ratificado tan evidente como complejo puede llegar a ser. Sino haciendo eco a lo que esta sensibilidad apercibe en el sentido de la carne que pregunta ¿Quién no ha venido al mundo a través de los otros como mismidad? y la respuesta parece fácil “nadie” o “alguien que ya no está”; pero tanto el nadie como el ausente nos deja en un estado dubitativo.

Duda que quizá provenga de la interpelación -más sutil- referida el campo de lo ilusorio; de eso “como” un reflejo en el agua: pues la mismidad, que solemos asumir por axiomática, depende principalmente de esos otros que, similares al reflejo del agua, no son más que una ilusión: a la manera de esos *nadies* y de los *asusentes*.

Nos referimos al misterio de los <<muertos>> y los <<no nacidos>>, que en cuanto a la exégesis del proverbio aparecen como principal enseñanza (en relación a la alteridad) para los vivientes.

Del proverbio se ha dicho que marca una semejanza, y así el proverbio nos dice una doble semejanza (necesidad) entre lo humano y lo inhumano: una interdependencia constitutiva y un desenlace provisional como destino y responsabilidad: que va desde los ancestros (los muertos), pasando por lo vivos, y retornando en los no nacidos (como posibilidad de natalidad): una intergeneracionalidad expandida hasta los límites del tiempo.

Los fuerza y constituye.

Un destino que el ser humano ha venido asumiendo como animal cultural; y que para el enfoque intercultural reviste consideraciones especiales en lo que concierne a la comprensión de la alteridad. Puesto que la cultura pensada en estos términos, de esta alteridad radical, es una inflexión que genera una cierta conmoción: necesidad de amplificar la relación con esos “otros” que se escapan a la conceptualización de vivientes (sea como prójimos o extraños), pero sin los que la cultura no sería posible.

Conmoción en relación a su contingencia y fragilidad (la del nos-otros). Porque este pensar que nuestras certezas encuentran su límite con lo ilusorio nos advierte -en paralelo- que la cultura, ese gran logro humano, siempre estará en riesgo de desvanecerse.

Pero lo ilusorio no excluye una esperanza. Esperanza de que el diálogo intercultural establezca como principio el reconocimiento de esta “alteridad” común de muerte, natalidad y riesgo: enseñanza del reflejo de nuestra inhumanidad. Entonces nos preguntamos, en relación a la interculturalidad, si aquello que le interesa (en tanto diálogo) habrá de resolverse en el terreno de la ética convencional de la intersubjetividad, o si acaso habremos de conjurar -y hacer converger- también a los “no nacidos vivos” y a los “vivos muertos”.

Y otras preguntas, a saber ¿Supone la alteridad de lo inhumano un fundamento de la ética intercultural? ¿Puede enseñarse una ética de la alteridad inhumana en clave cultural? y ¿cuál sería su didáctica?

Entretanto que pensamos estas incógnitas, recordamos -como si se tratase de un consuelo- las palabras de Salvador Pániker (2016) cuando afirmaba:

“En todo caso, y en contra de lo que pensaba Kant, la ley moral no está <<en el fondo de nuestro corazón>>. En el fondo de nuestro corazón sólo hay perplejidad y vértigo.” (p. 326).

“Como en el agua el “algo”, así el corazón de “algo” a otro “algo”

Perplejidad y vértigo como los que siente el viajero: una excusa afortunada para emprender otros viajes.

Tres barcos por la alteridad: peste, erótica y malestar

Entre las ocurrencias más atractivas que nos ha legado Enrique Dussel, quizá revista una especial consideración aquella en la que argumenta que la <<modernidad>> comenzó con el “supuesto” descubrimiento de las Américas; frente a este punto tiene toda una serie de justificaciones para sostener tal parecer; pero en este momento no conviene profundizar

sobre esos detalles en específico, aunque sí rescatar lo concerniente a su gesto, en tanto movimiento de cuestionar a la historia.

En lo que respecta a esta investigación, lo valioso de un <<gesto>> (que previamente asociamos al reflexionar) de ese tipo (gesto sobre gesto), se planteará en este momento de la alteridad radical, desde un imaginar (concebir) una breve historia en relación al <<descubrimiento>> de sus características más llamativas en la época del contagio con el otro: una época de excesos de subjetividad (e individualismo) que clama constantemente por reivindicar (o rechazar) “lo otro” como fundamental y sustantivo; así se trate de lo mismo, otra vez, pero diferente (y no se trata de un juego de palabras).

En esta lógica, proponemos que tal historia se ligue a la figura de tres barcos que, similar a la Pinta, la Niña y la Santamaría, bien puedan ser los estandartes de una reflexión pedagógica acerca de la interculturalidad; reflexión donde abordar el fenómeno de la alteridad como puerto imaginado, como esas Indias que terminaron siendo lo que no eran: y aun así las “Américas” y los “indios” como “existencia”, y la crítica de Dussel, etc.

Nos referimos al Grand Saint Antoine, el Virginia, y un transatlántico, cuyo nombre no importa tanto como el de uno de sus pasajeros más insignes: Sigmund Freud.

Cada uno de estos navíos surca mares distintos, a diferentes ritmos, y trazando derivas diversas; plenos además de las más variadas cargas. Pero sobre todo dispuestos al riesgo del viaje.

Prestos están a partir, por lo cual sólo queda hacer eco de la antiquísima arenga: ¡Sail Ahoy!

Peste

“Todo comienza con una deriva” repite Julián Santos (2016) a manera de coro (con sus interludios), una vez tras otra, en su disertación “Encrucijadas de la necesidad”; disertación que teje alrededor de las figuras de Nietzsche y Artaud, de sus paralelismos,

de su influencia transgresora, de su papel subversiva en relación al resquebrajamiento de la imagen del mundo.

En otras palabras, de su papel fundamental en la coyuntura histórica (filosófica) de la crisis de la representación.

Y el deseo de traslapar algunas de las aportaciones de Julián Santos, comenzando con las consideraciones acerca del “Teatro y su Doble” de Artaud. Consideraciones que ataremos al mástil de la significación sobre esta idea de una ética de lo inhumano: y así matizar esta comprensión.

Lo que nos lleva a un primer barco. Se trata del Grand-Saint-Antoine que trae la peste a Marsella²¹¹; y así también transporta un linaje en su deriva: la tradición y el nombre.

Las encrucijadas de la necesidad.

Resulta notable la manera en que Santos entreteje el hecho histórico a la biografía de Artaud. Nos cuenta Santos que el nombre del padre de Antonin Artaud era “Antoine Roi” (Antonio Rey); y que sus ancestros migraron siguiendo una ruta similar a la del Grand-Saint-Antoine (el Gran San Antonio): desde el oriente próximo hasta Marsella. <<Antonin Artaud>> (Antonin = diminutivo de Antonio), hijo de Antonio Rey que, como el Gran San Antonio, también aparecerá (nacerá) en Marsella, pero ahora el 4 de marzo de 1896.

²¹¹ Escribe Artaud (1978/2001) a este respecto: “Los archivos de la pequeña ciudad de Cagliari en Cerdeña, guardan la relación de un hecho histórico y sorprendente. Una noche de fines de abril o principios de mayo de 1720, alrededor de veinte días antes que el el buque Grand-Saint-Antoine arribara a Marsella, coincidiendo con la más maravillosa explosión de peste que haya memoria en la ciudad, Saint Rémys, virrey de Cerdeña, a quien sus reducidas responsabilidades monárquicas habían sensibilizado quizá al más pernicioso de los virus, tuvo un sueño particularmente penoso: se vio apestado, y vio los estragos de la peste en su estado minúsculo. Bajo la acción del flagelo las formas sociales se desintegran. El orden se derrumba (...) Despierta. Sabrá mostrarse capaz de alejar esos rumores acerca de la plaga (...) Un navío que ha zarpado hace un mes de Beyruth, el Grand-Saint-Antoine, solicita permiso para desembarcar en Cagliari. El virrey imparte entonces la orden alocada, una orden que el pueblo y la corte consideran irresponsable, absurda, imbécil y despótica. Despacha en seguida hacia el navío (...) algunos hombres, con orden de que el Grand-Saint-Antoine vire inmediatamente y se aleje a toda vela de la ciudad, o será hundido a cañonazos. Guerra contra la peste.” (p. 17-18).

Movimiento de la casualidad marcada por la necesidad. Como si el barco retornara <<en la peste>> el destino de Artaud como padre del teatro de la crueldad. En el Grand-Saint-Antoine la peste surge como la consumación del destino, como el contagio con la herencia de eso que, por la deriva de un sueño, retorna a lo mismo como la afección frenética de lo otro. Estallido de la peste que invierte todos los valores y derrumba el orden establecido (Artaud, 1978/2001).

Y la analogía con Friedrich Nietzsche, también desde el valor de la crueldad, también en un barco²¹² y otra peste: que encuentra latente en la prédica de Zaratustra, quien presagia, en un estallido de risa, la victoria del superhombre sobre el eterno retorno. Estruendo y sed que ya no se aplacan: germen que augura el testimonio de Nietzsche en “La genealogía de la moral”, obra que completa bajo el influjo de la peste, y punto de quiebre para la cultura occidental.

Así como Dios ha muerto se sucede el desmoronamiento de la ley del padre, y cae también la metafísica (y la metáfora) como fundamento de la realidad.

La inversión de los valores mientras Zaratustra alcanza a Nietzsche en aquel barco.

Así surge una deriva del pensamiento: la semejanza entre la peste y el destino de la alteridad como crisis de su representación. Irrupción de la alteridad como virulencia, haciendo metástasis en lo común: apertura al contagio conjurado en la enfermedad del otro, por el otro, desde el otro, y en la muerte del otro; como si se tratase de una consternación de lo mismo ante lo irremediable, siempre en el otro.

²¹² El fragmento al que alude es el siguiente (Nietzsche, 1997, p. 120): “Cuando se corrió entre los marineros la voz de que Zaratustra se encontraba en el barco, pues al mismo tiempo que él había subido a bordo un hombre que venía de las islas afortunadas, prodújose una gran curiosidad y expectación. Mas Zaratustra estuvo callado durante dos días, frío y sordo de tristeza, de modo que no respondía ni a las miradas ni a las preguntas. Al atardecer del segundo día, sin embargo, aunque todavía guardaba silencio, volvió a abrir sus oídos; pues había muchas cosas extrañas y peligrosas que oír en aquel barco, que venía de lejos y que quería ir aún más lejos. Zaratustra era amigo, en efecto, de todos aquellos que realizan largos viajes y no les gusta vivir sin peligro. Y he aquí que, por fin, a fuerza de escuchar, su propia lengua se soltó y el hielo de su corazón se rompió: —entonces comenzó a hablar ”

Pero no con exclusividad a ese otro ilusorio (los muertos y los no nacidos), sino en lo craso de la carne. Siempre latente. Porque como nos recuerda Artaud (1978/2001), la más letal de las pestes es aquella que no muestra sus síntomas.

Síntomas encubiertos horadando la metafísica cultural, las raíces mismas de su estatuto ontológico gregario: una civilización amenazada por la guerra declarada contra la peste (que ya le ha alcanzado en sueño). Sueños de la modernidad echados a perder por la asepsia del pensamiento. Pero sobretodo asepsia (disfrazada de hermandad) frente a lo otro; intolerancia (disfrazada de idealización) y miopía frente a lo inevitable: el contagio.

Contagio de la confusión que trastoca la representación del otro, que por su rebeldía se niega a someterse, a sujetarse: resistencia tenaz a la violencia de la objetivación.

El naufragio de una época. El otro como el enfermo. El portador de la peste.

Y luego un mar azul. Apacible sensación de un un cielo abierto y el juego de luz en el ondular del agua. Tranquilidad. Pero el casco de un naufragio (cerca de las costas de Marsella) sobresale como un recordatorio de la voz de Artaud (citado por Santos, 2016) que susurra: “el bien está siempre en la cara exterior, pero la cara exterior es el mal”.

Así también el eco de Zaratustra como si de un canto de sirena se tratase:

“yo no os enseño el prójimo, sino el amigo. Sea el amigo para vosotros la fiesta de la tierra y un presentimiento del superhombre. Yo os enseño el amigo y su corazón rebosante. Pero hay que saber ser una esponja si se quiere ser amado por corazones rebosantes. Yo os enseño el amigo en el que el mundo se encuentra ya acabado, como una copa del bien; el amigo creador, que siempre tiene un mundo acabado que regalar.” (Nietzsche, 1997, p. 56).

Así comenzamos a navegar por la alteridad, a la manera del “todo comienza con una deriva”; como la de un barco apestado, desviado por un sueño.

Erótica

Otras latitudes, y otro barco, “el Virginia” (que sale del “Viernes o los limbos del pacífico” de Michel Tournier (1985/1986). Irrumpe la tormenta que desencadena otra deriva: por las islas Desventuradas hacia la costa chilena. Mientras tanto, al interior del navío, dos hombres: uno (Robinsón) frente al otro (Van Deyssel), y entre ambos la tirada del tarot egipcio. Tirada a la manera de una profecía enigmática; acentuada por la tormenta que no deja de arreciar. Y el fanal, describiendo un brutal cuarto de círculo al extremo de su cadena, se estrella contra el techo del camarote. Oscuridad, crujidos y estallidos de mástiles y cascos, y la marea que arrastra todo, así los bienes como las personas.

El naufragio del Virginia en la isla de Esperanza²¹³.

La isla de los gemelos: Viernes y Robinson.

Grosso modo, lo que hace Tournier es reescribir la famosa novela de Defoe introduciendo una inversión sutil y conmovedora; porque si bien la historia da inicio y finaliza con

²¹³ Pocas veces se ha logrado, con la maestría que exhibe Tournier, un prefacio tan bello (a una obra que siendo literaria es a la vez filosófica en el sentido más riguroso del término) como el “Viernes o los limbos del pacífico”. El relato comienza con la tormenta y la tirada del tarot de Van Deyssel, capitán del Virginia, a Robinsón. Escena que resulta sugestiva para pensar la gramática de la “alteridad” en el Tarot (en sus arquetipos): confluencia de la figura del narrador (vocero de la experiencia, de la tradición oral) y la del proverbio que alumbra (enseña) como una “adumbración” del destino-alteridad en Esperanza. Van Deyssel enlazando las cartas al destino (experiencia) de Robinson, el otro. La tirada sigue un azaroso orden: el demiurgo (el mago), el carro, el ermitaño, el ángel-sagitario (Venus), el ahorcado (Saturno tiempo), los gemelos, el sol, y finalmente Júpiter. Recorrido y presagio de lo que será la novela, las “aventuras” de Viernes y Robinson en Esperanza. El prefacio sintetiza el libro alrededor de la transmutación “erótica” de la mismidad en la amistad. Un fragmento para clarificar lo anterior “-Es el demiurgo- comentó-. Uno de los tres arcanos mayores fundamentales. Representa un juglar ante una mesa cubierta de extraños objetos. Eso significa que hay en vos un organizador. Un organizador que lucha contra un universo desordenado y que se esfuerza por dominar con recursos improvisados. Parece conseguirlo, pero no olvidemos que ese demiurgo también es bufón: su obra es ilusión, su orden ilusorio. Desgraciadamente, lo ignora: el escepticismo no es su fuerte (...) -Volvemos a encontrar a la pareja de los Gemelos en el arcano mayor que lleva el número diecinueve: el arcano de Leo. Dos niños cogidos de la mano ante un muro que simboliza la ciudad solar (...) en la Ciudad solar suspendida entre el tiempo y la eternidad, entre la vida y la muerte, los habitantes se hallan revestidos de una inocencia infantil, porque han accedido a la sexualidad solar que, más aún que andrógina, es circular.” (Tournier, 1986, p. 11). Y así introduce el componente erótico de la alteridad; erótica, desvelándose en el prefacio como configuradora de la vida en Esperanza, dejando al que escucha -como las buenas historias- con el deseo de encontrar sentidos al relato, a su enigma.

Robinsón, estará ligada, de una forma “original” al personaje de Viernes: al vínculo entre los dos personajes; vínculo que no deja relegado a Robinson a un lugar secundario, como si se tratara de amplificar una descripción compleja de la “psicología” de Viernes; sino especificando que lo realmente significativo es otra cuestión: la de la “influencia” de ambos personajes en la amistad²¹⁴.

Reescritura que resalta otros gestos dignos de mención, como que Robinsón decida quedarse en Esperanza, y sea Viernes (abandonando Esperanza, y a Robinsón) quien deje escondidas la isla: pero no del todo, pues por la casualidad (otra de esas encrucijada de la necesidad) se hace un guiño- a esta entrañable amistad-, que se manifiesta la aparición del <<hijo>>²¹⁵ Jueves.

Lo cierto es que Tournier (1986) ha sabido plasmar una perspectiva sobre la <<alternidad>> que resitúa el componente de subalternidad en la alteridad/erótica de la amistad. Sustancia que prefigura la comunidad/comunión humana. Una alteridad “necesitada” de eros; ligada de forma especial al acontecimiento del morar; un morar “juntos” mediado por la sexualidad. Porque en el morar junto a/en el otro ocurre la fundación de la ética: que inicia tras el siniestro/naufragio del Virginia, y se desarrolla por el cuidado en Esperanza. Y un naufragio más (de otro tipo): el abandono de Viernes

²¹⁴ A este respecto Alberto Bejarano (2008), en su trabajo “Otra historia de Robinsones, a través del Spinozismo literario. Spinoza en busca de la imaginación perdida”, se pronuncia en el siguiente sentido: “La visión que construye Tournier de Viernes, el esclavo que utiliza el Robinson Crusoe de Defoe, es pensada desde otro ángulo. A diferencia del libro original de Defoe, donde el personaje principal es Robinson, el célebre naufrago que lucha por sobrevivir en una isla desierta, en el de Tournier, es Viernes el personaje principal; y mucho más dirá Deleuze, es el personaje filosófico.” (p. 16). Y en esto coincidimos con el autor, porque lo realmente novedoso de la novela es que, a partir de una argumentación contrahegemónica, logra establecer una perspectiva erótica que funda la ética del vínculo entre el civilizado y el salvaje, sin necesidad de moralina. En esta línea es que Bejarano recalca: “Por una parte, Viernes ya no es un vacío salvaje, al que se teme y se desprecia. Además Robinson no será tampoco el “salvador de Viernes” (lo salvó al azar, pues su disparo fue errado). Si hay alguien que “salva” al otro, pero no en un sentido místico, sino en un sentido práctico, ése será Viernes, quien le muestre a Robinson las posibilidades que le ofrece su nueva vida, despojado de tantas pasiones tristes.” (p. 16.). Pasiones tristes circunscritas al modelo de alteridad que emerge como consecuencia histórica del posicionamiento colonizador característico de la cultura occidental.

²¹⁵ Una aclaración: Jueves no es el hijo de Robinsón y Viernes como se acostumbra entre hombre y mujer; sino por linaje de la casualidad, que acá se simboliza en la figura de la piragua abandonada.

(al final); pero no como un “siniestro”, sino <<de nuevo>> en el cuidado amoroso del hijo Jueves²¹⁶: otra vez en Esperanza.

Volviendo sobre la relación Robinsón-Viernes: se trata de un vínculo complejo, pero “llamativo” (evocador) al ponerlo en contraste con el de Robinson-Viernes de Defoe: principalmente porque en Defoe abundan las críticas que acusan un relato etnocentrista, una apología a la figura del conquistador occidental. Aunque, para ser justos, la originalidad de la apuesta de Tournier no supone una inversión radical de esta relación entre ambos: de hecho, no sucede un cambio abrupto (inicialmente), pues Viernes sigue siendo un subalterno la mayor parte del tiempo, sino sutil, progresivo, e incluso violento.

Este cambio empieza al subvertir al personaje de Viernes como “buen salvaje”. Lo cierto es que el Viernes de Tournier no se trata de un buen salvaje. Lo cual, en clave erótica, resulta positivo, pues la asimetría en el vínculo entre estos dos hombres (el blanco y el indio-negro) encuentra un balance ético frente al cliché del conquistador malvado y el

²¹⁶ Los análisis sobre “Viernes o los limbos del pacífico” generalmente resaltan lo “novedoso” del personaje de Viernes, en función de su relación con Robinsón; y es natural que así sea, pues esta cuestión constituye el núcleo fuerte de la novela. Ahora bien, frente al personaje de Jueves la investigación es más bien inexistente; quizá por su aparición marginal en las últimas páginas del libro; aparición que se ve eclipsada por el abandono de Viernes: la extrañeza y la tristeza que el suceso tiene para Robinson, quien permanece en la isla. No obstante, dentro de la lectura “erótica” que se propone en esta investigación, Jueves, que vienen a significar al hijo, es la culminación de la erótica de la alteridad, e incorpora un componente de natalidad/fecundidad al análisis. Por lo pronto, se cita textualmente algunos fragmentos del final del libro, en aras de generar un referente ilustrativo de lo que será, en clave erótica, pensar la alteridad desde el hijo. Se trata de los siguientes: “-¿Quién eres tú? ¿Qué haces aquí? -le preguntó. -Soy el grumete del Whitebird-contestó el niño-. Quería huir de ese barco, en el que era desdichado. Ayer, mientras yo servía en el camarote, me mirasteis con bondad. Entonces, cuando me enteré que vos no partías, decidí esconderme en la isla y quedarme con vos. Esta noche, cuando me había deslizado sobre el puente e iba a echarme al agua para intentar nadar hasta la playa, vi a un hombre que llevaba una piragua y entró a reunirse con el segundo, que parecía esperarle. Me di cuenta de que él sí iba a permanecer a bordo. Entonces nadé hasta la piragua y me metí dentro. Y he remado hasta la playa (...) -Ven conmigo- le dijo Robinson. (...) Una profunda inspiración le colmó de un sentimiento de total saciedad. Su pecho se abombaba como un escudo de bronce. Sus piernas se apoyaban sobre la roca, macizas y firmes como columnas. La luz leonada le revestía de una armadura de juventud inalterable y le forjaba una máscara de cobre de una implacable regularidad y en ella brillaban dos ojos de diamante. Por fin el astro-dios desplegó toda su corona de crines rojas entre explosiones de címbalos y estridencias de trompetas. Unos reflejos metálicos se encendieron sobre la cabeza del niño. -¿Cómo te llamas- le preguntó Robinsón. -Me llamo Jaan Neljapäev. Nací en Estonia -añadió como para disculpar aquel difícil nombre. -De ahora en adelante te llamarás Jueves. Es el día de Júpiter, dios del cielo. Es también el domingo de los niños.” (Tournier, 1986, p. 265-267).

buen salvaje; subversión del argumento sobre los excesos del colonialismo²¹⁷, o esa la ilusión de las bondades de un volver a lo primitivo.

Frente a este último punto, no hay en la novela esa idea de volver a un primitivismo originario; o mejor dicho, sí que lo hay, pero no como antítesis de lo “civilizado”, sino en el sentido de una posibilidad civilizatoria/humanizadora primeramente en clave de los afectos y el deseo²¹⁸.

Curiosamente en “Esperanza” encontramos lo que -idealmente- podrían ser las pretensiones de la tradición intercultural: la reducción de las inequidades culturales (concretizadas en una alteridad subalterna) y la comprensión de la cultura como un construir, destruir y fecundar <<juntos>> en el morar. Pero no cualquier tipo de morar, sino un morar en la amistad.

Por eso fue preciso añadir un verso previo al proverbio que abría el capítulo.

“Hierro con hierro se aguza; Y así el hombre aguza el rostro de su amigo. (...)” (proverbios 27, vs 17).

Porque si bien la primera exégesis nos posiciona en una ética de la inhumanidad en lo “ilusorio”, representado en los muertos y los no nacidos, ahora encontramos el momento del complemento (ético) para los vivos en la forma de una erótica en la carne. Una erótica que, más que fundar el morar juntos, lo llena en creación continua de la cultura²¹⁹. Una erótica inmanente: que se sobrepone a la perversión de la soledad²²⁰.

²¹⁷ Una curiosidad: en carta del 20 de julio de 1664 Spinoza (1988) refiere a su amigo Peter Balling un sueño con “cierto brasileño, negro y sarnoso”. Sobre esta carta bien se podría realizar una investigación acerca de la esclavitud y la alteridad en el siglo XVII.

²¹⁸ “(...) la relación entre el Sujeto y el otro, pasa necesariamente por la potencialidad de los encuentros, por el impulso vital de los afectos, cuya mejor demostración es la amistad (antes imposible) entre Robinson y Viernes.” (Bejarano, 2008, p.16).

²¹⁹ Para una comprensión ajustada sobre esta cuestión que hemos venido señalado sobre comprender la cultura como un “morar juntos”, remitimos al lector al capítulo “Ecos de la cultura”, donde se fundamenta esta comprensión, con base en un extracto del trabajo de Heidegger (1994) “Construir, morar, pensar”.

²²⁰ En relación a este tema de la perversión en la soledad se citan dos apreciaciones de Bejarano (2008) que consideramos contundentes, y en tal sentido reproducimos textualmente: 1. “Pero ¿qué ocurre cuando “el hombre sabio” está recluido en una isla, y no puede vivir en comunidad? ¿qué

Idea que rima con el señalamiento

Un planteamiento similar constituye la atmósfera libro de Tournier: aparece como un subtexto, como si se tratase de su admiración por Spinoza (con puente en Deleuze); así lo ha sabido ver Bejarano (2008), que formula el homenaje a al insigne filósofo en estas palabras:

“Spinoza, tanto en su *Ética* como en sus actos (¿se diferenciaban?) siempre insistió en la importancia de la vida en comunidad, de la amistad y sobre todo, en la necesidad que tiene el hombre sabio de compartir con el otro. Recordemos también cómo para Spinoza la principal, y la peor característica del tirano, era el vivir solo. La soledad en Spinoza no es una virtud.” (p. 12).

Esta afirmación habría que verla (en su justa dimensión) a luz de la excomunión de Spinoza²²¹, ya que su lucha contra los adoradores de las pasiones tristes (figura icónica

será del hombre cuando sólo le queda una cosa: el otro. Mejor decir, otro, que además a simple vista no es visto como otro igual. El otro en todo caso. Ese otro que como lo veremos en Tournier es mucho más que un simple objeto de deseo o un esclavo de las pasiones del Yo. Quizá, con Robinson y Viernes se deba decir (más que nunca) como Rimbaud. Je est un autre.” (p. 13). Y 2. “El mundo perverso es un mundo sin otro, y por consiguiente un mundo sin posible. El Otro es lo que posibilita. El mundo perverso es un mundo donde la categoría de lo necesario ha reemplazado completamente a la de lo posible; extraño spinozismo en el que el oxígeno falta, en provecho de una energía más elemental y de un aire enrarecido (el Cielo-Necesidad). Toda perversión es un otroicidio, un altruicidio, por tanto un asesinato de lo posible (...) Es lo que sugiere Tournier en su extraordinaria novela: es necesario imaginar a Robinson pervertido; la única robinsonada es la perversión misma.” (p. 13)

²²¹ El 27 de julio de 1656 Spinoza fue excomulgado de la comunidad judía de Amsterdam. Reproducimos literalmente el decreto por el cual la comunidad judía de Amsterdam le condena al Ostracismo, ya que permite establecer una referencia histórica que no deja de generar conmoción en relación a la vida y los ideales del “Príncipe de los Filósofos”. La sentencia reza así: “Los dirigentes de la comunidad ponen en su conocimiento que desde hace mucho tenían noticia de las equivocadas opiniones y errónea conducta de Baruch de Spinoza y por diversos medios y advertencias han tratado de apartarlo del mal camino. Como no obtuvieran ningún resultado y como, por el contrario, las horribles herejías que practicaba y enseñaba, lo mismo que su inaudita conducta fueran en aumento, resolvieron de acuerdo con el rabino, en presencia de testigos fehacientes y del nombrado Spinoza, que éste fuera excomulgado y expulsado del pueblo de Israel, según el siguiente decreto de excomunión: Por la decisión de los ángeles, y el juicio de los santos, excomulgamos, expulsamos, execramos y maldecimos a Baruch de Spinoza, con la aprobación del Santo Dios y de toda esta Santa comunidad, ante los Santos Libros de la Ley con sus 613 prescripciones, con la excomunión con que Josué excomulgó a Jericó, con la maldición con que Eliseo maldijo a sus hijos y con todas las execraciones escritas en la Ley. Maldito sea de

del teólogo y el tirano) resulta tanto más loable por ese deseo (conato) que le llevó a “persistir” aún bajo la pesada carga del ostracismo. De acá que sea bastante plausible, como propone Bejarano (2008), que la ética de Spinoza esté encriptada en “Viernes o los limbos del pacífico”.

Por otra parte, encontramos la obra de Tournier <<profética>> en cierto sentido; pues la historia, como en los buenos relatos, deja un final inconcluso, dándole al lector la posibilidad de una serie de cuestionamientos. En este sentido, señalamos la pertinencia de la figura de Jueves (el hijo) como cenit (consumación) de la lectura erótica de la alteridad, pues abre el horizonte al tema -importantísimo- de la “natalidad”.

Porque sin la integración entre erótica y natalidad, la alteridad podría terminar como una infertilidad, que en últimas es peor que la forma de un abortivo; pero en tanto fecundación aparece en tanto acontecimiento donde se “dona” un fruto; milagroso acontecer que tras el naufragio y el abandono deja paso a ese inmanente que sale del “nos-otros”, que consume al Otro en el devenir de Esperanza.

Devenir de la natalidad como irrupción de la paternidad. Paternidad que Lévinas (1991) ha sabido significar como una dimensión particular de la alteridad:

“La paternidad es una relación con un extraño que, aun siendo el otro, es yo. La relación con un yo-mismo que es, sin embargo, extraño a mí. En efecto, el hijo no es simplemente mi obra, como un poema o como un objeto fabricado, no es tampoco mi propiedad. Ni las categorías del poder ni las del tener pueden indicar la relación con el hijo. Ni la noción de causa ni la noción de propiedad permiten captar el hecho de la fecundidad. Yo no tengo a mi hijo, yo soy, de alguna manera mi hijo. Tan sólo que las palabras <<yo soy>> tienen

día y maldito sea de noche; maldito sea cuando se acuesta y maldito sea cuando se levanta; maldito sea cuando sale y maldito sea cuando regresa. Que el Señor no lo perdone. Que la cólera y el enojo del Señor se desaten contra este hombre y arrojen sobre él todas las maldiciones escritas en el Libro de la Ley. El Señor borraré su nombre bajo los cielos y lo expulsaré de todas las tribus de Israel abandonándolo al Maligno con todas las maldiciones del cielo escritas en el Libro de la Ley. Pero vosotros, que sois fieles al Señor vuestro Dios, vivid en paz. Ordenamos que nadie mantenga con él comunicación oral o escrita, que nadie le preste ningún favor, que nadie permanezca con él bajo el mismo techo o a menos de cuatro yardas, que nadie lea nada escrito o transcrita por él”. (Disponible en internet en <http://biopoliticaestadosdeexcepcion.blogspot.com.es/2012/05/decreto-de-excomunion-de-baruch-spinoza.html>)

aquí una significación diferente de la significación eleática o platónica. Hay una multiplicidad y una trascendencia en ese verbo existir, una trascendencia de que carecen incluso los análisis existencialistas más osados. Por otra parte, el hijo no es un acontecimiento cualquiera que me pasa, como por ejemplo mi tristeza, mi ponerme a prueba mi sufrimiento. Es un yo, es una persona. En fin, la alteridad del hijo no es la de un alter ego, la paternidad no es una simpatía, por la cual puedo ponerme en el lugar del hijo; yo soy mi hijo por mi ser, y no por la simpatía (...) la paternidad no es simplemente una renovación del padre en el hijo y su confusión con él. Es también la exterioridad del padre con respecto al hijo. Es un existir pluralista." (p. 66 -67).

Existir pluralista que, desde la tradición intercultural, se ha señalado como componente sustantivo del proyecto político que le incumbe.

Malestar

Y un último barco.

Se trata de un navío que surca las aguas de la anécdota y el mito. La escena: a mediados del año 1909 un transatlántico arribando a las costas de New Jersey; y sobre la cubierta tres personajes (ya míticos): Freud, Jung y Ferenczi; envueltos en una conversación.

A este propósito, nos cuenta Roudinesco (2015):

“Al llegar, a fines de verano, a las costas del Nuevo Mundo, y después de asistir la víspera al baile de despedida, Freud se sintió embargado por una intensa emoción. Había soñado con América, y ahora ésta, gracias a una prestigiosa invitación, le prometía que el psicoanálisis saldría pronto, y de verdad, del “entorno vienés”. Mientras el transatlántico se deslizaba en silencio por la desembocadura del Hudson para echar anclas, el 29 de agosto por la noche, en el puerto de Hoboken (New Jersey), divisó la inmensa estatua de la Libertad con sus luces en lo alto. Se volvió entonces hacia Jung y pronunció estas palabras: «Si tan solo supieran lo que les traemos (...)». (p. 17).

Como si se tratase de la “peste” (complemento a la oración que se suele atribuirse a Lacan), el psicoanálisis llegaba a las costas “pietistas” del nuevo mundo. ¿En qué podría consistir tal virulencia? acaso se trataba de su peculiar (y escandalosa) comprensión de la configuración del psiquismo humano como un desnudar la sexualidad en la familia y sociedad burguesa, que multiplicaría pudores y reparos. Como si se tratase de un síntoma de la decadencia.

Poco probable.

Pero sí que se tratase de otro tipo de virulencia, pero en estado de latencia: una crítica implacable a la cultura, que vería su culmen casi dos décadas después con el ensayo sobre el “Malestar en la Cultura”. Si bien el mencionado viaje a América sucedió antes de la escritura del ensayo (y de la primera gran guerra europea) se suele referir como coyuntural para la fundación de la Asociación Internacional de Psicoanálisis, que sería la plataforma para la apertura de este saber al abordaje de la cultura en tanto lugar problemático²²².

Una expresión sucinta a este respecto la encontramos en el ensayo en mención. Freud (1970/2016) fue especialmente perspicaz en esta investigación²²³. Principalmente cuando sopesa el “disparate” que le sugiere la prescripción del amor al prójimo; y aún más, el sinsentido de llevarla hasta el límite de amar a los enemigos. El análisis que Freud establece al respecto, lo formula en términos de un *credo quia absurdum* (creo porque es

²²² En la introducción al “Malestar en la cultura y otros ensayos” (Freud, 1970/2016) Carlos Gómez (bajo el título de Aporías de la cultura) hace hincapié en cómo Freud “insistió en que el psicoanálisis por el fundado podía considerarse desde una triple perspectiva: como un método terapéutico, como una teoría psíquica y como un método de estudio aplicación general, susceptible a lo que él mismo denominó <<psicoanálisis aplicado>>.” (p. 11). Y así fue, pues el psicoanálisis ha sido una inspiración para la tradición de la crítica cultural. De acá que entendamos al psicoanálisis como la gran teoría de la subjetividad del siglo XX, cuyos aportes, al margen de las numerosas críticas, han sido, son y serán de gran valor sociológico y antropológico.

²²³ Por ejemplo, cuando, luego de sopesar las supuestas bondades que suelen atribuírsele a la cultura, afirma suspicazmente “El hombre ha llegado a ser, por así decirlo, un dios con prótesis: bastante magnífico cuando se coloca todos sus artefactos, pero éstos no crecen de su cuerpo y a veces le procuran muchos sinsabores (...) tiempos futuros traerán nuevos y quizá inconcebibles progresos en este terreno de la cultura, exaltando aún más la deificación del hombre. Pero no olvidemos, en interés de nuestro estudio, que tampoco el hombre de hoy se siente feliz en su semejanza con Dios.” (p. 90). Las palabras de Freud resultan tanto más reveladoras cuando se constata que no habían pasado aún dos décadas desde que las escribiera, y estallaba en Europa la segunda Guerra Mundial.

absurdo)²²⁴: “precisamente porque tu prójimo no merece tu amor y es más bien tu enemigo, debes amarlo como a ti mismo”²²⁵. Que esta tesis sea fundamental en un ensayo referido a la cultura resulta especialmente sugerente para nuestra indagación sobre el tema que nos concierne, la alteridad, y tanto más en la época que fue escrito²²⁶.

La formulación de este “Credo quia absurdum” nos permite dimensionar este imperativo del amor al prójimo (dentro de la genealogía cultural) como un momento coyuntural del desarrollo de la civilización, que ocurre en paralelo a las perturbaciones del psiquismo que supone la vida colectiva, y que por lo tanto comporta una dosis considerable de malestar.

²²⁴ Esta paráfrasis del “credo qui absurdum” ha sido atribuido al apologeta del siglo II Tertuliano, quien defendió, desde este posicionamiento, algunos de los dogmas del cristianismo que entraban en conflicto con la razón, y que resultaban tanto más “loables” pues se sobreponen a esta desde la fe, virtud del creyente por excelencia. En todo caso, el uso que hace Freud se plantea desde la ironía, invirtiendo así la significación convencional; casi como cuando afirmaba “Sabido es que en broma se puede decir todo, hasta la verdad.” (Freud, 1970/2016, p. 190).

²²⁵ Reproducimos a continuación los principales pasajes donde se concretiza este razonamiento, en aras de contextualizar la idea general: “Quizá halleemos la pista (al factor perturbador de la cultura) en uno de los postulados de la sociedad civilizada. Es el precepto de <<Amarás al prójimo como a ti mismo>>, que goza de universal nombradía y seguramente es más antiguo que el cristianismo, a pesar que éste lo ostenta como su más encomiable conquista (...) ¿Por qué tendríamos que hacerlo? ¿De qué podría servirnos? Pero, ante todo, ¿cómo llegar a cumplirlo? ¿De qué manera podríamos adoptar semejante actitud? Mi amor es, para mí, algo muy precioso que no tengo derecho a derrochar insensatamente (...) Hasta sería injusto si lo amara, pues los míos aprecian mi amor como una demostración de preferencia que no les haría justicia si los equipararse con un extraño (...) ¿A qué viene entonces tan solemne presentación de un precepto que, razonablemente, nadie puede aconsejarse cumplir? (...) Este ser extraño no sólo es en general indigno de amor, sino que -para confesarlo sinceramente- merece mucho más mi hostilidad y aun mi odio (...) Siempre que le sea de alguna utilidad, no vacilaré en perjudicarme, y ni siquiera se preguntará si la cuantía de su provecho corresponde a la magnitud del perjuicio que me ocasiona (...) Aún más: si este grandilocuente mandamiento rezara <<Amarás al prójimo como el prójimo te ame a ti>>. nada tendría yo que objetar. Existe un segundo mandamiento que me parece aún más inconcebible y que despierta en mí una resistencia más violenta: <<Amarás a tus enemigos>>. Sin embargo, pensándolo bien, veo que estoy errado al rechazarlo como pretensión aún menos admisible, pues, en el fondo nos dice lo mismo que el primero. Llegado aquí, creo oír una voz que, llena de solemnidad, me advierte: <<Precisamente porque tu prójimo no merece tu amor y es más bien tu enemigo, debes amarlo como a ti mismo>>. Comprendo entonces que éste es un caso semejante al *Credo quia absurdum*.” (p. 107 -109).

²²⁶ A esto se refiere Steiner (1991, p. 41) en los siguientes términos: “El ensayo de Freud es él mismo una construcción poética, un intento de idear un mito de razón con el cual contener el terror de la historia.”

Freud plantea esta dialéctica entre la vida pulsional y la cultura a través de la imagen de la lucha (eterna) entre Eros y Tanatos²²⁷. En todo caso, lo revelador de la formulación del amor al prójimo reposa en el reconocimiento de la intensa agresividad humana. Como sea, en la lectura de Freud hay una falta de entusiasmo, digamos, importante²²⁸.

Importante, porque esta imagen del duelo entre “titanes”, captada en retrospectiva, puede traducirse en la forma de la forma del asunto antropológico del <<horror>> que entraña la intersubjetividad en la cultura.

En relación a este punto, un trabajo previo de Freud quizá pueda darnos luces en lo referente a esta caracterización inquietante de la cultura. Se trata de lo <<ominoso>> (Das Unheimliche, Freud, 1976/1999), donde se aborda el tema de ominoso en el espacio de aquello que nos es más íntimo (cuya figura prototípica es el <<hogar>>).

²²⁷ En las líneas finales del Malestar en la cultura escribe Freud “A mi juicio, el destino de la especie humana será decidido por la circunstancia de si -y hasta qué punto- el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva emanadas del instinto de agresión y de autodestrucción. En este sentido, la época actual quizá merezca nuestro particular interés. Nuestros contemporáneos han llegado a extremo en el dominio de las fuerzas elementales elementales, que con su ayuda les sería fácil exterminarse mutuamente hasta el último hombre. Bien lo saben, y de ahí buena parte de su agitación, de su infelicidad y de su angustia. Sólo nos queda esperar que la otra de ambas <<potencias celestes>>, el eterno Eros, despliegue sus fuerzas para vencer en la lucha con su no menos inmortal adversario. Más ¿quién podría asegurar este desenlace final?” (p. 151).

²²⁸ Falta de entusiasmo que fue incrementándose con los años, pero en medida alguna que fuese un asunto al que no hubiese prestado atención (eso sí, con cierta visión esperanzadora) previamente: testimonio de que ya lo venía pensando rigurosamente es su trabajo de 1915 “Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte” (incluido en la edición del “Malestar en la cultura” que hemos venido utilizando en esta sección). A propósito de esta cuestión reproducimos literalmente un fragmento de la página final del trabajo en mención: “Pero acabar con la guerra es imposible; mientras las condiciones de existencia de los pueblos sean tan distintas y tan violentas las repulsiones entre ellos, tendrá que haber guerras. Y entonces surge la interrogación: ¿No deberemos acaso ser nosotros los que cedamos y nos adaptemos a ella? ¿No habremos de confesar que con nuestra actitud civilizada ante la muerte nos hemos elevado una vez más muy por encima de nuestra condición y deberemos, por tanto, renunciar a la mentira y declarar la verdad? ¿No sería mejor dar a la muerte, en la realidad y en nuestros pensamientos, el lugar que le corresponde y dejar volver a la superficie nuestra actitud inconsciente ante la muerte, que hasta ahora hemos reprimido tan cuidadosamente? Esto no parece constituir un progreso, sino más bien, en algunos aspectos, una regresión; pero ofrece la ventaja de tener en cuenta la verdad y hacer de nuevo más soportable la vida. Soportar la vida es, y será siempre, el deber primero de todos los vivientes. La ilusión pierde todo su valor cuando nos estorba. Recordamos la antigua sentencia: *Si vis pacem, para bellum*. Si quieres conservar la paz, prepárate para la guerra. Sería de actualidad modificarlo así: *Si vis vitam, para mortem*. Si quieres soportar la vida, prepárate para la muerte.” (p. 192). Lo cierto es que, por datos biográficos, el propio Freud había elegido la segunda opción, pero fue un tanto <<ingenuo>> (como otros tantos) al no ver la catástrofe que desde el “Tratado de Versalles” se venía engendrando en el territorio europeo.

El horror como destino inquietante que habita en las moradas de aquello que nos es común: del oikos; que acá también habría que entender en clave cultural.

Para la crítica cultural esto ha sido afortunado dimensionar el horror en la cultura, y en su núcleo, la alteridad. Lo ominoso, lo siniestro, la inquietante extrañeza de la cultura.

La crítica habrá que decir algo acerca de esa extrañeza frente al que nos es el lugar común de la alteridad y la cultura. Y ese decir convendría traducirlo como una pérdida de ingenuidad frente a las bondades de la civilización y el progreso. Y esto incumbe a la interculturalidad.

Como si se tratase de la moraleja de los tres barcos por la alteridad: un imaginar la comunidad de amigos enfermos que aún bajo el influjo de su malestar cuidan hijos que no son suyos ¿acaso no se trata de esto la interculturalidad?

Ahora bien, esa dosis de realismo no se trata, en todo caso, de una resignación trágica. Antes bien, implica asumir con tenacidad el riesgo que comporta nuestra especial -y ambivalente- condición in-humana: un asumir con responsabilidad ese “instante del peligro” al que se refería Benjamin; o esa “lucidez” levinasiana que intuye la guerra.

O quizá, en términos más modestos, como si se tratase de una mala broma, o una resignación impuesta, aprender a llevar con altura las pequeñas miserias de cada día, sin las que la vida perdería gran parte de su sabor.

La muerte del otro y las éticas materiales

Yet each man kills the thing he loves
 By each let this be heard,
 Some do it with a bitter look,
 Some with a flattering word,
 The coward does it with a kiss,
 The brave man with a sword!²²⁹

Oscar Wilde, sf, *The Ballad of Reading Gaol* (sp)

“Pequeñas miserias humanas” que Wilde ha captado con destreza y elegancia en estas breves líneas de la “Balada de la Cárcel de Reading”: esa polifacética tendencia (desafortunadamente creativa) a dañar aquello que amamos, y que “alegóricamente” compromete, en últimas, a las conjugaciones <<éticas>> de la alteridad que añoramos (subyaciendo) a todas las personas del plural, por la vinculación recíproca (que deseamos) a la gramática de nuestra condición humana.

Paisaje desolado, y tanto más si se sustrae el “amor” al introducir una sintaxis del odio o, lo que es peor, de la indiferencia. Y es que así como el “Angelus Novus” de Benjamin no puede dejar de ver cómo se amontona ruina sobre ruina, como si tal concatenación fuese lo característico de la historia de la humanidad, tampoco habría por qué reprochar a <<nadie>> de “pesimista” por no disimular una tragedia inevitable. Pues aun buscando refugio en el “Derecho” nos encontraríamos con que también éste ha sido erigido sobre un acto de violencia originaria.

Y entonces qué podemos alegar en defensa de la justicia.

Un silencio parece ser la respuesta más honesta, pues se trata de una tragedia que no ha dejado de ocurrir; y que está ocurriendo en este momento.

Pero no es un silencio por el titubeo, sino solemne, como de quien sopesa y calcula una respuesta: porque la tragedia de lo inevitable (en su sentido negativo) no es el movimiento exclusivo de la humanidad, sino una fuerza a la que se le oponen (¿o sería más acertado

²²⁹ “Que todos lo oigan: Si bien cada hombre mata aquello que ama/ algunos lo hacen con mirada amarga/ algunos con palabra lisonjera/ El cobarde lo hace con un beso/ el valiente con una espada.”

decir “se le complementan”?) toda una serie de contrapesos: gestos <<humanizadores>> que alimentan el consuelo y la esperanza.

Porque numerosas son también las puertecillas preparadas para la entrada del mesías; o de los mesías, para ser más precisos²³⁰.

²³⁰ Esto en relación a ciertas corrientes del mesianismo judío (al que se adhieren tanto Lévinas como Benjamin, guardando las debidas distancias entre ambos sus enfoques) que no entienden la figura mesiánica como encarnación de un caudillo. Ahora bien, un paralelismo que consideramos tanto más curioso por lo sorprendente que puede “aparecer” al lector, lo encontramos en el trabajo de Heidegger (1995/2015) “¿Y para qué poetas?” (escrito que hace parte de la compilación de “Caminos de bosque”). La convergencia que proponemos se remite al ámbito del lenguaje y equipara la figura del mesías con la del poeta. Ciertamente es que se trata de una tesis arriesgada (que no estará exenta de críticas y reparos), pero que puede arrojar una cierta luz a esta cuestión de los “tiempos de penuria” (en la una perspectiva intercultural, diatópica). A propósito de esta época dice Heidegger “La noche del mundo extiende sus tinieblas. La era está determinada por la lejanía del dios, por la <<falta de dios>> (...) La falta de dios sólo significa que ningún dios sigue reuniendo visible y manifiestamente a los hombres y las cosas en torno a sí estructurando a partir de esa reunión la historia universal y la estancia de los hombres en ella. Pero en la falta de dios se anuncia algo mucho peor. No sólo han huido los dioses y el dios, sino que en la historia universal se ha apagado el esplendor de la divinidad. Esa época de la noche del mundo es el tiempo de penuria, porque, efectivamente cada vez se torna más indigente. De hecho es tan pobre que ya no es capaz de sentir la falta de dios como una falta.” (p. 199). Frente a este estado de cosas, que se asemeja a una promesa que aún no se consuma, tanto el mesías como el poeta irrumpen como “rectas secantes” que reconfiguran una comprensión del “tiempo”: en la tradición judaica como redención del pasado (y que en Lévinas se asemeja a la relación ética en el presente infinito que supone el otro); o el futuro en la tradición del cristianismo (cuya huella inferimos en la hermenéutica alemana, y en Heidegger como porvenir). En relación a la figura del poeta en Heidegger, nos dice “(s)er poeta en tiempos de penuria significa: cantando, prestar atención al rastro de los dioses huidos. Por eso, la noche del mundo es, en el lenguaje de Hölderlin, la noche sagrada.” (p. 201). La clave del paralelismo que proponemos pueda bien enlazarse a la relación del tiempo y el otro, ya sea en la imagen del “rastro” en Heidegger, o como la “huella” en Lévinas; el caso es que en ambas nociones podemos intuir un denominador común: la responsabilidad que supone asumir el exilio originario, ya sea en el más allá, o en el más acá, que si bien se trata de concepciones diferentes, marcan la frontera de la relación con la “alteridad radical”, que suponemos la divinidad (para el hombre) en ambos casos. Sin embargo, hasta acá hemos logrado establecer una convergencia, pero la cuestión aún nos parece oscura. Acaso los <<versos improvisados>> de Rilke, sobre los que indaga Heidegger en el susodicho ensayo, puedan esconder alguna seña a este respecto: “Como la naturaleza abandona a los seres/ al riesgo de su oscuro deseo sin/ proteger a ninguno en particular en el surco y el ramaje,/ así, en lo más profundo de nuestro ser, tampoco nosotros/ somos más queridos; nos arriesga. Sólo que nosotros,/ más aún que la planta o el animal,/ marchamos con ese riesgo, lo queremos, a veces/ (y no por interés) hasta nos arriesgamos más/ que la propia vida, al menos un soplo/ más... Eso nos crea, fuera de toda protección,/ una seguridad allí, donde actúa la gravedad de las/ fuerzas puras; lo que finalmente nos resguarda/ es nuestra desprotección y el que así la volviéramos/ hacia lo abierto cuando la vimos amenazar,/ para en algún lugar del más amplio círculo,/ allí donde nos toca la ley, afirmarla.” (p.205). Y el eco: “lo que realmente nos resguarda es nuestra desprotección” que en Lévinas encontramos en la irrupción del rostro, que aparece como desnudez decente que en su absoluta desprotección también ordena, y así afirma la ley: no matarás. He aquí la palabra

En esta lógica, se hizo hincapié al inicio del capítulo como la “aparición” de la temática de la alteridad generalmente resurge en tiempos de penuria²³¹. En el escenario occidental del siglo veinte esta situación estuvo directamente ligada a las “guerras mundiales”, que supusieron para Europa una conmoción sobre los fundamentos e ideales de la ilustración y el humanismo: interpelación y extrañeza frente al núcleo mismo de la significancia de la “civilización” y la “cultura” (erigidas sobre las bondades de la racionalidad), de sus logros; de sus promesas en relación al progreso.

Este estado de cosas afectó de manera peculiar (sin que fuese de manera exclusiva, por supuesto) a los pensadores y humanistas de la época.

Fue el caso de Emmanuel Lévinas, quizá (junto a Derrida) la principal figura de la filosofía judía de finales del siglo XX. Lévinas discípulo de Edmund Husserl, coetáneo de Heidegger; heredero intelectual de Franz Rosenzweig y arquitecto de una ética (acusada de teológica) de corte veterotestamentario, afín a la de Buber.

También el Lévinas superviviente de los campos de concentración, profeta del horror de la muerte del otro, etc.

Lo cierto es que estas confluencias de situaciones lo llevan a formular la conocida tesis de la ética como filosofía primera. La ética de la alteridad es pre ontológica (Lévinas, 1991).

originaria, la ley primordial, que el poeta formula como canto, canto del pueblo que en el morar: “para en algún lugar del más amplio círculo,/ allí donde nos toca la ley, afirmarla.”

²³¹ Tiempos de penuria, o “Tiempos de oscuridad” como los caracterizaría Hannah Arendt (1990): “Los tiempos de oscuridad”, en el sentido más amplio que aquí propongo, no son iguales a las monstruosidades de este siglo que de hecho constiuyen una horrible verdad. Los tiempos de oscuridad, por el contrario, no solo no son nuevos sino que no son una rareza histórica (...) Que aun en los tiempos más oscuros tenemos el derecho a esperar cierta iluminación, y que dicha iluminación puede provenir menos de las teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que algunos algunos hombres y mujeres reflejarán en sus trabajos y sus vidas bajo cualquier circunstancia y sobre la época que les tocó vivir en la tierra: esta convicción constituye el fundamento inarticulado contra el que se trazaron estos perfiles. Ojos tan acostumbrados a la oscuridad apenas podrán distinguir si su luz fue la luz de una vela o la del sol más brillante. Pero para mí, una evaluación tan objetiva es más una cuestión de importancia secundaria que puede ser dejada para la posteridad.” (p. 11).

A este respecto dirá, refiriéndose a la filosofía, que es pensamiento de la totalidad, del saber y lo consumado:

“La experiencia irreductible y última de la relación me parece, en efecto, que está en otra parte: no en la síntesis, sino el cara-a-cara de los humanos, en la sociabilidad, en su significación moral. Pero hay que comprender que la moralidad no se añade como una capa secundaria, por encima de la reflexión abstracta acerca de la totalidad y sus peligros; la moralidad tiene un alcance independiente y preliminar. La primera filosofía es una ética”. (p. 71).

Una ética (teoría) de la alteridad que se formula enfatizando al sujeto concreto (a pesar que su significación sea en gran medida metafísica): sobre el que se extienden consideraciones alrededor de la intersubjetividad (para con el prójimo), y así va estableciendo un marco de referencia frente a la preeminencia de la sociabilidad. Que en Lévinas (1991) aparece en la figura del rostro, de su solemnidad:

“Ante todo hay derechura misma del rostro, su exposición derecha, sin defensa. La piel del rostro es la que se mantiene más desnuda, más desprotegida. La más desnuda, aunque con una desnudez decente. La más desprotegida también: hay en el rostro una pobreza esencial. Prueba de ello es que intentamos enmascarar esa pobreza esencia dándonos poses, conteniéndonos. El rostro está expuesto, amenazado, como invitándonos a un acto de violencia. Al mismo tiempo, el rostro es lo que nos prohíbe matar.” (p. 80).

Pero no se trata de un rostro en el sentido literal del término. Es un rostro anterior a cualquier contexto, previo al conocimiento y la percepción; y en tal sentido esquivo a la fenomenología, pues ésta describe lo que aparece, pero el “rostro” no es descripción, pues se sustrae a la percepción, en el sentido usual del término²³². Acá el rostro es silencio y misterio. En tal sentido la ética primera parte de la inmovilización del acto interpretativo (hermenéutico); lo cual podría parecer a todas vistas paradójico: un saber escuchar lo que no se puede decir, y un ver aquello que no puede ser visto. El rostro entonces sólo puede

²³² A propósito de esta cuestión Lévinas (1991) indica: “Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Ciertamente es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, pero lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella.” (p. 79).

ser experiencia de atestiguamiento, del testigo que, por su condición de testigo, ya lleva implícito ese “heme aquí”.

Y este “heme aquí” es el lugar de la epifanía del arrostramiento como ética primera, pues es el lugar donde “el rostro (desnudo) se muestra con total señoría, como alguien que pide y pone en cuestión, Otro con rostro que carece de máscara por su desnudamiento; en él se ve un hambre, una desnudez hecha indigencia. El Mismo, al reconocerle como Otro por su rostro, es interpelado a dar, pero no al necesitado: es dar al maestro, al señor, al que se aborda como <<Usted>> en una dimensión de grandeza.” (Lévinas, 1991, p. 186).

Ambivalencia de la asimetría entre amo y señor que se disuelve por la dimensión de grandeza, desintegrando así la subalternidad convencional, pero que reconstituye de nuevo como ley que, sujetando al Otro por la responsabilidad, deviene rehén (en tanto sujeto a)²³³.

Así queda establecida la línea base de la ética levinasiana, cuya consumación se da en dos momentos: en primer lugar, frente a “la muerte del otro” asumida como responsabilidad trascendental, pues por la muerte del otro se nos hace cómplices (de esa muerte) en tanto supervivientes²³⁴; y en un segundo momento: como un morir por el otro (el sacrificio); y así llevar posicionamiento ético (de la responsabilidad) a su consumación, hacia lo infinitamente otro²³⁵.

Aunque lo anterior en sentido alegórico. En Lévinas (1991) se trata -más allá de la *literalidad* de morir por los otros- de marcar una interpelación sobre la relación ética (originaria) de nuestra condición humana:

²³³ La responsabilidad ética en Lévinas descansa en la estructura misma del “cara a cara”, sin terceros que intervengan o desvíen la atención, y es en este vínculo que emerge la subalternidad levinasiana. “El <<No matarás>> es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay, en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro, del otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo y a quien todo debo. Y yo, quienquiera que yo sea, pero en tanto <<primera persona>>, soy aquel que se las apaña para hallar los recursos que respondan a la llamada.” (Lévinas. 1991, p. 83).

²³⁴ “La muerte del otro (...) me encausa y me cuestiona, como si pasase yo a ser, por mi indiferencia, el cómplice de esa muerte, invisible para el rostro que a ella se expone, y como si, antes incluso de estar yo mismo abocado a ella, tuviera que responder de esa muerte del otro y debiera no abandonar al otro la soledad” (Lévinas, 1991, p. 100).

²³⁵ “El hecho de admitir que la muerte del otro es más importante que la mía es el milagro de lo humano en el ser: fundamento de todas las obligaciones.” (Lévinas, 1998, p. 99).

“No se trata de dudar de esta miseria humana -de este imperio que las cosas y los malvados ejercen sobre el hombre- de esta animalidad. Pero ser hombre es saber que es así. La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro. Pero saber o ser consciente es tener tiempo para evitar o prevenir el momento de inhumanidad.” (p. 81).

Lo cierto es que los razonamientos de Lévinas han sido sugestivos e influyentes. De hecho, han sido bienvenidos en la tradición intercultural, que en el caso latinoamericano supuso un diálogo muy interesante alrededor de las víctimas (pobres, oprimidos, marginados, etc.)²³⁶.

ste sujeto ontológico de la víctima es axiomático para movimientos de la filosofía y la teología liberación, que en todo caso son afines a la interculturalidad.

De acá que con anterioridad hubiésemos indicado que abren el horizonte para la emergencia de las éticas materiales en tanto apuesta política de la interculturalidad. A este respecto, resulta ilustrativo la referencia a la “Ética de la Liberación” (Dussel, 1998), donde el autor logra, con rigurosidad y generosidad, conciliar la ética levinasina en un proyecto ambicioso: integrarla a la tradición marxista, el psicoanálisis, la pedagogía popular (emancipadora), el pensamiento decolonial, etc.

De acá que surge una necesidad de coincidencia (pero al mismo tiempo “separación”) entre el “rostro” (sin rostro) levinasiano y el rostro (en concreto) de la víctima: convergencia ética entre la metafísica, del no matarás, y el hecho histórico, constatado innumerables veces, de un sistemático “no poder” garantizar la realización efectiva de la vida de la “víctima” con nombre propio. Este proyecto, grosso modo, termina por ser un llamado a la organización de las comunidades de víctimas como sujetos políticos; lo que

²³⁶ Un referente análogo al que propone Benjamin (1989) en sus “Tesis de filosofía de la historia”. En relación a este tema es recomendable el comentario Michael Löwy (2003) a las tesis de Benjamin en el libro: Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de historia”. Además de que las aportaciones sobre la obra de Benjamin son muy enriquecedoras, Löwy propone en algunos momentos su exegética para el caso latinoamericano.

supone en Dussel justificar la tesis de que la ética ha de fundarse, primeramente, en un momento negativo (por su imposibilidad originaria)²³⁷.

Para la tradición intercultural esta convergencia también implica una toma de distancia. Algo así como un reproche por el arraigo metafísico; situación análoga al posicionamiento tomara Dussel en relación la propuesta de la ética discursiva (racionalidad dialógica) de Habermas y Apel. Puesto que no hay garantías concretas para establecer consensos, el diálogo dialogal termina siendo un eufemismo que encubre una situación de subalternidad de carácter estructural.

Este estado de cosas remite a una situación histórica: una imposición (e incluso complicidad) amnésica a los pueblos y naciones periféricas que han pasado de primitivos a la “historia universal” europea; *subdesarrollados* (en unidades de medida <<desarrollistas>>).

La reivindicación de esta situación, baluarte del movimiento intercultural, se ha propuesto, alineado a la apuesta por las “epistemologías del sur” y el giro “de-colonial”, un gran proyecto de memoria histórica, donde se han invertido esfuerzos considerables por recuperar los saberes ancestrales mutilados bajo el yugo colonialista.

Por tal razón, la ética intercultural no acepta un divorcio conciliador entre el campo de lo político y las pretensiones revolucionarias, cuyo modelo, en gran parte, se asemeja al de la lucha de clases.

²³⁷ Ahora bien, tanto en Lévinas como en Dussel hay una cuestión problemática sobre el asunto del rostro-otro: se trata de un bache inherente a esa asimetría constitucional que parece estar implícito en el argumento de que el otro es el débil, el pobre, la viuda, el huérfano, etc., y yo soy su antítesis... como si se tratase del “filantrópico”. Esta lectura, que de entrada no habría de tener reparos por su “sensatez”, sí que genera un cierto ruido por lo que podría significar su inversión frente a la relación constitutiva de la alteridad: cuando ese dar (poner) la cara se transmuta en un gesto de violentar al otro, un encarar que se asemeja al dar la cara “levantando el puño”: gesto donde se marchita el componente erótico de la ética, pues ya no se piensa al otro como presencia positiva; puesto que si el otro se asume exclusivamente en tanto víctima, quedan los demás descalificados como verdugos o cómplices, a menos que pongan su vida en superar la historia, lo cual es a todas vistas improbable y poco realista (aunque no por ello deseable y posible).

A este propósito queda abierta la incógnita en relación a qué tipos de resistencias (y diálogos) podría comportar la interculturalidad en comunidades históricamente marginalizadas y donde la elevada densidad en materia de mestizaje, así como una diversidad (étnica) elevada complejiza la tarea de establecer una hoja de ruta.

Cuestión problemática en la medida que el movimiento de interculturalidad aún se circunscribe en gran medida a los círculos académicos, liberales y filantrópicos; y su asimilación crítica en los movimientos sociales y comunitarios avanza <<progresivamente>>.

La crisis del modelo de Estado-Nación termina siendo concurrente a la idea de la “globalización” (matizada bajo el rótulo de mundialización): la cosmovisión resultante es de un tipo cosmopolita especial. La figura de la ciudadanía mundial. La crítica mira con suspicacia este asunto, puesto una interculturalidad “blanda”, mientras coadyuvan a la reificación de la moral neoliberal de corte progresista (por ejemplo, la respuesta “hospitalaria” frente a las migraciones de las últimas décadas, etc.).

Estas coordenadas éticas, desde donde se posiciona el pensar (práxico) acerca de la alteridad y la cultura, dejan en evidencia una polarización aumentada (a escala planetaria) de la inequidad, que cada vez cala más a fondo, y estremece los fundamentos de bipolares: occidente-oriente; norte-sur; desarrollado-subdesarrollado; alineado-no alineados, etc. Como si al final hubiese que jugársela (a una escala “globalizada”) por la gran antítesis entre pobres y ricos.

Y entonces, dónde queda la discusión de la interculturalidad ¿acaso como reivindicación y revolución de un reencauche del proletariado? ¿o como un asociacionismo solidario entre los menos favorecidos?

El chivo expiatorio: el sistema, el mercado, o el vecino...

Con lo que habría que que acomodar el el proverbio a un esperpento:

“Como según qué rostro y según qué agua resulta el reflejo, así (también) según el corazón del hombre, etc.”

Notas sobre el debate entre Lévinas y Derrida (a partir de Kierkegaard)

Por lo que respecta a las éticas materiales, a continuación, se presentan (a modo de colofón) algunas apreciaciones sobre el trabajo Laura Llevadot (2011) alrededor del debate entre Derrida y Lévinas sobre el pensamiento de Kierkegaard. Esta hace hincapié en cómo Derrida descubre en Kierkegaard una ética más exigente que la de Lévinas. La ética que suspende la ética; la ética del superviviente expresada en el amor los muertos (y que rastrea en el tránsito entre “Temor y temblor” y “Las obras del amor”).

La alteridad como el culto a los muertos.

Entre otras apreciaciones nos recuerda Llevadot que, en la historia occidental, desde Sócrates a Heidegger, se celebra más la vida que la muerte, aunque esta se asuma con cierto estoicismo o angustia. Y en todo caso se suele arrogar la muerte propia, no la del otro. En este sentido corresponde a Lévinas haber introducido “la muerte del otro” (en contraposición a Heidegger) en la filosofía contemporánea, y así construir una ética divergente desde este referente.

Pero Derrida descubre en Kierkegaard un exceso mayor en relación a la muerte del otro, una segunda ética que rompe la metafísica tajante entre vida y muerte. Va más allá que Heidegger, que trata al hombre como un *arrojado* cuya vista se orienta siempre hacia la muerte; y también de Lévinas, que lo sitúa como aquel que sintiendo “el temor de poder matar al otro” asume *gratuitamente* (en el heme aquí) una responsabilidad infinita. En la estructura del asesinato se augura un sobrevivir como culpable.

Pero en Kierkegaard el <<dar muerte>> se asume como una responsabilidad (también desde el heme aquí) que no se abre a los otros hombres, sino al silencio infinito.

Ya no se trata de una ética subjetiva, como en Lévinas, sino de una ética objetiva. Tensión del “dar la muerte” vs “morir por el otro”. En Lévinas la ética todavía se liga a la tragedia, donde la consumación sería el autosacrificio; pero para para Kierkegaard Abraham no es un héroe trágico, sino el caballero de la fe.

Abraham no habla ni se justifica, no quiere ser admirado y reconocido por los otros vivientes. Lleva su dolor en silencio mientras camina junto a Isaac. No espera la contraorden. Abraham ve más allá de la ética del mamífero, que es en sus vínculos cercanos: la invierte. Porque es relativamente fácil no matar a los amados, o predicar tal testimonio frente al otro que me es lejano.

Indica LLevadot (2011):

“La pregunta que dirige Derrida al texto de Kierkegaard, una vez asumida la crítica de Lévinas es la siguiente: ¿y si la suspensión de la ética llevada a cabo por Abraham no implicase la defensa de lo racional religioso sino la aparición de una segunda ética.” (p. 109).

Abraham es el primer patriarca. Está dispuesto a dar la muerte por aquellos que aún no son. En “Las obras del amor” Kierkegaard establece el susodicho “modelo de la ética segunda” que para los supervivientes esto supone. Un vínculo con los muertos: el deber de amar a los muertos.

Porque en todo caso: “al preferir la presencia de los vivos, de los que están aquí y me reclaman, traicionó también a los ausentes, a los que no están y a los que no han llegado todavía, a los muertos y a los no nacidos.” (p. 110).

A este respecto anota la autora:

“(p)ero la realidad, para ser ética, debe tener alguna relación con lo inexistente, con el fantasma, dirá Derrida. Porque el muerto no es real, porque se calla, actúa precisamente como ocasión para descubrir el tipo de amor que habita en el vivo.” (p. 115).

El deber de amar a los muertos descubre un amor libre, desinteresado, sin esperanza. El deber de amar a los muertos expresa el deber de amar sin cálculos, sin interés. Es más que un amor al prójimo porque es un amar sin deber, porque el prójimo es el muerto, y es el vivo, y es cualquiera.

Suspensión y extinción de la ética por el amor, porque:

“amar al vivo como si estuviera muerto, significa ser capaz de “no ver” sus respuestas, sus reclamos, en una palabra, su impotencia, esto es, lo Kierkegaard llama pecado.” (p. 115).

Asunto fascinante que rima con la hermenéutica radical propuesta en la sección del modelo del proverbio; y que abona esta intuición como posibilidad de una ética que sea capaz de condonar el “pecado”, entendido como afrenta histórica y sistemática.

Para preparar el terreno del diálogo sobre la alternidad. Bajo el principio de una responsabilidad de la ética intercultural: una reivindicación del horror en la cultura. Porque sin este tipo de responsabilidad, que ama y perdona la carga es excesiva, se desborda la justicia convencional.

Cómo salir de la culpabilización mutua a escala histórica.

Quizá por una ética de la alteridad “inhumana”. Esta rescata la memoria en su integridad de los ancestros y los que aún esperan la luz. Rememoración de los funerales y la posibilidad de dar a luz: son rituales de referencia para afirmar que la copa de la vida está rebosando. Honra de lo que es (y su sombra) que va disolviendo el egoísmo del “comamos y bebamos que mañana moriremos”. Reconciliación de Eros y Tanathos en la amistad, en la posibilidad de la concordia de un destino que es común a todos los pueblos: nuestros muertos y nuestros hijos.

Exilio agradable de la vida, pues mientras dure, entretanto ya veremos... nos la apañaremos lo mejor que podamos. Surgimiento del nos-otros los otros por ellos.

¿La redención?

Nota: hoy caminamos con Emilio de nuevo al estanque (la fuentecilla atrás y a un costado de la Iglesia en el Campus), y al hincarme para ver el reflejo había dos siluetas de opacidad. Sonriendo no me percaté de mi propia sonrisa (mientras Emilio alegre buscaba peces y renacuajos) pero la sentí como no la sentía hace tiempo.

“Como el agua en el agua los rostros opacos, así se alegran el corazón del padre y el hijo”

No deja de enseñar el proverbio. Un lugar para aprender.

Dejamos la fuentecilla, y luego a jugar al fútbol. De camino, sin prisa, a casa. He pensado en mis padres, mis hermanos, mis abuelos y un sinfín de rostros y rostros... y tenía esta onda expansiva de compasión por el mundo, caminando junto a Emilio.

¿Será que en la memoria y la correspondencia está la puertecilla por la que se cuele el mesías?

Quizá una cuestión de formas. Ya decía De Quincy (2004)

"Si uno empieza por permitirse un asesinato, pronto no le dará importancia a robar, del robo pasa a la bebida y a la inobservancia del día del Señor, y se acaba por faltar a la buena educación y por dejar las cosas para el día siguiente. Una vez que empieza uno a deslizarse cuesta abajo ya no se sabe dónde podrá detenerse. La ruina de muchos comenzó con un pequeño asesinato al que no le dieron importancia en su momento." (p. 62).

Notas: historias de dobles

I've seen things you people wouldn't believe. Attack ships on fire off the shoulder of Orion. I watched c-beams glitter in the dark near the Tannhäuser Gate. All those moments will be lost in time, like tears in rain. Time to die²³⁸.

(Rutger Hauer, Lágrimas en la lluvia, el monólogo final del replicante Roy Batty en la película de 1982 *Blade Runner*)

Pensando en un abordaje pedagógico de esta alteridad radical quizá la figura del “*doble*” sea una oportunidad interesante, si partimos de que la sensibilidad al otro se relaciona con el modelo de doble que asumimos.

Un recuerdo: en los años escolares el profesor Alarcón nos sugirió la lectura del “Extraño caso del doctor Jekyll y mr. Hyde”

²³⁸ Yo he visto cosas que vosotros no creeríais. Atacar naves en llamas más allá de Orión. He visto Rayos-C brillar en la oscuridad cerca de la puerta de Tannhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo... como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir.

También en la formación como psicólogo: es el caso de la teoría jungiana donde el asunto del inconsciente colectivo se despliega en los arquetipos, y el proceso de individuación se articula a la figura del héroe.

Lo que me llevó al libro de la “Historia Interminable” de Michael Ende: recordé esa entrañable relación entre Atreyu y Bastian: cada uno con su color de tinta: verde y roja.

Recuerdo haber comprado una linda baraja del Tarot Egipcio.

Acá en Barcelona leí una biografía (en cómic) de Kafka, donde figuraba el relato sobre el Golem de Praga.

Pensé en Frankenstein y otros modelos... pero lo dejaba por cuestiones del doctorado.

Luego llegó María hace dos años y me trajo a Steiner y Tournier juntos, y me sugirió trabajar la cultura en clave de lo “Ominoso”. Hicimos ciertas pesquisas y coincidimos en estudiar este tema del Doble a partir de las pinturas negras²³⁹. Las pinturas de la quinta del sordo (Goya). Ciertamente este es un buen referente para interpretar la alteridad y la cultura en tonos sombríos. Nos pareció sugestiva “Duelo a garrotazos o la riña” porque se relaciona con los desastres de la guerra civil española: una visión carente de cualquier heroísmo, donde las víctimas son siempre, hundidos hasta el fango, individuos la misma condición.

El doble fratricida, cercana al motivo de Caín y Abel, nos dice del riesgo del hombre como si ese riesgo estuviera cimentado en la hermandad humana.

Ahora bien, con motivo de la celebración del Sant Jordi (2018) formulamos un proyecto para trabajar las familias de la comunidad de aprendizaje: la dirección dio su visto bueno y se encargó de la gestión de los materiales y algunos espacios de trabajo, desde la Biblioteca Juan Marsé también recibimos un apoyo importante.

²³⁹ Las pinturas negras (1819-1823) es el nombre que recibe una serie de catorce obras murales de Francisco de Goya, pintadas con la técnica de óleo al seco (sobre paredes recubiertas de yeso). Las creó como decoración de los muros de su casa, llamada la Quinta del Sordo.

Más de una veintena de niños y familias participaron en el proyecto “Las nuevas aventuras de las bacterias cromática”. Una aventura para construir colectivamente un libro. La historia de cómo nos enfrentamos a unas peculiares bacterias que se alimentan de palabras. Han desaparecido varias de los libros de la biblioteca del barrio.

Una intuición: el trabajo del doble a través del pseudónimo (los niños son agentes secretos).

Las armas son cuadernos de dibujo; el terreno las excursiones a los miradores de la Creueta del Coll, el Monte Carmelo y el Turó de la Rovira, donde hemos ido a encarar a las bacterias. Conversación y círculos de palabras, donde el grupo siembra la cultura que nos interesa: la solidaridad y apropiación del territorio. Fortalecimiento comunitario.

Revisando las notas sobre alteridad e inhumanidad, invité a Sonia a ver una de mis películas favoritas: Blade Runner. Va de un futuro lejano (ocurre en 2019, y fue estrenada en 1982, el año de mi nacimiento) donde la ingeniería genética venido trabajando sobre unos personajes “Los replicantes” que son en apariencia del todo iguales a los humanos, poseyendo otras características que les hacen superiores: fuerza, inteligencia, tolerancia al dolor, belleza, etc. Pero destinados a ser esclavos obedientes, y además a tener vidas cortas (no más de 5 años).

Las versiones replicantes más avanzadas les han dotado con recuerdos, y a partir de este ingrediente (y contra los pronósticos) han empezado a sentir emociones y a ser empáticos, aunque también salvajes. Un grupo de estos (cinco) ha escapado, después de matar a una veintena de humanos y han llegado, desde las colonias exteriores, de nuevo a la tierra.

Rick Deckard, un cazador, un Blade Runner de vieja data, es convocado a regañadientes, a neutralizarlos (asesinarlos). Luego de tener una prueba, para saber si puede identificar a los modelos NEXUS 6, y sin un considerable esfuerzo, descubre (más bien le hace descubrir) que Rachel es una replicante. Luego, mientras va buscándolos, y tras haber matado a la primera, Zhora, Rachel lo salva (matando al segundo replicante, León) y empiezan un atribulado romance (en algún momento también habría de neutralizarla). La situación se va escalando, y Deckard (tras el asesinato del doctor Tyrell (el creador de los

replicantes, su padre, casi un Dios) a manos del líder Batty, encuentra la guarida de los dos últimos y acaba con Pris (que es la pareja de Batty).

Cuando Batty encuentra el cadáver de su amada entra en frenesí y comienza a cazar a Deckard... tras varias escenas y diálogos increíbles, Deckard cuelga de la viga de un edificio, se suelta porque ya no puede más, con la sorpresa que Batty lo toma de la mano y le salva la vida. El epígrafe que abre esta sección son las últimas palabras de Batty:

“Yo he visto cosas que vosotros no creeríais. Atacar naves en llamas más allá de Orión. He visto Rayos-C brillar en la oscuridad cerca de la puerta de Tannhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo... como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir.”

Que dejan al espectador en shock, y cómo las buenas historias quedan abiertas a la interpretación: lo salvó porque finalmente los replicantes eran más humanos que los humanos; lo salvó para que fuese testigo de su muerte y así ser honrado en la memoria; lo salvó porque quizá Deckard también era un replicante, etc.

Lo cierto es que ha sido una gran inspiración para pensar esta cuestión de la enseñanza de una ética de la inhumanidad. Como el humanizarnos también en el horror que somos.

Sigo pensando sobre Dobles.

También esta idea de que doble es el lenguaje: de la humanidad la deshumanización (descarnación); y aparece vistoso en el poema, como en el caso de Leopoldo María (sf) Panero:

"Ah, el doble, el doble oscuro del poema
sombra de sombras, nada del ayer
filo de una navaja sobre el poema
que a la vida ensucia y vierte
estiércol al río; y que la nada brille
esto es el poema."

En el lenguaje la alteridad la palabra es lugar de procedencia de lo Otro: de esa voz que, como si nos poseyese, a todos hace un poco como marionetas en el juego. Efecto de hacer surgir un rostro mientras el del otro se retira a las sombras.

Lenguaje donde aconsejan los muertos y aun cantan los no nacidos.

Como si ese rostro de la fuente fuese quien ha tenido la mayor de la parte en esta escritura. Reflexio, reflexión, reflejarse, desdoblarse: hacerse doble. Que el doble sea ser más consciente y cuidadoso de la responsabilidad de los vínculos.

Acá está el reto pedagógico. Quizá la interculturalidad lo haya pensado a nivel de culturas, que en últimas son nacionalidades, idiosincrasias, etnias, afinidades religiosas y otras cuestiones convencionales.

Bonus track:

Historia de un pseudónimo.

Sr. Terratin Lojanuj.

Para la construcción del pseudónimo seguí la siguiente vía: i. De mi propio nombre escogí ju (por Juan), los (de Carlos) y tierra (a propósito de mi apellido); ii. Luego combiné a mis queridos Martin / Harendt, para extraer de este par <<rtin y ha>>. iii. Con los cinco (5) fragmentos me di a la tarea de intercalarlos así: Jurtinlos Hatierre y Jurhantin Losterre. iv. Con base en este último, y permutando una h por una j, el resultado más atractivo era Jurjantin Losterra, aunque no estaba del todo convencido. V. En este orden de ideas, y por último, substraje la S y la R para Sr., y el resto fue Terratin Lojanuj.

Una vez construido el pseudónimo lo introduje a Google, encontrando dos datos de lo más curioso. Primero: el episodio 11 (temporada 1) de la serie animada de Star Trek – emitido el 17 de noviembre de 1973- se titula <<Terratin Incident>>, y la trama va de que la Enterprise llega a un mundo donde todo está reducido: un homenaje a los viajes de Gulliver, y en específico a su encuentro con los liliputienses. Lo más llamativo de todo

este asunto radica en este detalle, de lo más cómico: que la guerra constante entre Liliput y Blefuscu giraba en torno a cómo partir adecuadamente los huevos podridos. Se asocia tradicionalmente a Liliput con Inglaterra y a Blefuscu con Francia.

En cuanto a Lojanuj, no existe tal nombre, pero una cercanía puede bien asociarlo a “lojano”, que es el gentilicio para los naturales de dos ciudades homónimas (una en Ecuador, la otra en España). Lo anterior no supuso una sorpresa de entrada, pero al curiosear por Wikipedia, me encuentro que “150.000 lojanos dejaron sus asentamientos durante un periodo de veinte años, entre 1962 y 1982”. Acerca de este lapso de tiempo señalar dos cuestiones llamativas: que hacia la mitad del intervalo estrenaban el susodicho capítulo de Star Trek, por un lado; y más llamativo todavía, que el periodo de migraciones finaliza con el año de mi nacimiento (1982).

Conclusión: al Sr. Terratin Lojanuj le interesa la ciencia ficción de cómo romper huevos podridos entre Europa y Latinoamérica, dejando al margen tanto a ingleses como franceses.

(extracto de una comunicación personal a Richard Barake)

pd: (...) Wilhelm von Humboldt cita la anécdota de un campesino que decía no estar sorprendido de que los sabios, con sus instrumentos, pudieran calcular el tamaño de las estrellas y su curso; lo que lo dejaba perplejo era cómo averiguaban sus nombres

Otro modelo interesante: una de las versiones del *Agésilas Santander* (anagrama: Der Angelus Satanas) de Benjamín (1992):

Cuando nací, mis padres pensaron que quizá yo podría llegar a ser escritor. Sería bueno, entonces, que no todo el mundo notase que era judío. Por eso me dieron dos nombres más —poco comunes— aparte del propio. No quiero revelarlos. Es suficiente con que los padres hayan logrado ver tan lejos hace cuarenta años; lo que consideraban lejano, ya está aquí. Sólo que sus precauciones —con las que hubieran querido hacer frente al destino— las anuló aquel mismo a quien pretendían proteger. En lugar de hacer públicos en sus escritos estos dos nombres propios, él los guardó para sí, los vigiló como sólo vigilaban los judíos el nombre secreto que le dieron a cada uno de sus hijos, y ellos llegaban a saber su nombre hasta el día en que se convertían en varones. Sin embargo, acaso porque esto

puede ocurrir más de una vez en la vida, acaso porque no todo nombre secreto permanece siempre igual a sí mismo, su transformación —la del nombre— puede revelarse cada vez que uno se convierte en varón. Por eso, no es un nombre que contiene en sí y convoca todas las fuerzas de la vida, y nos protege de lo innombrable. Tampoco este nombre enriquece a quien lo lleva, mucho le quita, sobre todo la capacidad de ser el que antes era. En la habitación que tuve la última vez en Berlín, antes de que apareciera iluminado y protegido con el antiguo nombre, el nuevo ángel me dejó su imagen más clara.

Cuenta la Kábala que Dios crea a cada instante una multitud de ángeles, cuyo efímero destino es cantar alabanzas frente a su trono antes de disolverse en la nada. Mi ángel fue interrumpido mientras cumplía con su tarea, en sus rasgos nada había semejante a los del hombre. Por lo demás, me permitió distraerlo de su obra, aprovechó la circunstancia de que nací bajo el signo de Saturno —el planeta con el movimiento de traslación más lento, la estrella de la indecisión y del retraso— y envió su forma femenina a la masculina por la vía más larga y misteriosa, aunque ambas habían convivido juntas. Acaso el ángel no supo que con eso aumentó mi fuerza pues nada es capaz de vencer a mi paciencia. Su aleteo se asemeja al del ángel, pocos impulsos son suficientes para dejarla inmóvil ante aquellos que están decididos a esperarla.

Sin embargo, el ángel se parece a todo lo que he perdido: hombres y cosas; el ángel habita en las cosas que ya no tengo, las hace transparentes, y detrás de cada una se me aparece él, para quien estaban pensadas. Por eso nadie es más generoso que yo.

Ella aprende del ángel el modo como incorpora a su pareja en la mirada y cómo, al mismo tiempo, rechazarla con impulsos y de modo inevitable. El emprende entonces la huida hacia un futuro del que ha sido expulsado, y nada nuevo espera de ella, como no sea su mirada que va quedando a sus espaldas. Y así, apenas te vi por primera vez, te llevé hacia el pasado de donde yo venía.” (sp.)

Referencias

- Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Artaud, A. (1978/2001). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edasa.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, W. (2009). *Obras*. Libro IV, 1. Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, W. (2010). *Obras*. Libro II/Vol. 1. Madrid: Abada Editores.
- Benjamin, E. (2010). *El Narrador / Walter Benjamin; introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun R.* Santiago de Chile: Editorial Metales pesados.
- Biblia Reina Valera revisión de 1960.
- Bejarano, A. (2008). Otra historia de Robinsones, a través del Spinozismo literario. Spinoza en busca de la imaginación perdida. *Revista Conatus*. Vol. 2 (4), pp. 11 -17.
- De Quincy, T. (2004). *Del asesinato considerado como una de las bellas artes*. Madrid: Alianza.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Entralgo, P. (1966). *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Alianza.
- Excomuni3n de Baruch Spinoza (sf). Disponible en:
<http://biopoliticayestadosdeexcepcion.blogspot.com.es/2012/05/decreto-de-excomunion-de-baruch-spinoza.html>
- Freud, S. (1970/2016). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S. (1976//1999). *Obras completas*. Vol 17. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Gadamer, H- G. (1971): *Verdad y Método II* (1998) Salamanca: Polígono el Montalvo.
- García, F. (1999). Sobre la etimología de “paroimía”. *Paremia*. Vol. 8, pp. 219 -225.
- Gramsci, A. (1988) *A Gramsci Reader: Selected Writings, 1916-1935*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: ediciones Serval-Guitard.
- Kassovitz, M. (1995). *La Haine*. París: Canal+.
- Llevadot, L. (2011). La muerte del otro: Kierkegaard, Lévinas, Derrida. *Convivium*. Vol. 24, pp. 103 -118.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Gráficas Rogar, S. A.
- Lévinas, E. (1998). *Racismes l'autre et son visage*. Paris: Entretiens d'Emmanuel Hirsh.
- Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, y Trascendencia y altura*. Madrid. MINIMA TROTTA.
- Löwy, M. (2003). *Walter Benjamin. Aviso de incendio. Una lectura de las tesis sobre el concepto de historia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (1980). El corazón de Adán. En: *Obras completas*. Madrid: Alianza.
- Pániker, S. (2016). *Asimetrías. Hibridismo y retroprogresión*. Barcelona: Editorial Kairós S.A.
- Roudinesco, Élisabeth. (2015). *Freud. En su tiempo y en el nuestro*. Barcelona: Debate.
- Ruiz de la Presa, J. (2007). *Alteridad. Un recorrido filosófico*. Jalisco: ITESO.

- Santos, J. (2016). Nietzsche y Artaud, encrucijadas de la necesidad. *Seminario Nietzsche Complutense*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=S4C3DntyWI8&t=707s>
- Skliar, C. (2005/2007). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Rodari
- Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista colombiana de educación*. Vol. 5, pp. 253 - 266.
- Sófocles (1985). *Edipo Rey*. (edición española de José Vara Dorado: Sófocles, Tragedias completas). Madrid: Cátedra. Vv 1403 -1408.
- Spinoza, B. (1988). *Correspondencia*. Madrid: Alianza.
- Steiner, G. (1991). *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Rodari, G. (2010). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Tournier, M. (1985/1986). *Viernes o los limbos del pacífico*. Madrid: Alfaguara.
- Wilde, O. (sf). *The Ballad of Reading Gaol*. Disponible en <https://www.poetryfoundation.org/poems/45495/the-ballad-of-reading-gaol>
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

ECOS DE LA CULTURA

“Los ecos en virtud de los que una sociedad procura determinar el alcance de su lógica y la autoridad de su propia voz vienen de atrás.”

George Steiner (1998) *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura.* (p. 17 – 18)²⁴⁰

De manera recurrente (y transversal) a toda la investigación (en tanto estrategia de modelización) está la pregunta sobre la significación de la cultura. Pensar la interculturalidad en clave pedagógica hace necesario remitirse a esta cuestión por una razón fundamental: si el proyecto intercultural ha tenido históricamente, entre otras metas, la pretensión por facilitar el diálogo entre culturas, luego, sería importante una cierta claridad en relación a la comprensión que se tiene sobre esta noción de la cultura: de aquello que se pone en juego en el diálogo entre culturas, valga la redundancia²⁴¹.

En este sentido, la exposición sobre los ecos de la cultura busca dar forma (modelizar) a una constelación que deje ver la variabilidad en las comprensiones que se tienen sobre la

²⁴⁰ En efecto, el componente del “pasado” es fundamental en lo que una sociedad procura como máspreciado. En el orden de lo “cultural” (en tanto proyecto societal) esta deriva hacia atrás parece necesaria, ya que es ahí donde es más evidente el rastro de la tradición: allá se construyó, sembró, adoró o colonizó (siguiendo los rastros del vocablo). No obstante, la afirmación de Steiner (1998) sobre los ecos dice más que la relación unívoca entre cultura y pasado: en todo caso, el eco tiene su origen en el “presente” de un cuerpo que verbaliza. Pero, por otra parte, aquello que devuelve la voz del eco lo hace desde “delante”, “al frente de”, pues para hacer surgir el eco damos la cara al acantilado, la montaña, o el muro. Este arco de la voz y el tiempo se sintetiza en un proceso no lineal, donde pasado, presente y futuro convergen en una creación (extinción) continua. La tesisura del Ángelus Novus (tesis 9 de la filosofía de la historia) de Benjamin (1989) produce un efecto similar: principalmente porque echa los cimientos para la formulación de una crítica sobre la cuestión del progreso. Que bien puede ser entendido como la destrucción última.

²⁴¹ Si bien es cierto que, como se puede constatar en el capítulo sobre la “Tradición intercultural”, que en el movimiento intercultural se entiende la cultura en una perspectiva reivindicativa, esto es, a través de un programa que asume una postura crítica sobre los privilegios (y sus antagonicos) “culturales” que entorpecen o facilitan un diálogo simétrico entre las ortodoxias (epistemológicas) y los saberes de colectivos que históricamente han sido silenciados; no obstante, resulta provechoso establecer un marco analítico de referencia en relación a la noción de “cultura”, ya que debido a que se trata de un concepto polisémico, es importante contar con una panorámica acerca de la significación de este constructo. De otra forma estaríamos dando por sentado un consenso artificial que, más que aclarar, confundiría, pues según el posicionamiento que los interlocutores asuman sobre el asunto cultural puede evidenciar un campo donde lo inconmensurable también en norma.

cultura. Eso sí, se trata de una constelación provisional, de una heurística que sea marco de referencia para pensar la cultura, sin pretender dar una mejor o más completa definición (a las que ya han sido propuestas) en relación a la cultura; lo que tampoco significa que no suponga un posicionamiento pedagógico sobre este tópico.

En este sentido, la investigación se propone establecer algunos parámetros de inteligibilidad, a propósito de las implicaciones que tendrá la comprensión sobre la cultura que se adopte en un enfoque intercultural, y cómo se traduce esto en tanto interés educativo. Si bien la relación entre cultura y educación se da por sentado, la proximidad entre estas dos instancias (en clave intercultural) es una cuestión que aún debe ser clarificada.

En otras palabras, no basta (y amén que así continúe siendo) con postular que la interculturalidad es consecuencia de una supuesta interacción (prolífica) entre marcos culturales diversos; y de ahí saltar a la preferencia por la interculturalidad. Esta forma de entender las cosas no deja de ser un perjuicio del pensamiento por la moda; y una caducidad de la novedad: sin sorpresa. De hecho, resulta en una gran indeterminación saldar la discusión pedagógica con base en la creencia de que las diferencias culturales son la norma (de la humanidad) y que al ser así la justificación del enfoque intercultural esté ya dada. Este tipo de razonamiento se queda en el nivel de la mera opinión.

Esta esencialización no habría de vetarse *per se*, pero si problematizarse, porque las equivalencias cultura-persona, cultura-grupo, cultura-nacionalidad, cultura-estereotipo, etc., tiende a ser un tanto engañosas.

Esta situación desembocará, como viene ocurriendo, en la forzada etnización del otro (bajo una lógica aditiva de la multiculturalidad); o en el culto a la “culturización” como giro epistemológico novedoso. Como sea, el quid del asunto no es defender las bondades de la interculturalidad, sino plantearse, en un sentido riguroso, cómo mantener viva la problematización de la significación sobre la cultura y la educación; para, en el caso de la pedagogía, dejar la puerta entrecerrada, dispuesta al diálogo a este respecto.

En este sentido, se proponen cinco (4) momentos para pensar la cultura: i. La cultura: una metáfora incompleta; ii. Los ecos de una palabra gastada (otra vez la cultura); iii. Miniaturas antropológicas; y iv. Formar el eco y lanzar la china.

A continuación se explica brevemente cada apartado.

En primer lugar, se plantea una aproximación a la cultura entendiéndola como una metáfora incompleta. Aquí se plantea la cuestión de la “incompletud” y el “exceso” de la cultura como una “encrucijada hermenéutica” fruto del uso generalizado. La cultura resulta posicionada en gran medida como una noción naturalizada; y al mismo tiempo fragmentada y difusa. En todo caso ¿quién negaría que hay algo así como la cultura? Cualquiera se lo pensaría antes de opinar en este sentido. La vacilación es significativa: denota un estatuto ontológico (que no deja de ser problemático) acerca de la <<realidad>> de la cultura. Es decir, esa idea de que hay algo así como una “totalidad” (la cultura) que organiza una serie de acontecimientos humanos alrededor de una esencia común (metafísica cultural)²⁴².

²⁴² A propósito de esta cuestión, Bueno (1996) se ha pronunciado, desde una postura histórico-materialista en el siguiente sentido: “La idea metafísica de cultura nos remite precisamente a ese mundo envolvente que, sin confundirse con el mundo natural (geográfico, astronómico, &c.), pretende, sin embargo, desempeñar el papel de <<verdadera patria del hombre>>; pues sólo a su través los hombres entran en la existencia como tales hombres, es decir, como personas que hablan, que ocupan un lugar social en la ciudad, que encuentran un orden moral o jurídico capaz de regular sus vidas y organizar la idiosincrasia de grupo. La idea metafísica de cultura comporta una visión <<holística>> de la cultura, es decir, la visión de cada cultura como una totalidad global (...) La cultura objetiva, en su acepción metafísica, será presentada como una <<interconexión espiritual de partes>> que se comunican entre sí un mismo aliento (la arquitectura, la literatura, la música, las leyes, &c.), transmitiéndose una misma <<espiritualidad>> (por la lengua, por las instituciones jurídicas, por la música, por la tecnología, por la religión y hasta por el modo de morir. (...)) “La idea metafísica de Cultura objetiva no es una idea eterna, sino una creación de la filosofía alemana.” (p. 50) “Herder ha usado el término cultura no tanto en subordinación a genitivos o adjetivos que lo circunscriban o parcialicen (<<cultura del espíritu>>, <<cultura literaria>>) sino de forma exenta, como sustantivo, refiriéndose a un todo que comprende, dentro de su periferia, a diversas <<entidades espirituales>> (...) En cualquier caso Herder se referirá a la cultura del género humano que ininterrumpidamente desde sus orígenes se ha mantenido viva (...) a la cultura en la medida en que se forma en virtud de una tradición acumulativa e ininterrumpida, es decir, en un proceso de con-formación histórica.” (p. 57).

En relación a este punto, la Kultur sabemos que en Hegel se plantea como un <<<Geist>> que organiza el clima cultural dominante “universalista” de la modernidad europea; en el pensamiento histórico hegeliano, se trata de una tendencia de progresión dialéctica de los pueblos (civilizaciones). La contribución principal de Hegel a la formulación del concepto de Volksgeist

El potencial explicativo de la cultura, al ser tan amplio, supone un reto en términos investigativos, ya sea que se asuma en una óptica restringida o general. En este orden de ideas, se es honesto cuando al reconocer que, frente a la cultura, la investigación se encuentra en la encrucijada de su representación. Sobre esta tesis se propone comprender la cultura en clave de una hermenéutica de la incompletud en el exceso²⁴³. Es en este sentido que se propone que frente a la comprensión de la cultura como una metáfora incompleta, no puede sino resultar afortunado argumentar que el posicionamiento de la investigación cultural se establezca desde una aproximación diatópica; esto es, que sea reformulada en la transposición del mito (de la cultura) sobre la <<democratización>> de sus *mitemas*²⁴⁴.

En segundo lugar, se explora su configuración como trayectoria histórica: de los ecos que genera esta palabra gastada de la cultura. A este propósito, se realiza un barrido sintético sobre la etimología e historia del vocablo. Este ejercicio tiene por objetivo poner en consideración y problematizar ciertos matices sobre la configuración histórica del uso lingüístico de los preludios humanistas (que justifican la visión clásica y profana de la cultura); para así dar cuenta del advenimiento de la antropología y la crítica cultural. Proponemos, por otra parte, una aproximación provisional al mito de la cultura a la luz de los aportes de Heidegger (1994), que la entiendo como lo habitual. Es decir, referido “a los que habitan” (en un oikos): la cultura como aquello que podríamos denominar “vecinal”, en tanto que define la alteridad como un cuidar y abrigar: como aquello que se

("espíritu del pueblo") es la atribución de un carácter histórico al concepto filosófico. El espíritu de una nación es una de las manifestaciones del Espíritu Mundial (Weltgeist)."

²⁴³ Ahora bien, esta incompletud se plantea de una forma ligeramente distinta a la que se sostuvo en el prefacio y el capítulo sobre la “Tradición intercultural”, donde se argumentó la incompletud en la línea que proponen Derrida y Boaventura Santos. Acá el énfasis de la incompletud se sitúa en relación al exceso de las nociones sobre la cultura, y su uso generalizado en diversos ámbitos sociales.

²⁴⁴ Acá los mitemas no se entienden, como en la escuela antropológica de corte estructuralista, en tanto unidades irreducibles de un mito, sino como fragmentos o porciones simbólicas que, estando en relación con el mito general, suponen un escenario propicio para su modelización en una perspectiva flexible. A pesar de que es en cierta medida problemático (desde la crítica ecléctica), entraña que la cultura se entienda como una noción generativa más allá de (aunque integrando) la gestión gubernamental, la academia, los movimientos sociales, etc.

construye desde el yo soy porque tú eres. Desde acá se plantea una primera comprensión de lo habitual como lo común que ha de cuidarse²⁴⁵.

Por otra parte, y en el este sentido de generar un preludeo (y contraste) al misterio de la cultura, se realiza una lectura de la cultura desde tradición antropológica clásica²⁴⁶, y también en parte por el advenimiento postmodernista de las antropologías del cuerpo, que han marcado un hito importante en la tradición postmodernista y post estructuralista. También en la propuesta de la hipercultura (Han, 2018). Se hace eco (memoria) de algunos de los principales aportes del paradigma disciplinar antropológico, que ha sido durante un periodo portavoz de la investigación cultural. Esto, en aras de marcar el giro del abordaje científico a posturas que ponen el énfasis en otros dominios; de lo que se pueda entender sobre a discusión en relación a la posibilidad (y plausibilidad) de una teoría de la cultura en el campo de la pedagogía.

En todo caso, no se trata de desmitificar lo que sea la cultura (como se viene comprendiendo en las tradiciones humanista o antropológicas) puesto que la falsación del argumento no resulta significativa o provechosa, sino que el mito (o el concepto) resulte artificialmente escindido. Se propone contrastar el mito tanto histórica como ilusoriamente. La *illusio*, como nos recuerda Bueno (1996), está cerca del *ludus*, el juego. A la presencia de la verosimilitud²⁴⁷. En todo caso, la cuestión hermenéutica de la cultura, de su incompletud (en el exceso) velada nos supone un forzar (flexibilizando) los límites de los conceptos sobre la cultura.

²⁴⁵ Luego de haber establecido un primer momento negativo acerca la Cultura, desde los trabajos de Steiner (1998) y Bueno (1996), se pasa a este criterio positivo de la comprensión del horizonte cultural. Lo que resulta un hallazgo importante para la crítica cultural, puesto que devela que el pensamiento humanista sobre la cultura ha llegado a quedar velado, aunque no por eso deja de ser una instancia operante. En este sentido, la cultura aparece como un misterio.

²⁴⁶ La antropología ha pensado esta cuestión. Figuras clásicas de esta disciplina han trabajado esta cuestión de forma exhaustiva: Tylor (1976), Boas (1990), Malinowsky (1948), Geertz (1981), Mead (1979), Levi-Strauss (1984), Harris (1998, 2015), son icónicas y reflejan una lucidez entrañable. La cultura se ha caracterizado extensamente: ya se trate de creencias, desarrollo tecnológico, lenguaje, símbolos e imaginarios, rituales, pauta y patrones, estructuras, etc., lo cierto es que el abordaje antropológico es esencial para dimensionar el calibre de las nociones que aluden al fenómeno de la cultura.

²⁴⁷ En este sentido, se plantea una senda reflexión sobre la cultura y la teoría del lenguaje en la sección de metodología, específicamente el apartado dedicado a la mimesis.

En este orden de idea, en el apartado “formar el eco y lanzar la china”, la exposición discurre sobre el modelamiento de la comprensión de la cultura en tanto alegoría de la voz- imagen- afecto (entendidas en tanto resonancia-eco²⁴⁸). Esto resulta esencial, ya que se trata del principal aporte de la investigación para pensar (pedagógicamente) la interculturalidad como dinámica de la cultura que opera desde las nociones de fuerza e intensidad.

El capítulo cierra con la presentación de una propuesta de conceptualización sobre la cultura, que sea pertinente para establecer una apuesta provisional en relación a la cultura y la interculturalidad pensada en clave pedagógica (su ya mencionada imposibilidad).

La cultura: una metáfora incompleta

"El mundo es el segundo término
de una metáfora incompleta,
una comparación
cuyo primer elemento se ha perdido.
¿Dónde está lo que era como el mundo?
¿Se fugó de la frase
o lo borramos?
¿O acaso la metáfora
estuvo siempre trunca?"

Roberto Juarroz, sf, *Poesía vertical*, p. 53

En el poema de Juarroz podríamos intercalar “mundo” por “cultura” enriqueciendo el alcance del poema: de esta idea de la cultura en tanto metáfora trunca, tanto de la incompletud como del exceso del mundo humano. Lo cierto es que tratamos con una noción común que se caracteriza por estar inacabada, y que merece ser pensada si se busca establecer inteligibilidades en términos investigativos. Porque lo cierto es que abundan las comprensiones sobre la cultura. Dos referentes importantes en este sentido son los

²⁴⁸ Por razones expuestas previamente (en relación a la crisis de la representación) la alusión audiovisual y emotiva del eco será un momento importante para pensar la cultura en distintos grados de complejidad. A este respecto el abordaje que hace Jhon Hollander (1981) sobre el eco resulta ilustrativo. Holland propone analizar el constructo del eco en cuatro dimensiones, a saber: acústica, alegórica, esquemática, metafórica y multiléptica. En el marco de esta investigación los niveles metafórico y multiléptico porque será el referente para replantear la metáfora incompleta como una serie de resonancias referidas a la alteridad y el juego.

trabajos de Kroeber y Kluckhohn (1952) “Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions”²⁴⁹; y el “El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura” de Gustavo Bueno (1996)²⁵⁰. En este sentido es comprensible que no resulte fortuita la importancia que reviste esta noción. Ya sea por tradición o porque simplemente se trate de un exceso necesario de nuestra (especial) condición antropológica: necesitada por nombrar (traduciendo) para comprender el mundo que se habita. Este estado de cosas reviste un interés filosófico.

²⁴⁹ El caso de Kroeber y Kluckhohn (1952) es paradigmático, los autores revisaron, además de los antecedentes (precursores) de la noción de la cultura (en tanto objeto de estudio científico) alrededor de 164 conceptos y definiciones sobre la cultura, referidos especialmente al campo de la antropología, la sociología y la psicología. En un primer barrido encuentran que las comprensiones científicas sobre la cultura se asocian con un amplio abanico de ideas: “tradición, herencia, aprendizaje, ajuste, producto, tecnología, reglas, patrones, hábitos, ideales, comportamiento, símbolos, referente al grupo, producto histórico, totalidad, sistema, organización social, valores, algo no genético.”; y a ciertas características: “integración, historicidad, uniformidad, causalidad, valores y significancia, valores y relativismo. En este sentido indican: “In other words, we think culture is a product; is historical; includes ideas, patterns, and values; is selective; is learned; is based upon symbols; and is an abstraction from behavior and the products of behavior. (p. 157) y también: “Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action.” (p. 181).” El trabajo titánico de estos antropólogos constituye una referencia obligada para cualquier estudio sobre la significación de la cultura. Lastimosamente acá nos vemos constreñidos a simplificar los matices que supone el manejo de las referencias. No obstante se recomienda al lector interesado la obra original.

²⁵⁰ Quizá en el contexto iberoamericano el libro de Gustavo Bueno sea uno de los más completos en el abordaje sistemático de la noción de cultura desde un enfoque materialista y crítico. El autor examina la naturaleza mítica de la cultura en un recorrido que va desde la prehistoria de la idea de la cultura; la conversión metafísica de la cultura en la filosofía alemana; la cultura como campo de investigación de la antropología; la idea de cultura en el modelo del estado nación; y la mistificación contemporánea de esta categoría, entre otros focos de profundización. Resultan especialmente interesantes la diferencias que establece entre cultura subjetiva, objetiva y circunscrita. La cultura subjetiva se comprende como las comprensiones anteriores al siglo XVIII (y que en todo caso aún persisten) donde la cultura se asocia al “cultivar” en tanta educación (paideia): de ahí que aún hoy en día se legitimen apreciaciones sobre la cultura en clave de personas más o menos cultas. La cultura objetiva aparece en la modernidad occidental como esa idea sobre el espíritu de los pueblos, es decir, la idea metafísica de la cultura como una totalidad esencial que marca la evolución de las naciones hacia el progreso. En cuanto a la cultura circunscrita, hace alusión a la estatización de la cultura en el modelo de estado-nación, donde las instancias ministeriales serán las encargadas de definir y gestionar el patrimonio cultural de las naciones; esto, sumado a la creencia en una cultura popular, explica el hecho de que, en general, la nacionalidad y la cultura aparecen como fenómenos análogos.

Interés que remite al tema de la incompletud y el exceso. En un nivel general la problemática hermenéutica de la cultura no ocurre por la falta de fuentes fiables, sino por su relativa abundancia y diversidad. No es sorprendente que una noción (en plural) de la cultura (entendida como un lugar común) difícilmente resultará ser ni algo estable, ni lo mismo cada vez. La discusión sobre la cultura se da en el límite entre la metafísica, lo obvio y lo científico (racional).

Frente a este panorama, no es extraño que se hayan hecho críticas justificadas a esta noción; por ejemplo, frente a la indeterminación de la abstracción acerca de la cultura. Por ejemplo, Santamaría (2001) en su ensayo “Lugares comunes y extrañamiento social”: la problematización sociológica de las movilidades migratorias” realiza una invitación muy interesante a problematizar el término “cultura”, pues este tiende asimilarse de una manera estática, homogénea, intemporal y fácilmente delimitable. Por otra parte, señala este autor el peligro que implica desdibujar al “actor social” como un representante de su cultura.

En esta línea propone desplazar el énfasis de la “cultura” a nociones alternativas, a saber: repertorios culturales, reservas de prácticas, hábitats de significado y configuraciones culturales. Ahora bien, aunque es cierto que este viraje imprime una cierta novedad a las concepciones anquilosadas, la cuestión se queda en plano de la “resignificación” superficial. A propósito de este punto, entendemos que el prestigio de la idea de cultura parece asentarse, como sugiere Bueno (1996) en el incremento de la confusión de sus significados.

Frente a la idea de la incompletud de la cultura, De Sousa Santos (2011) argumenta en favor de una hermenéutica diatópica (en el sentido de la propuesta de Panikkar)²⁵¹. Partiendo de la idea de que todas las culturas son incompletas, establece como inviable, en términos de un diálogo dialogal, plantear algo así como una completud cultural. Sin embargo, si bien en esta investigación asumimos esta tesis, la principal diferencia conceptual en términos diatópicos es que es la siguiente: el acento de nuestra comprensión sobre “incompletud” y “exceso” se pone en clave de la problematización de las

²⁵¹ Las especificaciones frente a esta idea se encuentran en el capítulo sobre la “Tradición intercultural”.

representaciones (ecos) de la cultura (principalmente de las nociones y conceptos), y no en las culturas en sí mismas. En otras palabras: partimos del supuesto (provisional) de poner entre paréntesis²⁵² la idea de que existe algo así como la cultura (en singular o plural), sino una serie de usos sobre esta.

Dado que los usos ocurren en un espectro amplio de variaciones, importa subrayar que el estatuto ontológico (de realidad) de la cultura no radica exclusivamente en la presunción de entidades del tipo de las culturas, sino en su <<traducción>>²⁵³ para la investigación. La cultura es una de esas nociones generosas y difusas y la gran pregunta es ¿cómo decir la cultura como incompletud o exceso? En este horizonte, el marco de la modelización constituye un proyecto de construir una gramática de las “palabras caídas” sobre la cultura.

En medida alguna se trata una gramática de lo verdadero o de lo falso, sino de lo verosímil.

Los ecos de una palabra gastada (otra vez la cultura)

La exposición etimológica/histórica se usa con frecuencia como momento ilustrativo (e introductorio) para la explicación de un tema. Esto también ha ocurrido (y ocurre) en relación al fenómeno de la cultura²⁵⁴. Ahora bien, cabe preguntarse ¿qué provecho reviste este tipo de análisis? En el caso de esta investigación, es un momento necesario para situar y enfocar tanto el abordaje hermenéutico, y el histórico, como la crítica sobre las nociones acerca de la cultura: con el ánimo de contrastarlas en relación a la cuestión de la interculturalidad. Principalmente porque en la actualidad se da por hecho la existencia de la cultura (en plural), no se debe perder de vista que, en relación a su incompletud y

²⁵² Que no es negación ni falsación, sino encuadre.

²⁵³ Sobre la noción de “traducción” encontramos sugestivas las reflexiones a este respecto en el trabajo de Steiner (1980/1995) “Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción”. Sobre algunas de estas ideas se profundiza en el capítulo sobre la “Modelización de la experiencia intercultural”, que constituye el núcleo epistémico-metodológico de esta investigación.

²⁵⁴ A este respecto Gaberna (1998, p. 25) indica: “Como dijo hace unos años Georges Gusdorf, <<los problemas del vocabulario son demasiado serios para ser abandonados a la competencia de los lingüistas únicamente. Son un tema de estudio inagotable tanto para sociólogo como para el psicoanalista, al politólogo, el etnógrafo, y desde luego, el historiador.” Y a esta afirmación añadimos a la filosofía y la pedagogía.

exceso, se trata de uno de los grandes mitos contemporáneos de mayor vigencia. En este sentido, a continuación se exponen algunos matices que evoca esta palabra.

De ahí que la exposición comience haciendo eco de los preludios helenísticos sobre la cultura, que serán reeditados en la tradición grecorromana del latín *colere*. Esta es la línea base para proponer una línea sobre el desarrollo histórico de la cultura. Paralelamente a esto, se contrasta la exposición con una serie de críticas a la concepción humanista de la cultura, que consideramos muy pertinentes; y, finalmente, se cierra el acápite con un colofón en relación a la lectura de Heidegger (1994) sobre la cultura en clave de lo habitual (vecinal): eso común que se cuida.

No es un misterio que las raíces de aquello que se entiende por cultura encuentran sus preludios en las sociedades occidentales²⁵⁵. Esto entraña unas ciertas consideraciones acerca de pretensión universalista del concepto de cultura en tanto patrimonio de occidente. Frente a este estado de cosas, es entendible que se hayan realizado fuertes críticas en relación a la convergencia entre el humanismo su relación con la herencia colonialista, bajo la cual se ha configurado el paisaje mundial contemporáneo. En lo que respecta a la pedagogía y la educación, sería de provecho dimensionarlas (en su versión intercultural) a la luz del debate que justifica la proximidad (pero sobre todo la esperanza) entre la educación y la cultura; y pasar esta reflexión por un rasero crítico.

Jaeger (2004) es probablemente la autoridad más fiable a la hora de rastrear la noción de cultura más antigua en una línea historiográfica²⁵⁶. En su senda obra “Paideia” sostiene

²⁵⁵ A este respecto Bueno (1995) ha indicado: “De hecho, no faltan cuidadosos investigadores que han sostenido la tesis que la Idea de cultura, en su sentido moderno, se encuentra ya, desde luego, entre los griegos (por ejemplo, Marvin Harris); acaso porque se han deslizado por el lado subjetivo de la idea de cultura. También es verdad que otros investigadores (como A Dempf, I. Niedermann, A. Kröber y C. Kluckhohn, &c.) mantienen la tesis de la modernidad de la idea de cultura, como idea que no se encuentra antes del siglo XVII.” (p. 50). Ahora bien, en relación a la referencia a Harris no coincidimos con la opinión de Gustavo Bueno. Porque en el trabajo de Harris (1979/1987) “El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura”, afirma que el germen del concepto de cultura se remite históricamente a Jhon Locke (An essay concerning human understanding) y Anne Robert Jacques Turgot (Plan de dos discursos sobre la historia universal); y, por otra parte, al papel de jugaron las coyunturas históricas de las revoluciones francesa y americana, que supusieron un hito importante para comprender la cultura en tanto “progreso” de la humanidad.

²⁵⁶ Refiere Jaeger (2004) a este respecto que “Hoy estamos acostumbrados a usar la palabra cultura, no en el sentido de un ideal inherente a la humanidad heredera de Grecia, sino en una

que la noción de *paideia* se usaba tempranamente en relación a la crianza de los niños, pero fue evolucionando hacia la oikumene, la polis griega como un proyecto cultural a gran escala. A este propósito señala el autor:

“El concepto, que designaba originariamente sólo el proceso de la educación como tal, extendió la esfera de su significación al aspecto objetivo y de contenido, exactamente que nuestra palabra formación (Bildung) o la equivalente latina cultura pasó de significar el proceso de la formación a designar el ser formado y el contenido mismo de la cultura y abrazó en fin el mundo de la cultura en su totalidad; el mundo en el que nace el hombre individual por el solo hecho de pertenecer a su pueblo o a un círculo social determinado. La construcción histórica de este mundo de la cultura alcanza su culminación en el momento en que se llega a la idea consciente de educación. Así, resulta claro y natural el hecho de que los griegos, a partir del siglo IV, es que este concepto halló su definitiva cristalización, denominada *paideia* a todas las formas y creaciones espirituales y al tesoro entero de su tradición, del mismo modo que nosotros lo denominamos Bildung o, con palabra latina, cultura.” (p. 277-278)

acepción mucho más trivial que la extiende a todos los pueblos de la tierra, incluso los primitivos. Así, entendemos por cultura la totalidad de manifestaciones y formas de vida que caracterizan un pueblo. La palabra se ha convertido en un simple concepto antropológico descriptivo. No significa ya un alto concepto de valor. (...) La costumbre de hablar de una multiplicidad de culturas prehelénicas tiene, en último término, su origen en el afán igualador del positivismo, que trata las cosas ajenas mediante conceptos de estirpe europea, sin tener en cuenta que el solo hecho de someter los mundos ajenos a un sistema de conceptos que les es esencialmente inadecuados es ya una falsificación histórica (...) Pero es preciso, por lo menos, hacerlo en el problema fundamental de la división de la historia, empezando por la distribución cardinal entre el mundo prehelénico y el que empieza con los griegos, en el cual por primera vez se establece de manera consciente un ideal de cultura como principio formativo.” (p. 6-7). Esta serie de afirmaciones ponen de presente por lo menos tres cuestiones de gran importancia. La primera, que en materia de investigación acerca de la cultura, Werner Jaeger establece un marco de comprensión sobre la cultura en la línea humanística, que piensa sobre la cultura de manera divergente a la lectura antropológica sobre la cultura (como objeto científico de estudio), pues la considera trivial. Por otra parte, y en relación al anterior punto, es bastante explícita su filiación, como se expone más adelante en esta misma sección, con las ideas alemanas en relación a la Kultur, entendida como espíritu e ideal, lo que en cierta forma también le merecería una réplica sobre la falsación histórica de su argumento, que él mismo ya ha indicado en relación a la antropología y el positivismo en general. Y finalmente que frente su comprensión de la cultura, que es helenocéntrica (eurocéntrica), no estará libre de reparos, principalmente el acuciado etnocentrismo que supone, pues lo sustantivo de este planteamiento entraña un serie de consecuencias implícitas derivadas de este etnocentrismo: una sobrevaloración de la cultura occidental en demérito del resto de pueblos y tradiciones humanas: que es uno de los puntos principales que se defienden desde la tradición intercultural.

Esta idea acerca de la proximidad entre cultura y educación es llamativa y recurrente²⁵⁷. De hecho, cuando buscamos sinónimos para la cultura (principalmente en los usos cotidianos del sentido común) encontramos temas reiterativos, que coinciden con algunos sinónimos asociados a la educación: estudio, formación ciudadana y política, instrucción, ilustración, civilización, etc. De acá que aún hoy día sea tan común que se indique que una persona educada es aquella que se caracteriza por ser culta (cultivada). Ahora bien, el caso de la *paideia* la cuestión es de gran complejidad, y está sujeta a la evolución de nociones como la areté, la frónesis y la eudemonía que se irán complejizando en el contexto político helenístico, y en las grandes figuras que van desde los poetas (Homero y Hesíodo), pasando por los sofistas, la tradición Socrática, y la síntesis filosófica en Platón y Aristóteles.

Lo ciertos es que a partir de los griegos el estribillo etimológico de la cultura será persistente como vocablo de las lenguas europeas. Su rastro se configura en un panorama de cárcavas lingüísticas. Huellas grecorromanas del latino “colere”, asociado al cultivar²⁵⁸, habitar, y adorar. *Colere* ramificándose en los surcos del *cultus*²⁵⁹, donde mora

²⁵⁷ Acerca la relación entre educación y cultura que propone Jaeger (2004), también encontramos en Harris (1979/1987) una cierta coincidencia, guardando las justas proporciones: Harris propone que en Jhon Locke la noción de “gabinete vacío” (más conocido como *tabula rasa*) se iguala grosso modo la educación con lo que en antropología se entiende por endoculturación.

²⁵⁸ Jaeger (2004) indica “El sorprendente ejemplo de la agricultura se haya, por el contrario, tan orgánicamente unido a la doctrina de la de trinidad pedagógica, que debe ser considerado como parte integrante de la doctrina sofística. Estuvo ya en uso antes de Plutarco y por esta razón debe ser considerado también como fuente antigua. Traducida al latín, la comparación de la educación humana como agricultura ha penetrado el pensamiento occidental y ha acertado a crear la nueva metáfora de la *cultura animi*: la educación humana es “cultura espiritual”. En este concepto resuena todavía claramente su origen metafórico derivado de la cultura de la tierra. Las doctrinas educadoras del humanismo posterior han conservado esta idea y, en relación con ellas, ha llegado ulteriormente a adquirir su lugar central en la educación humana de los <<pueblos de la cultura>>. Se adapta perfectamente a nuestra caracterización de los sofistas como humanistas, el hecho de que fueran los creadores del concepto de cultura, aunque no podían sospechar que esta metáfora aplicada simplemente al concepto de la educación del hombre fuera tan rica en matices y llegara un día a convertirse en el más alto símbolo de la civilización. Pero este triunfo de la idea de cultura tienen su íntima justificación. En aquella fecunda comparación halla su fundamento universal la idea griega de educación, considerada como la aplicación de leyes generales a la dignificación y mejoramiento de la naturaleza por el espíritu humano. Esto demuestra que la unión de la pedagogía y la filosofía de la cultura, que la tradición atribuye a los sofistas y especialmente a Protágoras respondía a una íntima necesidad. El ideal de la educación humana es para él la culminación de la cultura en el sentido más amplio.” (p. 286)

²⁵⁹ Jaeger (2004) establece que la importancia de la *paideia* en tiempos de Sócrates como cercana al culto. A este propósito: “El llamamiento de Sócrates al <<cuidado del alma>> fue lo que realmente hizo que el espíritu griego se abriese paso hacia la nueva forma de vida. Si el concepto

la adoración; también regando la tierra del cultivo y la labranza; abrevadero del colono que habita y crece en el territorio. La estampa grecorromana perdura. Bajo la influencia perene del imperio romano, ya sea en su ocaso o su influencia en el medioevo. El concepto de cultura como conocimiento filosófico, evolucionó hacia un concepto aristocrático, que alcanzó una expresión considerable durante la Edad Media (que privilegió las artes del trivium -gramática, retórica y dialéctica- y quatrivium (aritmética, geometría, astronomía y música al estilo de los sofistas, pero bajo la influencia del cristianismo²⁶⁰). Por otra parte, también en la edad media, preludio a la conformación a la sociedad occidental moderna, ya empieza constituirse la noción de una cultura objetiva. A este respecto Bueno (1991) indica que:

“Las sociedades cristianas que en el territorio europeo, «roturado» por el Imperio Romano, se formaron a partir de los siglos IV y V, en gran medida como «estados sucesores» de Roma, mantuvieron una unidad ideológica muy potente, y esta unidad se veía a sí misma como recubierta, protegida e inspirada por una cúpula sobrenatural, «el Reino de la Gracia». El Reino de la Gracia viene de arriba, pero no se queda arriba, en un mundo angélico; desciende a la Tierra, pero no solamente para rehacer una naturaleza abortiva o aberrante, sino para «elevar» a la naturaleza humana a un estado superior y casi divino, el estado en el que Dios puso a Adán al crearlo en el Paraíso.” (p. 54).

No es fortuito que la comprensión de la “gracia” sea el preludio de la comprensión objetiva de la cultura. Por otra parte, no ha de olvidarse que la palabra “Iglesia” es cercana a la tradición de la polis griega; y está articulada a la emergencia del modelo del estado nación. La palabra en cuanto tal proviene del latín “ecclesia”, y éste del griego ekklesia (ἐκκλησία). En las ciudades estado griegas la “ekklesia” era la asamblea de los ciudadanos reunidos para discutir asuntos políticos. En este sentido no sorprende que el mismo Pablo de Tarso usara esta palabra para referirse a la congregación de creyentes cristianos en un sentido cosmopolita.

de vida, del *bíos*, que designa la existencia humana, no como un simple proceso temporal, sino como una unidad plástica llena de sentido, como una forma consciente de la vida, ocupa en adelante una posición tan dominante en la filosofía y en la ética, ello se debe, en una parte muy considerable, a la vida real del propio Sócrates. Su vida fue un anticipo del nuevo *bíos*. Basado por entero en el valor interior del hombre.” (p. 423). No en vano Platón entiende ese cuidado socrático del alma como un servicio de Dios.

²⁶⁰ Con el Renacimiento, se agrega al concepto de cultura la actividad productiva en tanto renacimiento de las *teknés* (entendidas como arte y oficios artesanales).

La idea sobre la cultura se afianza entonces progresivamente en las sociedades y las lenguas europeas: una difusión de la palabra cada vez más común. En el siglo XV es un hecho constatado su uso en francés e inglés; y también, aunque un tanto más tarde, se afianzará -más allá del decimoséptimo acorde del siglo XVII- en el alemán y el castellano. Este drenaje cultural se fortalecerá durante la modernidad y el periodo de la ilustración.

Además, a partir de la revolución industrial cada vez será más clara la convergencia entre cultura y racionalidad: una sedimentación de un valor distintivo: reflejo del logro humano que se orienta a la racionalidad absoluta. Racionalidad que paradójicamente arranca al hombre de la naturaleza, lo primitivo y lo salvaje. Y la reedición y redefinición de la cultura en su acepción de la labranza, ya no el sentido de la metáfora de la agricultura, sino principalmente como el labrar (política e industrialmente) un proyecto ambicioso sobre el progreso. Será en esta atmósfera de progreso donde acontece la cultura como espíritu. Espíritu que es crisol, origen y herencia que sitúa a la cultura en la historia universal de Occidente²⁶¹.

La cultura ha sido traducida ampliamente en el sentido convencional: lo encontramos en una gran cantidad de lenguas. El concepto de la cultura es central en el habla común, en el campo antropológico, las ciencias sociales, y en general en varios campos del saber y la gestión estatal. Pareciera que decir cultura es decir el mundo humano. Se habla de un abanico de culturas, en mayúscula y minúscula.

Al ser una noción tan abarcadora la palabra requiere ser pensada, ya que alumbra tanto como oscurece. Por ella decimos lo significativo; y decimos también lo banal. La acústica del eco de la cultura es ambivalente y polisémica. Y aun así no ha de olvidarse que se trata, en su genealogía, de un constructo occidental. De acá que el rastreo etimológico/histórico deja entrever un vacío en relación a lo cultural como patrimonio de

²⁶¹ Historia de los vientos que arrecian las velas del devenir. Esta marca temporal será característica de la historia universal. Historia donde se ordena y define los trayectos históricos de las culturas a partir del referente europeo. Kroeber y Kluckhohn (1952) sostienen que la noción de cultura es tardía, aparece hacia el 1750 en Alemania. con Adelung (1782); Herder (1784) y Jenisti (1801). Hegel, 1837, *Philosophy of History*: en tanto "Geist". Entre los preludios (no alemanes) están: Francia, el *Essai sur les Moeurs et l'Esprit des Nations* (Voltaire, 1765); Suiza, *History of Humanity* (Iselin 1768).

la humanidad en un espectro amplio: la cultura será entonces el parámetro diferenciador entre las sociedades occidentales (desarrolladas) y el resto del mundo (subdesarrollado).

El mundo ha sido traducido al modelo de la cultura occidental. Un modelo que, como indica Steiner (1991) está en crisis desde hace un más de un siglo. Y en esta línea es que la crítica cultural y la tradición intercultural hayan llegado a ser un campo prolífico, especialmente como ejercicio de la autocrítica cultural occidental.

Lo anterior es patente en el ensayo de George Steiner (1991) “En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura²⁶²”. En este ensayo se hace patente que en la época de la postcultura occidental persiste una sensación de desasosiego en relación al potencial humanizador de la cultura. A este respecto indica el autor que: “Mi tesis sostiene que ciertos orígenes específicos de lo inhumano, de las crisis de nuestro tiempo que nos obligan a redefinir la cultura, se hallan en la larga paz del siglo XIX y en el centro mismo de la compleja estructura de la civilización”, (p. 24 – 25)²⁶³.

La crítica de Steiner está en relación directa con la crítica al apogeo de la educación humanista. De hecho, la cuestiona en términos imperativos: “(p)or qué las tradiciones humanistas y los modelos de conducta resultaron una barrera tan frágil contra la bestialidad política? ¿eran una barrera? ¿o es más realista percibir en la cultura humanística expresas solicitudes de gobiernos autoritarios y crueldad (...) no veo cómo un argumento sobre la definición de la cultura, sobre la validez del concepto de valores

²⁶² Para una comprensión de la crítica cultural de Steiner véase el trabajo de Freud (1989) sobre “Lo ominoso” (original de 1919) «Da Unheimliche». Freud realiza un reflexión muy interesante en la relación entre “unheimlich” «heimlich». Lo que deja ver esta reflexión es que la cultura, entendida como lo familiar e íntimo, también esconde una serie de horrores análogos a los del psiquismo humano: que se evidenciaron en las sociedades occidentales en las dos grandes guerras del siglo XX. Otro referente que maneja Steiner en su crítica cultural se basa en los trabajos de Benjamin (1989) sobre las “Tesis de filosofía de la historia”, cuyos preludios los encontramos en trabajos previos como “El Narrador y Experiencia y pobreza”. Sobre estos dos trabajos se realizó un análisis a profundidad en el capítulo sobre la Modelización de la experiencia intercultural.

²⁶³ A este respecto se pronuncia Steiner en estas líneas “Para mí el clamor más obsesivo, más obsesivo, más profético del siglo XIX es la frase de Théophile Gautier <<plutôt la barbarie que l’ennui>> “[antes la barbarie que el tedio].” (p. 23) y “la conjunción de un extremado dinamismo económico y técnico con una gran medida de inmovilidad social impuesta (...) representa una mezcla explosiva. Esa mezcla provocó en la vida artística e intelectual ciertas respuestas específicas que en última instancia eran destructoras. Según me parece, dichas respuestas constituyen la significación del romanticismo. Partiendo de ellas se desarrolló la nostalgia del desastre.” (p. 37)

morales pueda evitar esta pregunta.” (p. 48). En términos educativos lo que esto significa reformular la creencia de que una mejor escuela²⁶⁴ correlaciona con una mejor sociedad²⁶⁵.

Esta idea tendrá unas repercusiones dramáticas en la erosión de la creencia sobre el progreso y el futuro: “se cierra la puerta del futuro” –es decir, renunciar al axioma ontológico del progreso histórico- y “todo nuestro conocimiento es cosa muerta” (100). De acá que todo estudio y reflexión sobre la cultura debería integrar una dosis de “kulturpessimismus”. Lo cual no significa que la esperanza en la cultura se deba abandonar, sino que ha de asumirse con cautela. En todo caso el pesimismo cultural dista de ser un callejón sin salida; bellamente lo expresa Steiner cuando concluye “no podemos permitirnos los sueños de no saber. Abriremos, así lo espero, la última puerta del castillo aun cuando esta nos lleve (y quizá precisamente porque nos lleva) a realidades que están más allá del alcance de la comprensión y el control humanos.” (178). Lo que deja un margen para la esperanza.

²⁶⁴ Steiner (1998): se pronuncia en este sentido “(...) ya no podemos apelar sin una extrema reserva (a la comprensión del humanismo) como programa educativo, como un referente ideal con la conducta social humana. La cuestión debe formularse cuidadosamente. La ideología liberal de un humanismo clásicamente basado en el esquema de cultura del siglo XIX, corresponde a las expectativas de la ilustración (...) había un proceso natural que iba desde el cultivo del intelecto y los sentimientos del individuo a una conducta racional beneficiosa para la sociedad. El dogma secular del progreso moral y político era precisamente eso: una transferencia a las categorías de la instrucción pública y de la escuela – el liceo, la biblioteca pública, los colegios de trabajadores- y aquellos elementos dinámicos de la ilustración, del crecimiento humano enderezado a la perfección ética que otrora fue teológica y trascendentalmente electiva, por ejemplo, el lema jacobino de que la escuela era templo y el foro moral de la persona libre marca la secularización de un contrato utópico, en última instancia religioso, entre la realidad del hombre y sus posibilidades”. (p. 100 -101). Lo anterior coincide (retroprogresivamente) con la crisis de la *paideia* griega posterior a Pericles: la crisis del estado correlaciona históricamente con la crisis de la educación; una crisis que paradójicamente ocurre en la culmen de ambos modelos, lo cual es ya bastante dicente.

²⁶⁵ Steiner (1991, p. 104, 114, y 115) recuerda que “hoy sabemos que no es así. Sabemos que la excelencia formal y la extensión numérica de la educación no tiene por qué estar en correlación con una mayor estabilidad social o con una mayor racionalidad política.” Y “¿Para qué elaborar y transmitir cultura ésta hizo tan poco para contener lo inhumano, o si en ella están insertas las ambigüedades que hasta solicitaron la barbarie.” Y “¿Qué cosa buena hizo el elevado humanismo por las masas oprimidas de la comunidad? ¿Qué utilidad tuvo la cultura cuando llegó la barbarie?”. Todo esto a propósito de la tesis sobre la adormecida prodigalidad de nuestra familiaridad con el horror, que para Steiner es una radical derrota humana. (p. 70).

Esperanza que no dejará de estar en tensión con la situación de la cultura contemporánea. A pesar de que la crítica cultura nos interpela frente al estado de las cosas de nuestra situación planetaria, los planteamientos críticos sobre la cultura se ven eclipsados por la institucionalización de la “cultura circunscrita”. A este respecto, Bueno (1996) nos advierte que:

“Al final del siglo XX la idea de Cultura, que había comenzado a elevarse a principios del siglo XIX a la condición de la idea constitutiva de la cúpula ideológica de las sociedades modernas de tradición cristiana (junto con las ideas de Hombre, Libertad o Nación), ha alcanzado la posición privilegiada de clave de bóveda de esa cúpula. Podría decirse que, en nuestros días, y en las sociedades de tradición cristiana más diversos, la idea de Cultura desempeña los papeles de Idea Suprema, de Idea de fuerza primordial, en función de la cual se definen realidades prácticas o espirituales, tales como Hombre, Libertad o Nación: el hombre será <<animal cultural>>, la verdadera libertad se alcanzará a través de la Cultura, y la Nación se definirá tanto por la raza cuanto por la cultura: por ello cada nación exigirá <<darse a sí misma>> la forma de un <<Estado de cultura>>.” (sp, en la contracara del libro).

Por lo cual, tanto para la crítica cultural, como para la tradición intercultural, es preciso formular comprensiones sobre la cultura que no soslayan la ingenuidad propia de ciertas corrientes académicas y humanísticas que terminan siendo panfletos y arengas de políticos, o ideas simplistas que ven en la educación una panacea a todos los males planetarios. Hacerle justicia a la cultura nos interpela a tomar posición sobre la moratoria que supone para una teoría de la cultura el cuestionar desde la pedagogía una relación originaria y fundamental sobre el hogar que habitamos.

A este propósito encontramos muy pertinentes los razonamientos de Heidegger (1994 y 2001) en “Construir, habitar, pensar” y “Carta sobre el humanismo” respectivamente.

A continuación, reproducimos literalmente un fragmento del primero de estos trabajos. Es evidente que se trata de una cita extensa, pero en todo caso vale la pena seguir los linderos del fragmento, dada su importancia para esta investigación.

“¿Qué significa entonces construir? La palabra del alto alemán antiguo correspondiente a construir, *buan*, significa *habitar*. Esto quiere decir permanecer, residir. El significado del propio verbo *bauen* (construir), es decir, habitar, lo hemos perdido. Una huella escondida ha quedado en la palabra *Nachbar* (vecino). El *Nachbar* es el *Nachgebur*, el *Nacgebauer*, aquel que habita en la proximidad. Los verbos *buri*, *büren*, *beuren*, *beuron*, significan todos el habitar, el hábitat. Ahora bien, la antigua palabra *buan* ciertamente, no dice sólo que construir sea propiamente habitar, sino que a la vez nos hace una seña sobre cómo debemos pensar el habitar que ella nombra. Cuando hablamos de morar, nos representamos generalmente una forma de conducta que el hombre lleva a cabo junto con otras muchas. Trabajamos aquí y habitamos allí. No sólo habitamos, eso sería casi la inactividad; tenemos una profesión, hacemos negocios, viajamos y estando de camino habitamos, ahora aquí, ahora allí. Construir (*bauen*) significa originariamente habitar. Allá donde la palabra construir habla todavía de un medio originario dice al mismo tiempo hasta donde llega la esencia del habitar. *Bauen*, *buan*, *bhu*, *beo* es nuestra palabra <<bin>> (<<soy>>) en las formas *ich bin*, *du bist* (yo soy, tú eres), la forma del imperativo *bis*, *sei*, (sé). Entonces ¿qué significa *ich bin* (yo soy)? La antigua palabra *bauen*, con la cual tiene que ver *bin*, contesta <<ich bin>>, <<du bist>> quiere decir: yo habito tú habitas. El modo como tú eres, yo soy, la manera según la cual los hombres somos en la tierra es el *Buan*, el habitar. Ser hombre significa: estar en la tierra como mortal, significa habitar. La antigua palabra *bauen* significa al mismo tiempo abrigar y cuidar; así *cultivar* (construir) un campo de labor (*einen Acker bauen*), cultivar una viña. Este construir sólo cobija el crecimiento que, desde sí, hace madurar sus frutos. Construir, en el sentido de abrigar y cuidar no es ningún producir. La construcción de buques y de templos, en cambio, produce en cierto modo ella misma su obra. El construir (*Bauen*) aquí, a diferencia del cuidar, es un erigir. Los dos modos de construir –construir como cuidar, en latín *collere*, **cultura**; y construir como levantar edificios, *aedificare* están incluidos en el propio construir, habitar. El construir como el habitar, es decir, estar en la tierra, para la experiencia cotidiana del ser humano es desde siempre, como lo dice tan bellamente la lengua, lo <<habitual>>...” (Heidegger, 1994, p. 128 – 129, la negrilla es añadida).

La disquisición de Heidegger es sugestiva en el sentido de entender la cultura como ese construir “habitual” entre vecinos (alteridades) alrededor del cuidado: abrigar y cuidar es el erigir de un proyecto común. En esta lógica, se reactualizan las acepciones clásicas sobre la cultura teniendo como punto de partida un pensar crítico que se aleja del humanismo clásico, pues, como afirma el autor en la “Carta sobre el humanismo” (2001) “El ser es lo más próximo. Pero la proximidad es lo que más lejos queda al hombre.” (p. 39); y “(el) pensamiento de *Ser y tiempo* está contra el humanismo. Pero esta opción no significa que semejante pensar choque contra lo humano y favorezca lo inhumano, que

defienda la inhumanidad y rebaje la dignidad del hombre. Sencillamente, piensa contra el humanismo porque éste no pone la humanitas del hombre a suficiente altura...” (p. 38).

Con lo cual queda la incógnita de ¿cómo diremos a la cultura? Consideramos que la invitación de Heidegger nos remite a la idea del riesgo y el lenguaje: un riesgo en el “decir”.

En relación a este asunto del decir y el riesgo, vale la pena hacer memoria de Heidegger en los “Caminos de Bosque” (2010):

“(…) los que arriesgan más, arriesgan el decir” y <<El ser atraviesa como él mismo su ámbito, delimitado (tempus) por el hecho de presentarse en la palabra. El lenguaje es el ámbito o recinto (templum), esto es, la casa del ser. La esencia del lenguaje no se agota en el significado ni se limita a ser algo que tiene que ver con los signos o las cifras. Es porque el lenguaje es la casa del ser, por lo que sólo llegamos a lo ente caminando permanentemente a través de esa casa. Cuando caminamos hacia la fuente, cuando atravesamos el bosque, siempre caminamos o atravesamos por las palabras <<fuente>> y <<bosque>>, incluso cuando no pronunciamos esas palabras, incluso cuando no pensamos en la lengua. Pensando desde el templo del ser, podemos presumir lo que arriesgan esos que a veces arriesgan más que el ser de lo ente. Arriesgan el recinto del ser. Arriesgar el lenguaje. Todo ente, los objetos de la conciencia y las cosas del corazón, los hombres que se autoimponen y los que son más arriesgados, todos los seres están a su modo, en cuanto entes, en el recinto de la lengua. Por eso, si existe algún lugar en el que sea posible la inversión fuera del ámbito de los objetos y su representación, en dirección hacia lo más íntimo del espacio del corazón, ese lugar se halla única y exclusivamente en ese recinto.>> (p. 286).

Cultura, lenguaje y riesgo suponen para la tradición humanista (sobre la educación y la cultura) abrir la discusión sobre este binomio a una democratización reivindicativa sobre el derecho al diálogo polifónico de historias acerca de la condición humana²⁶⁶. La convergencia entre los modelos de diálogo dialectico y dialogal serán la condición de que este proyecto pueda resonar y generar una influencia que va más allá de los reduccionismos culturales.

²⁶⁶ Esta tesis se encuentra desarrollada en el artículo de Gutiérrez (2017) “La educación y sus peregrinajes). Ver anexos.

Miniaturas de la cultura: la tradición de la antropología

La antropología, en tanto a disciplina científica cuyo objeto de estudio es la cultura, ha marcado una deriva frente a la comprensión del binomio cultura/educación de la tradición humanística (educativa). La comprensión que propone esta disciplina entiende la cultura como un fenómeno objetivo e inherente a todas las organizaciones humanas. Este posicionamiento resultó antaño reivindicativo frente al patrimonio de los pueblos, aun cuando en su germen se mantuvo la preminencia occidental (ahora en la figura de la razón y la ciencia) en relación a lo que se resaltaba de esas otras culturas.

Ahora bien, el hecho de que las lecturas antropológicas clásicas sean construcciones occidentales que, por otra parte, surgen en un contexto colonialista, no demerita que sean una influencia importante para la crítica cultural y los enfoques que propugnan por un diálogo intercultural, donde el pluralismo habría de ser el denominador común para cimentar un proyecto dialogal²⁶⁷.

Ahora bien, en relación a la antropología de corte filosófico, vale la pena recordar a Pannikar (2010) se refiere a ésta como una ciencia imposible, en el sentido moderno de la acepción: ya que los seres humanos no son sólo un objeto de estudio, sino sujetos históricos que construyen la realidad. Esto requiere una participación en la intersubjetividad, ya que la cultura a secas es una mera abstracción conceptual²⁶⁸.

En este sentido, la idea de este apartado es recordar estas aproximaciones, para resaltarla tesis sobre del exceso de la cultura como una incompletud. Pero ahora focalizándonos en el estudio científico de la cultura. Por lo tanto, es importante escudriñar como la antropología ha pensado esta cuestión. En este horizonte, y antes de entrar a profundizar

²⁶⁷ Como se indicó en la capítulo de la “Tradición intercultural” existe la opinión, entre la que ese cuenta la Aguado (2003), quien sugiere una convergencia entre antropología y pedagogía. Dice: “Las propuestas antropológicas actuales se orientan al desarrollo de una teoría del pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos culturales existentes dentro de la sociedad, aceptando y valorando positivamente la diversidad cultural dentro de la sociedad, la interacción inter e intragrupos, las opciones políticas...” (p. 19)

²⁶⁸ En esta línea propone que: “(a)questes breus pinzellades ens hauran de servir, així ho espero, per superar el monoculturalisme, encara tan arrelat a Occident. I si alguna disciplina està preparada per super-lo és precisament l'antropologia, atès que si estudia l'home no el pot limitar a l'occidental modern”. (p. 240).

acerca del trabajo de algunos, quisiéramos señalar algunas de las conclusiones del trabajo de Kroeber y Kluckhohn (1952).

Como principales conclusiones los autores sugieren varias pistas en relación al abordaje que hace la antropología sobre la cultura. Sin pretender ser exhaustivos, a continuación enumeramos algunas de las más importantes, a saber: investigar las costumbres ha sido un hito importante para la antropología; si a esto se le suma las variables del “tiempo” (historia) y las “formas de organización” (estructuralistas y funcionales), el objeto de estudio, la cultura, se complejiza aún más; las conceptualizaciones de cultura tienen distintos énfasis (tecnología, sistema de ideas, organización social, morfología lingüística, etc.); la cultura fue, ha sido y será una idea generativa; no hay una teoría total de la cultura: hay conceptos, pero los conceptos no constituyen una teoría; el abordaje cultural evoluciona hacia la interdisciplinarietà; la cultura es una categoría exclusivamente humana; se trata de una categoría clasificatoria y explicativa; implica la existencia de ciertos lugares comunes (valores, necesidades, estructuras, etc.) a todas las culturas; cada cultura es selectiva a la orientación de la experiencia del grupo; la cultura es producida y va cambiando; la cultura no es una fuerza, sino una creación humana; se internaliza a través de la relación entre individuos y por artefactos; es una variable mediadora entre el medio y el organismo; en un sentido abstracto es lícito proponer relaciones entre culturas, que no implican que siempre sea interpersonales.

Los conocimientos interculturales nos dan una mejor visión de lo que puede ser la cultura; se trata de un sistema porque sus elementos están en interrelación; los efectos de sistema implican derivas; la cultura no es un comportamiento.

Adicionalmente a estas ideas los autores concluyen que la cultura es básicamente (en tanto abanico de concepciones) una abstracción que da cuenta de la diversidad de formas de organización humana. Esta conclusión no se trata de una obviedad; de hecho, lo que se pone en relieve es la naturaleza polimorfa de la cultura, que no puede reducirse en su análisis a una sola vía.

Con este telón de fondo, a continuación se exponen algunas de las concepciones sobre la cultura que se han trabajado desde la disciplina antropológica; así como algunas tendencias más recientes en relación a las antropologías del cuerpo. No se trata de una

exposición exhaustiva (pero sí ilustrativa) del gran abanico de autores que han tratado este tema: los nombres de Sir Edward Tylor (1976)²⁶⁹, Franz Boas (1990)²⁷⁰, Bronislaw Malinowsky (1948)²⁷¹, Clifford Geertz (1981)²⁷², Mead (1979)²⁷³, Claude Levi-Strauss

²⁶⁹ Sir Edward Burnett Tylor (1832 -1917). “Antropólogo inglés cuyos trabajos se centraron en la aplicación del método científico al estudio de la sociedad humana, el pasado histórico y el desarrollo de la cultura siguiendo una línea de progresión uniforme”. (Hunter y Whitten, 1986, p. 646). Sin duda alguna Tylor se trata de una figura icónica para la antropología: elaboró una conceptualización abarcadora sobre la cultura (desligada de las nociones humanistas y profanas). Sobre esta coyuntura contribuyó su viaje a Cuba en 1856, donde entra en contacto con el etnólogo Henry Christy, con quien viajara a México, para empezar apasionarse por el tema antropológico. En 1881 publica un pequeño manual sobre antropología (publicado en España en 1987 por el editorial Alta Fulla, Barcelona). En 1883 es nombrado director del museo de la Universidad de Oxford. Entre 1896 y 1909 se desempeña como primer titular de la cátedra de antropología, en la misma Universidad.

²⁷⁰ Franz Boas (1858 - 1942) “Nacido en Westfalia y doctor en medicina y ciencias naturales por la Universidad de Kiel, Alemania, en 1881. Boas es el <<padre de la antropología americana>>”. (Hunter y Whitten, 1986, p. 128.) De Ascendencia judeo alemana emigra a los Estados Unidos donde funda la escuela relativista. También se le recuerda por ser el fundador de la American Anthropological Association y de la revista *American Anthropologist* (1898). Fue un fuerte opositor a las ideas del racismo científico.

²⁷¹ Bronislaw Malinowski (1884 – 1942). “Nacido en Polonia; su interés por la antropología se despertó con la lectura en 1910 de la obra de Frazer “*The Golden Bough*” (La rama dorada). En 1913 se trasladó a Inglaterra para estudiar antropología, llegando a convertirse en una de las figuras más influyentes de la antropología moderna.” (Hunter y Whitten, 1986, p. 438.). Se le considera el padre de la antropología social británica y un gran metodólogo (por sus aportes en relación al trabajo de campo y la observación participante). Fue uno de los fundadores de la escuela funcionalista, que correlaciona toda institución social con necesidades humanas universales. Realizó importantes críticas al psicoanálisis, relacionadas con la universalidad del complejo de Edipo. La publicación póstuma de sus diarios conmocionó a la disciplina, pues pusieron sobre la mesa algo que no se había reconocido hasta el momento; que el texto científico permite decir verdades poderosas a condición de mentir, omitir, adornar. Clifford Geertz indicó que, para probarlo hubo que convertir el legado del gran hombre de la antropología en una revista obscena.

²⁷² Clifford Geertz. (1926 - 2006). “Clifford Geertz es sin duda el antropólogo cultural moderno más conocido, citado e intelectualmente influyente de Norteamérica. Director y fundador de la prestigiosa Escuela de Ciencias Sociales en el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton.” (Barfield, 2001). Bajo la influencia de la obra de Max Weber se enfrentó en la década de los 50’s al paradigma funcionalista: propone que en vez de descubrir leyes o modelos, propone centrarse en la interpretación de las redes de significado que configuran la cultura. En tal sentido se le asocia con la antropología simbólica, que se ocupa de los imaginarios, símbolos, ritos, mitos y conductas. Hace converger el trabajo de campo con la hermenéutica. Tardíamente se interesa por cuestiones estéticas (propias del postmodernismo) que le hicieron ganar ciertas críticas de otros colegas. Abogó por la inconmensurabilidad de las culturas.

²⁷³ Margaret Mead (1901 – 1978). “Margaret Mead es la antropóloga más conocida del siglo XX. Aunque su influencia en la antropología académica no ha sido su mayor legado a la posteridad, lo cierto es no tuvo par a la hora de relacionar las conclusiones extraídas del estudio de pueblos remotos, y manifiestamente extraños, con los problemas de la sociedad a la que pertenecía: en particular a en lo que se refiere a cuestiones relativas a la adolescencia, el género y la socialización.” (Bartfield, 2001, p. 416). Mead fue una de la primeras mujeres de su tiempo en realizar trabajos de campo en zonas culturalmente lejanas. Puso en entredicho, en la década de los 20’s y 30’s, las visiones sexistas y biológicas de las ciencias sociales. Fue precursora en la

(1984)²⁷⁴, y Marvin Harris (1998, 2015)²⁷⁵, son icónicas y e indispensables en este sentido.

Nota: no se han integrado en esta sección lo referente a la antropología latinoamericana por dos razones. La primera es que ha sido usual que los programas de formación asuman el modelo de la antropología occidental. Por otra parte, la sección busca ser ilustrativa más que abarcadora en profundidad. No obstante, al lector interesado se le recomienda una bibliografía interesante a este respecto²⁷⁶.

La postura de Tylor (1976)²⁷⁷ va a marcar un hito en el campo de la antropología. Especialmente porque establece una diferencia importante frente a la comprensión de la

utilización del concepto de género. Su cercanía a Ruth Benedict, Edward Sapir, Gregory Bateson y Rhoda Métraux dan cuenta de sus pretensiones por abrir la antropología cultural al diálogo interdisciplinar (por ejemplo: psicología y psiquiatría). Estuvo vinculada a la Museo de Historia Natural de Nueva York por más de cuatro décadas.

²⁷⁴ Claude Lévi-Strauss (1908 - 2009). “Quizás el antropólogo de la era moderna más osado en sus teorías y de alcance intelectual más amplio, y el que ha ejercido más influencia en los círculos filosóficos y literarios (...) Estudiante destacado con fuertes convicciones políticas, redactó su tesis sobre las implicaciones filosóficas de Marx, antes de ejercer la docencia en provincias.” (Barfield, 2001, p. 378). Se le considera, bajo la influencia de Ferdinand de Saussure y Nikolai Trubetskói (lingüistas del círculo de Praga), de la antropología estructural: donde se ligaban, bajo modelos de leyes básicas, campos tan diversos como los sistemas de parentesco, la ordenación espacial de las poblaciones, la jerarquía política, el arte y la economía. Se interesó especialmente en el análisis de mitos. Fue criticado por ser críptico, oscurantista y solipsista. A instancias de Merleau-Ponty entra hacer parte del Collège de Francia, donde estuvo vinculado durante toda su carrera. Se opuso a la antropología interpretativa y hacia el giro moderno hacia la subjetividad.

²⁷⁵ Marvin Harris (1927 - 2001). “Marvin Harris es uno de los antropólogos más importantes de la segunda mitad del siglo XX. Su principal aportación a la antropología ha sido el desarrollo de un enfoque teórico nuevo, el materialismo cultural, que representa una síntesis del materialismo histórico marxista, la ecología cultural y la teoría de la evolución social.” (Barfield, 2001, p. 338). Fue profesor investigador en antropología en la Universidad de Florida. Su trabajo dilucidando enigmas (Cows, pigs, wars, and witches: the riddles of culture; Cannibalism and kings: the origin of cultures; Good to eat: riddles of food and culture) de la cultura es conocido ampliamente fuera de la academia y los grupos de investigación, puesto que el formato de escritura también iba dirigido a audiencias no profesionales. También cuenta en su haber con una historia erudita de la teoría antropológica desde el año 1750 hasta el presente (The rise of anthropological theory).

²⁷⁶ Serje, M. (2018). *Bibliografía introductoria a las antropologías latinoamericanas*. Nuevos mundos Nuevos mundos. Rocchietti, A. (2009). *Antropología latinoamericana una historia*. Prehistoria y arqueología. Rocchietti, A. (2000). *La cultura como verdad: Pobreza latinoamericana*. Nómadas. Vol12, p. 38 -44. Lewis, O. (2010). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de cultura económica.

²⁷⁷ "La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad".

cultura en el sentido tradicional (humanista), y posiciona la cultura como objeto de estudio científico. Refiere el autor que la cultura es ese todo complejo que abarca todas las manifestaciones de lo humano. De esta manera, se marca una distinción entre la comprensión de la cultura como patrimonio, educación o progreso, para establecer un marco general de análisis, que permita abordar todas las sociedades bajo unos ciertos parámetros comunes. Ahora bien, la obra de Tylor no ha estado exenta de críticas: quizá la más conocida es la comprensión evolucionista-progresista de las otras culturas que, en todo caso, la posiciona en relación a la sociedad como modelo de civilización.

Posterior a esta concepción general de la antropología, empiezan a formularse otras apuestas con otros matices. Es el caso de Boaz (1964)²⁷⁸ donde encontramos una comprensión de la cultura de tipo estructural relativista: en el sentido de que la interacción entre los seres humanos y su medio, así como los artefactos y productos derivados se conectan en una red interdependiente (estructura) única. Por otra parte, dado que cada cultura emerge en condiciones únicas, la tesis sobre el relativismo cultural cobra sentido. Es importante señalar que para Boaz (y su equipo) más que elaborar un concepto y teoría de sobre la cultura, optó por enfocarse en el trabajo etnográfico: lo que supuso grandes logros para el análisis comparativo sobre las culturas.

En el contexto británico Malinowsky (1948)²⁷⁹ hará hincapié que la cultura sea comprendida como una serie de estrategias de adaptación del ser humano, principalmente

²⁷⁸ “Puede definirse la cultura como la totalidad de las reacciones que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos de la vida no constituye, empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura”. (p. 166).

²⁷⁹ “Como punto de partida será bueno tener una visión a vista de pájaro de la cultura en sus varias manifestaciones. Es ella evidentemente el conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas y las artesanías, creencias y costumbres. Ya consideremos una muy simple y primitiva cultura o una extremadamente compleja y desarrollada, estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual, con el que el hombre es capaz de superar los concretos, específicos problemas que lo enfrentan. Estos problemas surgen del hecho de tener el hombre un cuerpo sujeto a varias necesidades orgánicas, y de vivir en un ambiente natural que es su mejor amigo, pues lo provee de materias primas para sus artefactos, aunque también es peligroso enemigo, en el sentido de que abriga muchas fuerzas hostiles”. (p. 56 -57). (...) con todo el equipo de artefactos con su aptitud para producirlo y valorarlo, el hombre crea un ambiente secundario. (p.58). El análisis científico de la cultura, por el contrario, puede mostrar otro sistema

en lo que respecta a la satisfacción de sus necesidades. Esto se logra mediante la construcción de un nuevo ambiente. El análisis antropológico traduce esto (la cultura) en clave de funciones que organizan a los grupos, y se concretizan en la emergencia de instituciones (acá la influencia de la sociología es evidente). En este sentido, el análisis comparativo de las culturas es posible y provechoso, pues a pesar de la variabilidad de sus manifestaciones, las necesidades, funciones, formas de organización y las instituciones poseen rasgos comunes.

A partir de Tylor, Boaz y Malinowsky, la antropología ha venido reformulando los pilares fundamentales de la disciplina, como en el caso de Geertz (1989)²⁸⁰. Para este autor la

de realidades que también se conforma a leyes generales, y en consecuencia puede ser usado para el trabajo de campo, como medio de identificación de realidades culturales y como base de conducción social. El análisis así bosquejado, con el que intentamos definir la relación entre comportamiento cultural y una necesidad humana, básica o derivada, puede ser denominado funcional (...) la función no admite ser definida sino como la satisfacción de necesidades por medio de una actividad en la cual los seres humanos cooperan, usan utensilios y consumen mercancías. Aún esta simple definición implica otro principio con el cual podemos integrar concretamente cualquier fase del comportamiento cultural. Este concepto esencial es el de organización. (...) “propongo que llamemos a tales unidades de la organización humana con el término de institución, antiguo ya pero no siempre definido con claridad ni usado convenientemente”. (p. 59).

²⁸⁰ “El concepto de cultura que propongo y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es una urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una cláusula, exige en sí mismo una explicación (...) En antropología o, en todo caso, en antropología social lo que hacen los que la practican es etnografía, y comprendiendo lo que es la etnografía o más exactamente lo que es hacer etnografía se puede comenzar a captar a qué equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento. Corresponde advertir enseguida que esta no es una cuestión de métodos. Desde cierto punto de vista, el del libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, descripción densa”. (p. 20 – 21) “Ryle habla de la <<descripción densa>> en dos recientes ensayos suyos (reimpresos ahora en el segundo volumen de *Collected Papers*) dedicados a la cuestión de, cómo él dice, qué está haciendo *Le Penseur*, <<pensando y reflexionando>> y <<pensando pensamientos>>. Consideremos, dice el autor, el caso de dos muchachos que contraen rápidamente el párpado del ojo derecho. En uno de ellos el movimiento es un tic involuntario; en el otro, una guiñada de conspiración dirigida a un amigo. Los dos movimientos, como movimientos, son idénticos; vistos desde una cámara fotográfica, observados <<fenoméricamente>> no se podría decir cuál es el tic y cuál es la señal ni si ambos son una cosa o la otra. Sin embargo, a pesar de la diferencia no puede ser fotografiada, la diferencia entre un tic y un guiño es enorme, como sabe quién haya tenido la desgracia de haber tomado el primero

cultura se entendiendo como una urdimbre de significaciones, y en este sentido la labor del antropólogo es proponer una hermenéutica que, con base en la recolección y el análisis de esta información, de cuenta de la significación de los elementos analizados en un contexto de inteligibilidad. En este sentido, la antropología sería una ciencia interpretativa (dentro de la tradición del Verstehen).

Por su parte Mead (1990)²⁸¹ tuvo como objetivo inicial visibilizar la relación entre cultura, educación y personalidad a partir de la problematización de los roles sexuales y los procesos de enculturación. Su trabajo tendrá un impacto importante en el desarrollo y consolidación de los estudios cros culturales acerca género y desarrollo infantil, donde su influencia ha tenido un impacto significativo. Si bien no encontramos en el texto de referencia a una definición sobre la cultura, es posible inferir que, siendo Mead tan cercana su maestro Boaz (así como sus amigos, colegas y colaboradores Ruth Benedict, Edward Sapir, Gregory Bateson y Rhoda Métraux, entre otros) lo más seguro es que sea afín a la escuela norteamericana

por el segundo. El que guiña el ojo está comunicando algo y comunicándolo de una manera bien precisa y especial: 1) deliberadamente, 2) a alguien en particular, 3) para transmitir un mensaje particular, 4) de conformidad con un código socialmente establecido y 5) sin conocimiento del resto de las circunstancias. Como lo hace notar Ryle, el guiñador hizo dos cosas (contraer su ojo y hacer una señal) mientras que el primero exhibió el tic solo una, contrajo el párpado. Contraer el ojo con una finalidad cuando existe un código público según el cual hacer esto equivale a una señal de conspiración, es hacer una guiñada. Consiste, ni más ni menos, en esto: una pizca de conducta, una pizca de cultura y –voilà– un gesto.” (p. 21).

²⁸¹ En la introducción a su libro “Educación y cultura en Nueva Guinea” (1990) encontramos algunos de los principales interrogantes que llamaron la atención de Mead en sus primeros escritos: “El proceso mediante el cual el niño se transforma en un ser adulto, en esa complicada versión individual de su pueblo y de su época, constituye uno de los objetos de investigación más sugestivos que se ofrecen a la curiosidad del estudioso. Ya sea que queramos señalar los intrincados senderos a través de los cuales el tierno infante ha llegado a convertirse en una personalidad, o bien predecir de otro niño que aún está en mantillas, ya intentemos dirigir una escuela o bien filosofar acerca del futuro de un país, se nos presentará siempre, en el primer plano del pensamiento, un idéntico problema. ¿Qué parte de sus futuras cualidades trae el niño al nacer? ¿Hasta qué punto rigen el desarrollo de su personalidad determinadas leyes? ¿Hasta qué extremo y en virtud de cuáles medios depende ese desarrollo de las primeras enseñanzas, de la personalidad de sus padres, de la de los maestros, de sus compañeros de juego o de la época en la que le tocó vivir? ¿Es la armazón de la naturaleza humana tan rígida que se quebrará si se la somete a pruebas demasiado severas? ¿Hasta qué límites de flexibilidad podrá adaptarse? ¿Es posible atenuar el conflicto entre la juventud y la vejez de modo tal que sea menos agudo o de consecuencias más fecundas. Tales interrogantes se halla implícitos en toda cuestión de índoles social (...) Es poco, sin embargo, lo que sabemos al respecto, pues sólo estamos elaborando métodos que nos aproximen a la solución del problema”. (p. 10).

Como sea, lo más interesante del planteamiento de Mead es que, si bien se acepta el relativismo cultural, esto no supone un obstáculo para asumir una postura reflexiva y crítica frente a la sociedad de la que proviene el antropólogo: lo que para la tradición intercultural reviste un interés valioso.

En relación al contexto francófono, donde la etnología subsume en gran parte a la noción de antropología, resulta imprescindible remitirnos a los trabajos de Claude Lévi-Strauss (1987/1995)²⁸². Para este autor la cultura es un conjunto (modelo) de variaciones que se diferencian de otros en sus componentes básicos (que no son conscientes per se). En relación a unidades mayores, como en el caso de las ciudades, tales diferencias pueden darse en un orden subordinado (y serían unidades culturales). En otras palabras, la cultura sería entonces un heurístico que permite agrupar variaciones análogas (i. e. Estructura de parentesco, tendencias demográficas, morfología de los poblados, tipos de ritual, etc.) que pueden ser constatados tanto formal como empíricamente. En este sentido, es claro que en esta perspectiva la cultura se trata de una estructura formal que subyace a la manifestación real de una sociedad dada. En tal sentido la cultura se trata de un conjunto de relaciones, normas, restricciones, tendencias, etc., que modelizan la realidad en gran medida.

²⁸² Lévi-Strauss (1987/1995): “Llamamos cultura a todo conjunto etnográfico que desde el punto de vista de la prospección presenta, con relación a otros conjuntos, variaciones significativas. Si se busca determinar variaciones significativas entre América del Norte y Europa, se las tratará como culturas diferentes; pero en el supuesto de que el interés se centre en variaciones significativas entre —digamos— París y Marsella, estos dos conjuntos urbanos podrán ser considerados provisionalmente como dos unidades culturales. El objeto último de las investigaciones estructurales son las constantes ligadas a estas variaciones, y entonces es posible advertir que la noción de cultura puede corresponder a una realidad objetiva, sin que eso impida que sea a la vez función del tipo de investigación que se tenga en vista. Una misma colección de individuos, siempre que cumpla con la condición de hallarse objetivamente localizada en el tiempo y el espacio, depende simultáneamente de varios sistemas de cultura: universal, continental, nacional, provincial, local, etcétera; y familiar, profesional, confesional, político, etcétera. En la práctica, con todo, este nominalismo no podría ser llevado a sus últimas consecuencias. De hecho, el término cultura se emplea para reagrupar un conjunto de variaciones significativas cuyos límites, según prueba la experiencia, coinciden aproximadamente. El que esta coincidencia no sea nunca absoluta ni se produzca jamás en todos los niveles al mismo tiempo no debe impedirnos el empleo de la noción de cultura; ella es fundamental en antropología y posee el mismo valor heurístico que la noción de aislado en demografía. Desde el punto de vista lógico, ambas nociones son del mismo tipo. Por otra parte, los físicos mismos nos incitan a conservar la noción de cultura, puesto que es N. Bohr quien escribe: «Las diferencias tradicionales [entre las culturas humanas] se asemejan, en muchos sentidos, a las maneras diferentes —pero equivalentes— según las cuales puede ser descrita la experiencia física.» (p. 316 – 317).

Otro autor clásico es Marvin Harris (2015)²⁸³. Es este autor encontramos el mejor ejemplo de un planteamiento materialista sobre la cultura. Esta se trata de una construcción humana en un medio ecológico con características peculiares. Ahora bien, en relación a la comprensión y explicación de la cultura se establecen dos niveles de análisis: el emic, que sería la forma de vivir la cultura desde adentro y en coherencia con las significaciones compartidas entre las personas que hacen parte del grupo cultural; por otra parte, en la esfera de lo etic, se trata de un posicionamiento que toma distancia y se propone comprender y explicar la cultura desde la objetividad de su estructura.

Harris no se considera un estructuralista, si bien su enfoque materialista descansa en una serie de axiomas que, en mayor o menor medida, dan cuenta de esta estructura, sea en términos materiales o ecológicos. Lo cierto es que en esta perspectiva lo etic parece ser valorado (en tanto conocimiento científico) de forma positiva, mientras que lo emic usualmente se confunde en los vaivenes de la “irracionalidad” que a veces adopta el sentido común (aunque no sea, en efecto, una cuestión irracional en el sentido estricto de la palabra).

Como sea, y a pesar de la asimetría entre antropólogo e informantes, se trata de un enfoque que ha sido planteado con rigurosidad, y desde su apuesta de abordaje sistemático de las relaciones de las instancias culturales, ha tenido gran popularidad e influencia para la

²⁸³ “La distinción entre elementos mentales y conductuales no da respuesta al interrogante de cómo describir adecuadamente la cultura como un todo. El problema estriba en que los pensamientos y la conducta de los participantes puede enfocarse desde dos perspectivas diferentes: desde la de los propios participantes y desde la de los observadores. En ambos casos, son posibles descripciones científicas y objetivas de los campos mental y conductual. En el primero, los observadores emplean conceptos y distinciones que son significativas y apropiadas para los observadores. El primero de estos modos de estudiar la cultura se llama emic, y el segundo, etic. La prueba de la adecuación de las descripciones y análisis emic es su correspondencia con una visión del mundo que los participantes nativos aceptan como real, significativa o apropiada. Al llevar a cabo la investigación en el modo emic, los antropólogos tratan de adquirir un conocimiento de las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como un nativo. Intentan averiguar, por ejemplo, qué regla subyace en el uso de un mismo término de parentesco (...) En cambio, la prueba de la adecuación de las descripciones etic es, sencillamente, su capacidad para generar teorías fructíferas desde un punto de vista científico sobre las causas de las diferencias y semejanzas socioculturales. En vez de emplear que sean necesariamente reales, significativos y apropiados desde el punto de vista nativo, el antropólogo emplea categorías y reglas derivados del vocabulario de la ciencia –categorías y reglas que, con frecuencia, no son familiares al nativo. Así, los estudios etic pueden implicar la medida y yuxtaposición de actividades y acontecimientos que los informadores nativos encuentran inadecuados o carentes de significado”. (p. 153 - 155).

antropología, pues Harris es uno de los pocos que se atreve a construir una teoría de la cultura: eso sí, celebrando las bondades de la razón y el abordaje científico de la cultura.

Dando cierre a las concepciones clásicas, pasamos ahora a plantear, desde los virajes postmodernos, una breve exposición sobre las antropologías del cuerpo, en una perspectiva filosófica. Y en este sentido son llamativos los trabajos de Duch²⁸⁴ y Mèlich²⁸⁵ (2005). Estos realizan una recopilación de algunas de las corrientes intelectuales donde se ha pensado la cultura en tanto cuerpo-corporeidad.

A este respecto señalan “(...) la naturaleza del hombre es su cultura, pero la cultura en abstracto no existe. Esta toma de posición fundamental vale de manera ilimitada para el cuerpo humano” (p. 374).

La cultura, pues, simboliza un aspecto liminar de aquello que ni está afuera ni adentro de forma tajante, y por esa razón se trata de u fenómenos que podemos definir fácilmente, sino en las fisuras y enmascaramientos de la vida misma, en la encarnación y en el mundo. En este orden de ideas:

“Una antropología de la corporeidad no es una antropología <<metafísica>>. En Occidente la metafísica tradicional ha intentado huir del tiempo y del espacio o, aquello que en la práctica era el equivalente exacto, ha procurado desterrar, poner entre paréntesis, el cuerpo de la teoría y de las praxis humanas. Esencia, origen, substancia, alma, son categorías que, ya desde el principio, excluyen la finitud, la vulnerabilidad, el carácter

²⁸⁴Lluís Duch (1936 -) es un reconocido pensador catalán: es monje desde 1963 en la Abadía de Montserrat (Cataluña); y también es antropólogo. Realizó sus estudios de doctorado en Teología de la Universidad de Tubinga. Entre tanto, se ha especializado en la historia occidental y antropología. Actualmente es profesor de Fenomenología de la Religión en varios institutos teológicos; también es profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona en Ciencias de la Comunicación. Es miembro de Consejo Asesor para la Diversidad Religiosa de la Generalitat de Catalunya.

²⁸⁵Joan-Carles Mèlich (1961-) es otro reconocido pensador catalán. Licenciado y doctorado en filosofía de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde ejerce como profesor titular de Antropología y Filosofía de la Educación. Es miembro del grupo de investigación “Cuerpo y textualidad” de la institución ya citada. Su producción académica se ha caracterizado por ser de tipo ensayístico, y sus principales intereses versan alrededor de la noción de “finitud” y “compasión” en la filosofía, la ética y la religión. En relación a la educación, la define como un acontecimiento ético donde la memoria marca un tropos sobre la tensión entre recuerdo y olvido. En sus indagaciones éticas hace una diferenciación entre testimonio y ejemplo se codifican en clave de decir o mostrar, según sea el caso.

cinético del ser humano. En este sentido, una antropología como la que aquí se ofrece es una antropología <<antimetafísica>>, precisamente, porque entiende que los seres humanos son seres corpóreos, inseparables de la fragilidad de sus <<historias>> y del tiempo; un tiempo (Khronos, Saturno), cabe añadir, que, como la impactante representación de Goya, nos acaba devorando (...) esta opción <<antimetafísica>> no significa que no se planteen las preguntas últimas (meta-psysiké), las <<cuestiones fundacionales>>, los dilemas que por siempre han constituido la originalidad del ser humano. En realidad una antropología que no incluyera estos interrogantes neurálgicos o, mejor aún, que no comenzara su reflexión a partir de ellos, en realidad no merecería el nombre de <<antropología>>, ya que excluiría de entrada aquellas expresiones, relaciones y acciones que nos permiten plantear, con temor y temblor, en el mismo centro de la provisionalidad y teniendo en cuenta incluso la fragilidad constitutiva de todo aquello que es humano, la pregunta antropológica por excelencia ¿qué es el ser humano?” (p.28).

Como conclusión a este apartado quisiéramos señalar cómo los aportes de la antropología enriquecen la comprensión, algo escueta y metafísica, que suele imperar en las lecturas simplistas de la interculturalidad. Esto supone un hito importante por dos razones: entendemos que con la antropología se empieza a estructurar una necesidad en relación al diálogo entre culturas, por una parte; y, por otra, complementa el planteamiento reivindicativo de la cultura en clave intercultural.

Lanzar la china

Debido al amplio abanico de conceptualizaciones en relación a la cultura, y en parte que tal situación puede suponer una indeterminación en clave pedagógica, durante el proceso de modelización ha sido una inquietud fundamental el asunto el cómo decir (la) cultura de manera que diga lo mismo y algo diferente a la vez²⁸⁶. Esta inquietud también encierra

²⁸⁶ En todo caso es importante para la investigación aportar una “dosis de sorpresa”, no entendida como un valor de lo “nuevo” o “actual”, sino por la diferencia que supone la sorpresa: se trata de una cuestión de necesidad. En términos educativos la noción de cultura es tremendamente potente, pero que ha de ser pensada desde la pedagogía; podría aventurarse que la noción de cultura es frecuentemente infravalorada en el campo educativo. No porque los pedagogos ni otros agentes educativos no hayan sabido ver la importancia que reviste la proximidad de la relación entre

un interés por relacionar el tema de la “alteridad” en términos culturales²⁸⁷. Hemos señalado con anterioridad que al referirnos a la cultura se puede constatar un exceso (significativo) de las comprensiones y usos en relación a este tópico. Por esta razón (entre otras) caracterizamos la cultura como incompletud y exceso.

Frente a la cuestión de los ecos, valga indicar que el eco suele ser incompleto, y en este sentido hemos querido dejar claro que no es deseable disponer de una gran definición que dé cuenta de todas las nociones sobre la cultura. Esto sería tan dispendioso como espurio.

Aún más, supondría un eclecticismo más bien artificial (y poco provechoso) a la hora de pensar, por ejemplo, en una pedagogía de la interculturalidad.

Pero en términos del decir y del riesgo que esto supone, lo que ahora se propone es pensar la cultura en términos de su potencia poética (simbólica) afectiva (como fuerza). Estos términos de simbología y fuerza son claves para pensar desde la pedagogía en clave política, como una liberación del logos cultural a las muchas historias, a su democratización (Gutiérrez, 2017).

Un referente valioso para cimentar esta apuesta (modelar la comprensión sobre los ecos de la cultura), lo encontramos en el trabajo de Laura Monrós Gaspar (2011) “El doble de la palabra. El mito de Eco en la literatura”, donde liga la triada identidad – voz – palabra, siguiendo la propuesta de Jhon Hollander (1981) en relación a las dimensiones del eco; acústico, alegórica, esquemática, metafórica y multiléptica. En lo que respecta a esta investigación estamos interesados principalmente en la metafórica y la multiléptica.

En esta lógica, sobre cómo se forma el eco de la cultura en tanto simbología y fuerza, encontramos muy interesante el texto de “Lanzar la china” de Giani Rodari (2010, p. 15

educación, cultura y transformación social: casi que se ha convertido en un lema la idea de que es la educación un lugar sustantivo para la emancipación: esta creencia de que la educación es una panacea de los males de nuestras sociedades. Pero hay algo que resulta sustantivo, y es cómo se responsabiliza -desde la pedagogía- a la educación en relación a la cultura, una cuestión que merece ser pensada con toda la rigurosidad del caso.

²⁸⁷ En el caso de la modelización esto comienza con el proverbio “Como el agua refleja el rostro, así el corazón del hombre refleja al hombre”, y continúa en capítulo “Peste, cultura y educación” en la presentación de la conmoción que nos causa el advenimiento de la alteridad en el sentido de la muerte del otro y la emergencia de las éticas materiales.

y 16) en su trabajo “Gramática de la fantasía”. El fragmento que reproducimos a continuación es muy dicente en este sentido, y también en términos pedagógicos:

“(…) Una china tirada a un estanque suscita ondas concéntricas que se extienden sobre su superficie, involucrando en su movimiento, a distancias distintas, con distintos efectos, al nenúfar y al junco, al barquito de papel y a la balsa del pescador. Objetos que se mantenían a su aire, en su paz o en su sueño, son como reclamados a la vida, obligados a reaccionar, a entrar en relación entre sí. Otros movimientos invisibles se propagan en profundidad, en todas las direcciones, mientras la china en su caída remueve algas, espanta peces, provoca siempre nuevas agitaciones moleculares. Cuando al fin toca fondo, subleva el barro, empuja a los objetos que yacían allí olvidados, desentierra a algunos, otros acaban recubiertos por la arena. Innúmeros acaecimientos, o micro acaecimientos, se suceden en un tiempo brevísimo. Aun teniendo tiempo y ganas, ni siquiera sería posible registrarlos a todos, sin omisiones.

No de otro modo una palabra lanzada a la mente por azar produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que interesa a la experiencia, a la fantasía y al inconsciente y que es complicado por el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene en ella continuamente, para aceptar y repeler, enlazar y censurar, construir y destruir.”

Lanzar la china es jugar en esa agua que refleja el rostro (y el corazón) y así su fundamento para la comprensión de la interculturalidad desde la alteridad, pero ahora con las *palabras caídas* de la cultura. Un juego pedagógico sobre el decir la cultura. Un juego que genera ondas y resonancias, a la manera del eco.

Para comenzar lancemos la china al mito de Eco y Narciso. ¿Qué se entiende acá por el eco? Remitámonos al texto de la *Metamorfosis* (Ovidio, 2010). En éste se cuenta cómo Juno, al ser burlada por la ninfa Eco, la maldice a repetir la brevísima voz final del hablar. También en el relato se hace alusión al amor de la ninfa por Narciso, quien la desprecia porque ella no puede más que interpelarle desde sus propias palabras: desconsolada la ninfa se esconde y aísla. En el aislamiento, y al desintegrarse en el aire, lo único que

queda es su voz; una que repite las últimas palabras de los vivientes: a esa voz se llama eco.

También se cuenta que Ramnusia (la venganza) atrae a Narciso a contemplar su propio reflejo y así consume al hado: el joven se enamora locamente de su propia imagen, tanto así que se deja morir en la contemplación de su rostro. La tragedia se resuelve en la metamorfosis, en el surgimiento de la voz eco y la flor.

Ahora detengámonos ahora brevemente sobre algunos puntos de la historia. Es llamativo que en su genealogía el eco esté asociado con el engaño²⁸⁸. La maldición tiene su origen por el timo de la lengua que es tramposa. La lengua tramposa está enamorada de la juventud (que entendemos como el tiempo presente) a la que interpela desde la mismidad de sus propias palabras, de su decir incompleto, de su ingenuidad, que es esa juventud desmemoriada. Y entendamos que acá la juventud está muy relacionada con el tiempo presente en tanto ingenuidad (de la mismidad), que es el caso de Narciso: termina rechazando las palabras de Eco y se retrata en la contemplación de su mismidad, que acá es el eco de su reflejo.

Sabemos que el eco juega acentuando lo que se repite (y desvanece) al terminar del decir; sabemos asimismo que la flor es el límite entre la raíz y el fruto. El eco devuelve lo mismo que se dice en el decir ingenuo. Pero en el eco del decir ingenuo la flor surge como eco de la imagen. En eso consiste la metamorfosis, que ese eco termina salvando la tragedia en la flor.

En el eco y la flor se junta lo que se desvanece en la mismidad con lo que florece en lo distinto. La flor es la fecundación de lo mismo que perdura hacia el desvanecer. Este misterio ocurre en la relación de lo que es liminal, que en el mito es la caricia entre el eros y la muerte. Esta relación atañe a la poética, porque la poesía es lenguaje en flor. La poesía es decir sobre la metamorfosis que trae el mito por amor. Amor que en todo caso es el decir del poeta a una comunidad de la palabra para la comprensión.

²⁸⁸ Sobre la relación entre cultura, lenguaje y la capacidad humana de levantar falsos, véase el capítulo sobre la modelización de la “Modelización de la experiencia intercultural”.

¿Qué palabra por la comprensión se fundará en la poética de lo mismo que es distinto en la cultura? Como sea, será un mito de la metamorfosis de la palabra: un mito del eco de la flor (en palabras) que enuncia la mismidad de la diferencia en el imaginar.

Y es así porque eco y flor son invitación a pensar un asunto originario frente a dos cuestiones puntuales: la mismidad y la diferencia. Estas (palabras), populares en el campo de los estudios sobre cultura e identidad, serán la ventana para traer a presentación aquello que se dice educación intercultural.

Se hunde la china.

Lanzamos otra.

Se rompe un cristal.

El de la escuela. El eco que interpela a la pedagogía de la diferencia: dicha de vuelta (traducida) en el retorno de la relación entre educación y cultura, como interculturalidad en diálogo sobre cuestiones sustantivas. Ya señalamos previamente que la proximidad entre pedagogía y cultura (o entre educación y fundamento) es un tema que merece interpelar la relación originaria entre educación y cultura (paideia) y orientarla a la crítica cultural, y en últimas a democratización de las historias y, principalmente, a la tradición oral. Se trata de un eco que, como se establece en el capítulo sobre la “Modelización de la experiencia intercultural” nos ha llevado a proponernos recoger palabras caídas sobre la cultura. Recogerlas y cuidarlas; y lanzarlas como chinas al estanque de la cultura/alteridad: lo que se arriesga en el decir de la educación próxima a la interculturalidad de nosotros los otros.

Dos rebotes. Nuevamente ¿lo mismo?

En tanto que esta se trata de una investigación de palabras caídas sobre la cultura, sobre su lugar en la reflexión pedagógica. ¿Qué haremos con esas palabras que hemos recogido? Lanzarlas como chinas al estanque para intensificar los ecos. Pensar la cultura como quien

lanza la china del pensamiento. Como en el eco de la china en la distorsión de la imago cultural²⁸⁹. Esto resuena como tensión entre voz, imagen y afecto.

Una *imago* que configura de otras gramáticas culturales: donde el eco significa resonancia sobre la responsabilidad que nos supone la cultura en el campo de la pedagogía. Un eco que resuena allá en el “habitar con los rostros”: un reto acerca de cómo traducir los rostros y exigirnos dar respuesta a qué pronombre nos merece ese fantasma que nos huye. Esto reviste un interés esencial en términos pedagógicos. Una forma de pensar un cuerpo político (en la línea de Spinoza) orientado estética y poéticamente. Un puente entre la teoría de la subjetivación y la crítica cultural. Un puente finalmente para la pedagogía.

Las ondas concéntricas. Y otra vez: lanzar la china.

De cara a la “dictadura de la opinión pública”. La china hace vibrar la condición, tan generalizada en el ámbito investigativo, donde se hace innecesario el pensar. No se dice acá al pensar como pedantería, sino como *ludus*. Lo que se refiere acá por pensar es reflexión de orden teórico y conceptual que evita, a toda costa, la predilección por ajustar la investigación a un formato donde ya está decidido de antemano qué es comprensible y qué es desechable. En ese lugar donde los conceptos son idénticos a sí mismos, y donde prosperan las certidumbres, allá la <<devastación del lenguaje>> es inminente (Heidegger, 2001).

Casi que uno podría reclamar con Voltaire que si bien la incertidumbre es una posición incómoda, la certeza es una posición absurda.

Las burbujas que disuelven esa “identidad” (en plural) de que aquello que llamamos la “cultura” no puede menos que estar obligada a ser metáfora y traducción de sí misma.

²⁸⁹ Algunos datos curiosos: 1. Imago (en zoología): nombre masculino. Insecto que ha llegado a su fase adulta una vez finalizado el proceso de metamorfosis (como en Kafka); 2. El concepto de la imago (que en latín es imagen) ya se usaba en la antigua Roma. Se trata de un término especial para designar aquellas máscaras de cera en forma de retrato (alusión al rostro) con la que los muertos (la muerte del otro) se exponían en el Forum Romanum; 3. Revista psicoanalítica: en el sentido psicológico Imago es un concepto principal de la psicología analítica. Parece ser que lo introdujo Jung para designar las imágenes internas (de personas... y en mayor medida inconsciente) que mediaban la percepción de las relaciones sociales. En el contexto de esta investigación la imago devuelve la representación de la alteridad.

Porque de la incompletud en el eco de la voz es la china que se hace palabra. Palabras que entenderemos como la lucha por su significado.

Hacia lo infinitamente otro.

Frente a la historia/etimología del vocablo, del exceso e incompletud de la metáfora cultural (así como sus múltiples conceptualizaciones), y de su desarrollo como objeto de investigación científica, se ha propuesto el abordaje de la cultura en el juego de los ecos, de lanzar las chinas del pensamiento sobre como el decir que asume el riesgo de las múltiples voces sobre la cultura. Esto nos posiciona en la situación del habitar como vecinos, como agentes de la construcción de lo común; pero también como testigos del horror que esconde la cultura. Más allá de formular una teoría sobre la cultura en el campo de la pedagogía intercultural, hemos querido ir más allá de las nociones neutras, y optar por las acciones reivindicativas de la cultura. En este sentido, Bueno (1991) nos advierte lo siguiente:

“Desde este punto de vista cabría aplicar aquí la regla general según la cual <<saber lo que algo significa es saber contra quién ese algo está dirigido>>. Saber lo que significa prácticamente la idea de cultura es saber contra quién o contra qué se dirige, en las condiciones establecidas, es decir, principalmente, qué o quién *amenaza a* la constitución de la cultura de referencia, en tanto proceso práctico.” (p. 104)

Cuatro frentes de la reivindicación cultural son los más importantes en materia intercultural: el humanista (educativo. –humanizador -normalizador), étnico (político-diferenciador-anticolonialista), clasista (cultura de clase; derecho al reparto) y académico (la responsabilidad de las disciplinas científicas que abordan el fenómeno de la cultura).

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bartfield, T. (2001). *Diccionario de Antropología*. Barcelona: Edicions bellaterra.
- Benjamin, W. (1992). *Agelaus Santander*. Disponible en <https://www.nexos.com.mx/?p=6427>
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus.
- Boas, F. (1990). *Cuestiones fundamentales de la antropología cultural*. Barcelona: Círculo de lectores. Buenos Aires: Solar/Hachette.
- Bueno, G. (1991). El reino de la Cultura y el reino de la gracia. *El Basilisco*. Vol 7, pp. 53 -56.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona: Editorial Prensa Ibérica SA.
- De Sousa Santos, B. (2009) *Epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1989). *Obras completas (vol 17)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Monrós-Gaspar, L. (2011). El doble de la palabra. El mito de Eco en la literatura. *Amaltea*. Vol. 3, pp. 95 -113.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goberna, J. (1998). Ideas y discursos sobre la “cultura” en la Europa de la Ilustración. *Semata, Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol 10, p. 25 – 60.
- Han, B-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.

- Harris, M. (1979/1987). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo veintiuno de España Editores, SA.
- Harris, M. (1981/2015). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: ediciones Serval-Guitard.
- Heidegger, M. (1995/2010). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2001). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hollander, J. (1981). *The Figure of Echo. A Mode of Allusion from Milton and After*. Los Angeles: University of California Press.
- Hunter, D., & Whitten, P. (1986). *Enciclopedia de Antropología*. Barcelona: Gráficas Pareja.
- Gutiérrez, J-C. (2017). La educación y sus peregrinajes. En: Moreu, A-C. & Salinas, H-A. (eds.) Iduna 10. *El compromiso pedagógico de la expresión literaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Jaeger, W. (1957/2004). *Paideia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Juarroz, R. (sf). *Poesía Vertical (1983-1993)*. Disponible en http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. *Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology*. Vol 47 (1).
- Lévi-Strauss, C. (1987/1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, O. (2010). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de cultura económica.

- Malinowski, B. (1948). *Una teoría científica de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ovidio, N. (2011). *La metamorfosis*. Madrid: Alianza.
- Panikkar, R. (2010). *Opera Omnia Raimon Panikkar: Pluralisme i Interculturalitat: VI.1*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Rocchietti, A. (2009). Antropología latinoamericana una historia. *Prehistoria y arqueología*.
- Rocchietti, A. (2000). La cultura como verdad: Pobreza latinoamericana. *Nómadas*. Vol, 12, p. 38 -44.
- Rodari, Gianni. (2010). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Santamaría, E. (2001). Lugares comunes y extrañamiento social: la problematización sociológica de las movilidades migratorias, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Serje, M. (2018). Bibliografía introductoria a las antropologías latinoamericanas. *Nuevos mundos Mundos nuevos*.
- Steiner, G. (1980/1995). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de cultura económica.
- Steiner, G. (1991). *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Tylor, E. B. (1976). *Cultura primitiva*. Madrid: Antropología (Ayuso).

LA EDUCACIÓN Y SUS PEREGRINAJES²⁹⁰

“Cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad. Todos los hombres se sintieron señores de un tesoro intacto y secreto. No había problema personal o mundial cuya elocuente solución no existiera en algún hexágono. El universo estaba justificado, el universo bruscamente usurpó las dimensiones ilimitadas de la esperanza. [...] A la desaforada esperanza, sucedió, como es natural, una depresión excesiva. La certidumbre de que algún anaquel en algún hexágono encerraba libros preciosos y de que esos libros preciosos eran inaccesibles, pareció casi intolerable.”

Jorge Luis Borges, 1944/2001, *La biblioteca de Babel*, p. 40.

El siguiente escrito es un bosquejo de reflexiones alrededor de los aprendizajes que he venido construyendo –aunque preferiría decir: *me he venido topando*- respecto a la cuestión del diálogo y la educación en perspectivas interculturales, proponiendo un ejercicio por ligarlos a la conversación, que nos convoca en el espacio de esta publicación, a propósito de la relación entre educación y literatura. Sugiero seguir un camino donde, en un primer momento se plantean algunas ideas sobre los vínculos que se consideran significativos entre estos campos. Con este referente va hilando una breve argumentación sobre la importancia de la literatura en el terreno de la educación intercultural, principalmente desde la lectura libre e intertextual de dos cuentos icónicos de Borges “El etnógrafo y “La Biblioteca de Babel”. En este ejercicio de peregrinaje se expresan una serie de alegorías en relación a la etnografía, entendida como horizonte experiencial, y la tensión que genera entre los sentires de la esperanza y pesimismo. Lo anterior en aras de oxigenar la reflexión sobre un fenómeno de estudio relativamente joven, en donde se dejan entrever desenlaces afectivos y éticos a interrogantes de orden conceptual. En esta marcha, las literaturas aparecen como virtualidades-geografías, espacios de la fecundidad, donde llevar al límite los símbolos y metáforas sobre el quehacer investigativo, haciendo inteligibles las ambigüedades y contradicciones que van emergiendo en una investigación que encuentra sus bases en las arenas movedizas de la tradición humanista de las ciencias sociales, la educación y la pedagogía. Las conclusiones preliminares apuntan a que la

²⁹⁰ Este artículo fue publicado en la revista *Iduna* 10. El compromiso pedagógico de la expresión literaria. Se reproduce acá con ligeras variaciones. Algunas de las citas se encuentran en otras partes del documento; sin embargo, se ha decidido mantenerlas por la cuestión de la organicidad del texto.

concreción de este proyecto por argumentar un modelo de educación intercultural implica –para el autor- un ejercicio de ir dibujando una cartografía política del deseo, esto es, un testimonio de los afectos que han motivado, mantienen y justifican la travesía, o el éxodo.

Algunas reflexiones iniciales sobre la relación entre educación y literatura

Quisiera iniciar este apartado resaltando una cuestión obvia: este texto ya no es lo que fue; se trata de una serie de recortes superpuestos, donde se va perfilando algo que inicialmente se me apareció como demasiado fácil -aunque el término justo sería evidente- pero que luego de cavilarlo, me genera cierta curiosidad y desconcierto, pues las preguntas al respecto de las posibles relaciones significativas entre la educación y la literatura vuelven una y otra vez; y en este proceso voy ganando cierta claridad y apertura, pero sobre todo perplejidades frente a la cuestión: se abren nuevos horizontes de sentido en esta materia. Pienso que esta tensión-distensión –que genera el preguntarse y reflexionar sobre la educación y la literatura- se da porque si bien he vivenciado estos dos territorios como campos yuxtapuestos, en tanto parece totalmente natural que ambos aparezcan juntos, asumir una aproximación hermenéutica y fenomenológica a este tópico facilita desglosar y desentrañar el asunto de su vinculación, dando forma así a las intuiciones y asociaciones que puedan surgir durante las re-escrituras del texto.

Como primera idea a tratar indicaré, en el plano de la ficción claro está, que el mito fundador de la relación entre educación y literatura se encuentra en la creencia -ampliamente difundida- respecto a que la “historia” nació junto a la escritura²⁹¹. Pareciera que en el momento en que las grafías se convierten en tecnologías del registro de la experiencia humana aparecen las condiciones para que se hiciera un acopio extendido del saber en distintos archivos/bibliotecas, blindadas ahora frente a los vaivenes inmateriales de la tradición oral y el olvido.

Esto implicó, en el campo educativo, la emergencia del proceso de alfabetizar, entendido en tanto a la *apropiación* de la palabra oral en el registro escrito. Esta apropiación se dio (y aún se da) desde la “enseñanza” del leer y el escribir; es decir, desde una metodología-

²⁹¹Es importante acá señalar que me gustaría empezar a problematizar las nociones de *historia universal* (la historia que nos contaron en la escuela) y la *literatura universal* (la gran literatura), en tanto modelos de referencia para desocultar aquello que entiendo por literatura y alfabetización.

didáctica del alfabetizar. Este proceso de alfabetizar se da a través del *enseñar*, que comúnmente se equipara y emula con la dinámica misma del *educar*, y pone de manifiesto, por ejemplo, que la lectoescritura es un poco, al mismo tiempo, madre e hija de la educación, pues se ha constituido en el núcleo de la *trasmisión de* y la *interacción con* un conocimiento, digamos, fidedigno.

Desde esta línea de pensamiento no sería descabellado proponer que es en el intersticio entre el paso de la tradición oral y el alfabetizar –para la escritura perenne- surge en un primer momento “el libro” y la literatura como un registro de los saberes vigentes; y posterior, e idealmente, como la liberación del logos creativo al aparato de la escritura/imaginación. En este sentido, la escritura funcionaría como un espejo: refleja-codifica-registra la historia (las historias) pero, al mismo tiempo, y tomemos el caso de Alicia, es el portal a la geografía de lo posible. En la literatura se mezclan y confunden las dimensiones de lo concreto y lo ambiguo-ficticio, posibilitando que el mundo pueda ser leído y re-editado desde la palabra y la imaginación. En esta línea argumentativa, tendríamos entonces que la literatura, al igual que la historia, nace con la escritura, y que esta última está íntimamente relacionada con la educación.

En esta supuesta proximidad entre historia y literatura, la educación ha estado –como se mencionó anteriormente- estrechamente ligada con la “enseñanza” y la “formación” en la palabra -desde el alfabetizar-, pues una meta de la educación es formar para leer y escribir el mundo, y sus historias. En este panorama ideal la educación debería formar para la escritura de las historias humanas, y la literatura ser un referente para educarnos en éstas.

Ahora bien, acá deseo hacer algunas acotaciones sobre lo expuesto hasta el momento.

La primera es que el significado más común que se atribuye al asunto de *alfabetizarse* se refiere al proceso en el que una persona aprende a leer y escribir una lengua. Esta definición, algo escueta y lacónica, adquiere un sentido problemático –pero no menos prolífico- para pensar la relación entre educación, literatura e interculturalidad, ya que la educación va más allá del desarrollo de habilidades de lectoescritura y acopio informativo, por un lado; y, por otra parte, que en los espacios de interacción y educación intercultural se hace necesario llevar al límite, y más allá, las concepciones e imaginarios

tradicionales donde la “palabra” aparece como un hecho natural, fácilmente codificable y transmisible, sea en su expresión oral o escrita.

Lo anterior ocurre por varias razones, pero principalmente porque cuando la palabra deja de ser un denominador común al otro, al texto y a los hechos del encuentro y el diálogo, las diferencias humanas –muchas de las cuales tienen sus raíces en tectónicas culturales²⁹²- resuenan con potencia, y entonces es posible que sintamos menos certezas frente a la apreciación del ser diferentes y cómo conectarnos desde estas diferencias.

Alfabetizarse, en esta línea, es entonces un proceso que va más allá de la enseñanza, pues implica un constante <<ser>> desde el traducirse, del *ser* desde la palabra²⁹³.

Y ser en la palabra acá significa ser en la historia, y decir la historia, *literaturalizarse* en un universo *babélico* de historias y de sentidos. Y la educación, a pesar de que no se ha definido claramente hasta este momento qué entendemos por ésta, debería permitir *literaturalizarse* al *ser* en el mundo: es una decisión frente a la convivencia y el habitar, una cuestión ética, pues en la palabra nos reconocemos y diferenciamos. Respecto a este punto valga la pena indicar que el porvenir y la historia humana dependen, hoy más que nunca, en cómo construir respuestas y acciones que nos permitan humanizarnos frente al dilema de la mismidad y la otredad, esto es, de la alteridad; o, en palabras coloquiales,

²⁹² El concepto de cultura, como bien es sabido en el campo del diálogo intercultural, es bastante problemático, en este texto entenderemos esta noción en un plano dialogal. Por una parte, siguiendo a Santamaría (2001) coincidimos en que la cultura no puede ser (una cosa) estática, homogénea, intemporal y fácilmente delimitable, pues supone un peligro: desdibujar al “actor social” como un representante de su *cultura*. En esta línea coincidimos en la necesidad de desplazar el énfasis de la “cultura” a nociones alternativas, a saber: repertorios culturales, reservas de prácticas, hábitats de significado y configuraciones culturales. Ahora bien, por otro lado, y en la línea argumentativa de Duch y Mèlich (2005) nos gustaría señalar que también es valioso entender la cultura en tanto cuerpo-corporeidad, pues “nunca es posible la constitución de lo humano sin la intervención del otro como agente culturizador y transmisor de las pautas de relación que tienen vigencia en una determinada sociedad (...) la naturaleza del hombre es su cultura, pero la cultura en abstracto no existe. Esta toma de posición fundamental vale de manera ilimitada para el cuerpo humano” (p. 374). En esta óptica la comprensión de la cultura adquiere un valor de ambivalencia, pues no es algo que está ni afuera ni adentro de algo que podamos definir fácilmente, sino en las fisuras y enmascaramientos de la vida misma, en la encarnación del acople-acogida.

²⁹³ Aquí utilizo el término palabra en su dimensión simbólica, la cual entiendo como expresión del ser humano desde su potencial y agencia para *decir* y *manifestarse*; esto es, revelarse en su dimensión de homo loquens.

del ser y el estar junto a los otros, de poder pensarnos, sentirnos y posicionarnos más allá de un tajante “nosotros” y “ellos”²⁹⁴. Este ruido, o en muchas ocasiones doloroso silencio, que se genera entre las corporeidades²⁹⁵ y los repertorios culturales –que encarnan- no puede ni debe pasar desapercibido, en la medida que nos enfrenta a incógnitas sustantivas sobre la condición humana, que deben asumirse con toda la rigurosidad del caso, pues en medida alguna se trata de una cuestión baladí, ya que el panorama del encuentro y el diálogo intercultural –principalmente cuando ocurren fuera de los umbrales de la comodidad de la costumbre - aparece como invitación, o más bien como un compromiso y opción ética, estética y política frente al devenir de las condiciones humanas, de entenderlas desde sus historias, las literaturas de las corporeidades.

Para aquellos que crecimos dentro de la tradición judeocristiana quizá no nos sea desconocido el mito de Babel: la historia sobre cómo en algún momento la gran lengua humana se vio fraccionada en múltiples lenguajes, con la consecuencia de que esta confusión truncó el gran proyecto común, digamos ahora “llegar al cielo”²⁹⁶ se desplomó, y las hordas de hombres y mujeres se dispersaron como rebaños sin un pastor.

²⁹⁴ En relación al concepto de “alteridad”, que ha sido usado (o más bien abusado) con frecuencia en el campo de las ciencias sociales y la educación, recomiendo al lector el libro de Skliar (2005/2007) “*y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*”, donde plantea una serie de cuestionamientos muy interesantes. Entre otros, Skliar (p. 22 -23) nos advierte “El otro ya ha sido suficiente masacrado. Ignorado. Silenciado. Asimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envuelto. Excluido. Expulsado. Incluido. Integrado. Y vuelto a asesinar. A violentar. A obscurecer. A blanquear. A anormalizar. A normalizar excesivamente. A estar fuera y estar adentro. A vivir en una puerta giratoria. El otro ya ha sido lo bastante observado y nombrado como para que podamos ser tan impunes al mencionarlo y observarlo nuevamente. El otro ya ha sido demasiado medido como para que volvamos a calibrarlo en un laboratorio desapasionado y sepulcral. Por eso el título de este libro: ¿Y si el otro no estuviera ahí?”. Las apologías de Skliar resultan, por demás, de una relevancia importante, ya que lo que acá se está proponiendo es darle –o más bien poder “ver”- los “rostros” (Skliar acá sigue a Levinas) que sean necesarios para los cuerpos que configuran el caleidoscopio de la mismidad y la alteridad.

²⁹⁵ Como se insinuó previamente, el término de corporeidad que se asume en este texto se acerca a la propuesta que Duch y Mèlich (2005). A propósito de las tesis que exponen en su trabajo sobre la anropología y los escenarios de la corporeidad, resulta especialmente llamativa la propuesta sobre el abordaje antropológico de la “caricia” y “el consuelo” en el estudio de las estructuras de acogida, pues a nuestro parecer este es el gran meollo del proyecto intercultural: construir lugares de hospitalidad y diálogo. En relación a la “hospitalidad” consideramos que resultaría muy interesante para el lector remitirse a la propuesta que realiza González (2015) en su reflexión “De l’hostilitat a l’hospitalitat” que, por razones prácticas, no se esboza con claridad en este documento.

²⁹⁶ Este llegar al cielo, como lo entiendo, se trata de ese proyecto normalizador sobre el *progreso*. Babel testifica el peligro, y más que peligro, la ilusión, de un desarrollo único, de una sola historia,

Generalmente se suele asumir que el suceso de Babel fue un castigo divino a la soberbia humana; pero también es posible que la gran enseñanza que se esconde detrás del mito sea otra. A lo mejor el velo del misterio de Babel nos remita a que el destino humano no es una cuestión garantizada, dígame un ideal gratuito. Quizá detrás –o más allá- de Babel lo que encontremos es que nuestra humanidad ha de ganarse con esfuerzo; y la voluntad de recorrer este camino se trate, en un plano metafórico, del deseo de alfabetizarnos frente a la diversidad de las condiciones humanas, de aprender-nos a leer y escribir, de ser capaces de decir y escribir (en el espacio del encuentro y el diálogo) nuestra palabra y a través de esta “palabra real” transformar el mundo²⁹⁷, esto es, a nosotros mismos.

Esta relación entre Babel y la alfabetización, este vínculo, puede sernos de ayuda para entender dónde la literatura y la educación se encuentran. Esto es importante porque resultaría vacío iniciar una reflexión sobre la relación entre dos entidades/palabras que, de entrada, se antojan bastante abstractas, a saber, la educación y la literatura. En el caso de la educación, porque se trata una de esas *palabras* sobre las cuales se ha sedimentado de una manera muy fuerte una comprensión-representación relacionada con fenómenos como la crianza, la instrucción moral y la transmisión de saberes en los contextos de la familia y la escuela formal. Si bien en estos nichos nos es fácil “ver” la educación, pues

de una lengua de la homogeneidad. En gran medida el símbolo de la torre de Babel nos enfrenta a la ambigüedad del ser y la palabra, pero sobre todo en relación a esta quimera que ya desde hace unas décadas se entiende como “Progreso”, noción desde la cual se ha realizado una taxonomía bastante simplista y peligrosa de la situación geopolítica actual.

²⁹⁷ Otras lecturas provocativas sobre Babel nos las ofrecen Gadamer y Skliar. En el caso de Gadamer (1998), cuando planteó que: “quien escucha al otro, escucha siempre a alguien que tiene su propio horizonte. Ocurre entre tú y yo la misma cosa que entre los pueblos o entre círculos culturales y comunidades religiosas. Por doquier nos enfrentamos al mismo problema: debemos aprender que escuchando al otro se abre el verdadero camino en el que se forma la solidaridad. Sucede exactamente lo contrario de aquello que en el relato de la torre de Babel tenía en mente la gente como ideal delirante. Allí se decía: <<Tenemos que hacernos un nombre, por si nos desperdigamos por la faz de la tierra>>. ¿Bajo qué nombre queremos permanecer juntos? Es el nombre que se tiene y que le permite a uno, por así decirlo, ya no escuchar al otro” (p. 125). Por su parte, Skliar (2007, p 46), en relación a Babel sostiene que: “(Babel) representa el mito de la pérdida de algo que quizá nunca hemos tenido: una ciudad, una lengua, una tierra, una identidad, una comunidad. Por eso, después de Babel estamos exiliados en nuestro mundo. El relato de Babel puede nombrar todo lo que es extranjero, la condición humana misma de extranjería. Y con eso puede contribuir a reformular un viejo motivo, el de la existencia misma como exilio, pero ahora más radicalmente: como exilio constitutivo, inevitable, sin remedio”. Hemos considerado pertinentes estas dos lecturas, pues las cuestiones de la solidaridad y el exilio que representa Babel son un punto clave para comprender aquello que es propio de la interculturalidad, y que se tratará con más profundidad en el siguiente apartado.

está fuertemente institucionalizada-naturalizada, no deja de generar ruido el contraste que se genera frente a una comprensión de la educación como un proceso vitalicio que se da -de continuo, valga la redundancia- en el espacio vincular del encuentro entre las personas que habitamos y nos transformamos en el flujo de la historia²⁹⁸.

En cuanto la literatura nos remite a libros e historias, siendo el relato el precursor del libro sagrado y el libro infanta, sabemos que los textos literarios se cuentan entre los “interlocutores” más idóneos para generar goce, enriquecimiento y transformación, por lo cual para cuestionar cuál sería la relación *esencial*²⁹⁹ que puede existir entre la literatura y la educación, me parece importante, siguiendo a Cañón (2002), plantearse una serie de preguntas para abrir la discusión sobre el papel y uso de la literatura en contextos educativos: ¿cómo entendemos la experiencia de leer la literatura? ¿qué libros se comparten y difunden en los espacios de educación formal y no formal? ¿cuáles son las prácticas de lectura que se asocian a estos ámbitos? ¿quiénes seleccionan la oferta de los textos? ¿bajo qué parámetros se establece la didáctica literaria? ¿qué metas se persiguen al integrar los textos en espacios de encuentro? ¿qué comunidad de lectores/escritores se conforman? ¿qué se reproduce y qué se modifica en relación a los textos? y ¿qué lector/escriptor es el que concibe la escuela?

Que sea el lector el que vaya sacando sus conclusiones al respecto. Por lo pronto volvamos sobre el supuesto mito de la relación entre la historia y la literatura. Por más queda indicar que, a pesar de las evidencias y argumentos que sustentan esta creencia, creo que se trata de una *ficción* debatible. Esto, en la medida de que la historia, la escritura y los procesos de alfabetización no son referentes necesarios para explicar la emergencia de las literaturas, entendidas éstas primeramente como el arte de la narración de las

²⁹⁸ Respecto a este punto, la educación en su doble manifestación política y estética, se trata de una apuesta por una educación política y vinculante. Este posicionamiento frente a la educación está en gran medida permeado por mi comprensión de la obra de Freire (1965, 2005). En sus trabajos no he encontrado fórmulas, conceptos y modelos de certeza sobre qué es la pedagogía y la educación, es decir, en lo que respecta al qué es y cómo se debería educar. Lo que sí he hallado es una invitación a la ruptura y el cambio respecto a las formas tradicionales a-críticas que han configurado las pedagogías hegemónicas en América Latina. En lo que corresponde a este punto, Freire (1965) marca una distinción interesante entre la educación y la domesticación. La primera tiene por fin la emancipación y liberación del sujeto como ser histórico capaz de transformar su realidad. La segunda lleva implícita una manipulación del educando desde la reproducción de condiciones estructurales profundamente inequitativas y autoritarias.

²⁹⁹ Acá utilizo el concepto “esencial” en la línea que propone Van Manen (2003) en su texto “Investigación educativa y experiencia vivida”.

lenguas, en los usos del lenguaje, en sus encarnaciones-corporeidades. Si partimos de una hipótesis alternativa, esto es, que las literaturas son condiciones de nuestra humanidad, manifestaciones vivas de la palabra, la oralidad estructura la ecología literaria donde, sea dicho de paso, conviven –en la armonía del desorden- diversas historias y formas de contarlas.

Creo que la anterior tesis es arriesgada, pues pareciera que en este momento he dejado de lado el componente de la “escritura” por fuera del espectro explicativo sobre la literatura (en un sentido amplio y filosófico), lo cual parece bastante absurdo, ya que nos es casi imposible pensar en la literatura sin evocar el texto escrito. No he pasado este punto por alto, y espero que no se malinterprete mi argumentación como un llamado a escindir la literatura de la escritura. Lo que realmente quiero proponer acá es una problematización de la tradición que ha proscrito la práctica de la literatura a la jurisprudencia de unos textos de un grupo de escritores/artistas que detentan competencia y habilidad para ser los portavoces de la literatura fuerte, del saber oficial en esta materia³⁰⁰.

Un espectro restringido en todo caso.

Ahora bien, y acá radica lo sustantivo de mi crítica, lo que realmente estoy problematizando es la manera en que comúnmente nos *alfabetizamos*. En mayor medida, y acá quiero posicionarme como educador, hemos cometido una falta grave, y es que en los procesos de formación, donde ejercemos nuestra praxis, adoctrinamos más en el leer que en el escribir (y en el escuchar sobre el discutir) privilegiando así el repetir (o asentir) sobre el crear, pues nos encontramos demasiado alienados con el paradigma de la educación domesticadora. En las escuelas y otros espacios educativos se privilegia la lectura de la literatura de editorial, lo cual no es debatible en sí mismo, pero sí el hecho de que se infantilice-silencie la literatura que cada uno y cada una puede aportar y socializar desde sus propias historias y trayectorias vitales. Al establecer la relación educativa en este nivel, querámoslo o no, estamos llevando siendo cómplices de la colonización letrada de la grafía ajena sobre el sujeto, del silenciamiento de las muchas

³⁰⁰ Y complementariamente de una maquinaria editorial donde se filtra aquello que se publica y comercializa en materia literaria.

historias, de las incontables literaturas que, de hecho, existen, y de las que estoy seguro, estamos expuestos en nuestros mundos de vida.

Cuando se cuentan los relatos, o cuando se escriben (o reescriben) es, en todo caso actividad del *litterator*.

Es por esta razón que Freire nos llamaba la atención sobre dos cuestiones fundamentales: la primera que *alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra*; y la segunda, muy cercana y complementaria, es que *decir la palabra verdadera es transformar al mundo*. En aras de ir cerrando este apartado, quisiera concluir señalando que encuentro mucha sensatez, si estamos indagando sobre la relación entre educación y literatura, con una reflexión de Machado (2014) que sintetiza muy bien lo expuesto/escrito hasta el momento: “si uno no confunde literatura y educación, todos pueden entonces ser autores, aunque no todos sean artistas” (p. 60). Aquí la figura de los *autores* es poderosa, pues en a nivel educativo nos hace con el *don* de las literaturas y sus confusiones, de las palabras y el agenciarse político, de abrir la puerta a distintas historias, y de operar también desde el desconcierto y la curiosidad. Sea entonces el momento de dar una gran bienvenida a este tipo de confusiones.

Como que la imaginación imitativa es también emancipadora.

Educación, literatura y diálogo intercultural

Una reflexión sensata sobre la investigación relativa al diálogo intercultural debe integrar, en primer lugar, una argumentación (justificación) respecto a su existencia. No se trata simplemente de formular un discurso nominalista atractivo, una moda, sino que ha de justificarse -en rigor- su arraigo y desenvolvimiento, en tanto se concibe como una práctica y tradición socio histórica. En relación a este asunto, un punto de partida respecto a la pertinencia de la investigación y el diálogo intercultural se encuentra unida al examen sistemático de otro mito, muy afín al del Desarrollo y la Historia occidental reciente: la Globalización. El mito del occidente tardío: esta idea de la globalización, que ya hace unas décadas ha entrado hacer parte del lenguaje humano, este término fundante de aquello que nos resulta contemporáneo (e ideológicamente arriesgado), frecuentemente se asocia al acelerado proceso de difusión cultural y mercantil experimentado en el “territorio occidental” ulterior a la postguerra. A propósito de esto es común que se

arguya, como característico de esta época, un grado elevado de densidad y sofisticación progresiva de los sistemas de comunicación, tecnología, geopolítica, y movilidad humana. Frente a la globalización hay un asunto importante a resaltar. Este mito se ha desenvuelto en una polaridad semántica ideal³⁰¹ -fatalista³⁰² que vale la pena traer a colación³⁰³.

Es importante acá señalar que el peligro del reduccionismo histórico y discursivo de ambas globalizaciones radica en el riesgo de asumir sólo una historia dominante como mito fundador de lo que podría ser una serie de perspectivas interculturales. El etnocentrismo manifiesto en la globalización, en tanto tradición occidental, radica en que no da cuenta de la diversidad de cosmogonías-culturas e historias posibles que abundan en el planeta. O, en otras palabras, sí se da cuenta de estas diferencias, pero ancladas en un panorama multicultural-globalizado donde fácilmente se asumen ideas y creencia bastante reduccionistas. Cobijadas bajo el mito de la globalización, que tan a la ligera he expuesto, uno podría concluir que: 1. El diálogo cultural se da por hecho en un mundo

³⁰¹ Por una parte, se presenta la globalización neoliberal y la emergencia del discurso sobre los derechos humanos como referentes de lo universal, que acá es transnacional y se expresa en el culto a las libertades individuales, sobre todo de los escenarios mercantiles de consumo. La movilidad y los intercambios entre los ciudadanos de las naciones se multiplican; las relaciones internacionales se complejizan en el campo de la política exterior y el comercio internacional, lo cual posibilita la emergencia de un campo discursivo bastante diplomático, correcto, y sobre todo científico-tecnocrático. Aún se guarda fe en las definiciones monoculturales del desarrollo, el bienestar humano y las democracias. La globalización, así como la abstracción de la “democracia”, se sedimentan como un discurso idealista de la esperanza en una aldea global. Pero la esperanza no es solamente un concepto.

³⁰² Por otro lado, se sostiene que la globalización es el síntoma de las quimeras del proyecto moderno y la revolución industrial-colonial occidental. Esta globalización también se expresa en una dimensión que hace explícitas tensiones manifiestas del occidente mercantilizado, bélico, colonialista, escindido. Por un lado, está el discurso sobre la crisis y el malestar. En este se hace énfasis sobre el hecho de que los conflictos humanos continúan escalándose a un ritmo acelerado. La banca y las entidades económicas lanzan alarmas: los diarios las publican. Los gobiernos se privatizan y pierden en gobernabilidad. Predomina la polarización cultural. Se incrementa el riesgo planetario: Crisis ecológica. Guerras. Terrorismo. Hambre. Desempleo. Corrupción. La globalización es una hidra, un estado del sistema inviable. La desesperanza parece teñir el devenir humano, pues a pesar de los medios que ofrece la conectividad, no se da un diálogo genuino frente a la alteridad.

Pero sería necio reducir la condición humana a un discurso fatalista.

³⁰³ En medida alguna considero que aquello que podría denominarse como “la globalización”, en cualquiera que sea la tradición que eche sus raíces, pueda reducirse a las imágenes idealista-fatalista que he presentado. El lector entenderá que el uso de este tipo de figura –la polaridad semántica– responde más a una invitación pedagógica sobre la temática que se presenta, que a la impertinencia del autor frente a una materia sobre la que se ha trabajado bastante desde otros ámbitos y autores

globalizado; o bien, 2. El diálogo cultural es un imposible. Ambas posturas nos parecen de poco valor.

En este estado de las cosas, desde una mirada “intercultural” vale la pena ser reflexivo frente al mito en sí mismo. Éste, cualquiera que sea, ejerce una fuerza de universalización que hace tambalear y reaccionar las esferas de lo local/global (en un presente continuo y común). Es decir, al constreñir la polifonía de las historias y visiones de la realidad, emergen síntomas de esa vida que no se puede encasillar bajo un molde único. Es en este contexto que la filosofía y el diálogo intercultural se constituyen en un campo fértil para pensar y conversar alrededor de los retos sobre los pasados histórico. Frente a este punto, entendemos el diálogo intercultural como un terreno hermenéutico de inter-traducciones, encuentros y relaciones entre prójimos que buscan construir puentes de sentido y convivencia frente a distintos proyectos –algunas veces convergentes y otras no- de humanidad.

La pretensión de universalidad³⁰⁴ del diálogo intercultural se caracteriza por enriquecer la idea de horizontes polílogos (Fornet-Betancourt, 2001). En otras palabras, desde el referente de interculturalidad que acá se asume, se propone la liberación del logos cultural en su expresión de palabra y entendimiento. Pannikar (1997, 2004) señala con acierto que el diálogo intercultural no responde exclusivamente a una necesidad política o a una disciplina académica: en este sentido no es jurisprudencia de un campo específico del quehacer humano.

³⁰⁴ Acá la universalidad se trata de una creencia y una apuesta: de la posibilidad de entrar en un diálogo genuino: los límites culturales son porosos y el mestizaje es un hecho, mayormente positivo. En medida alguna aquí se asume que universalidad es sinónimo de autoritarismo y nomotetismo epistemológico. Si bien la cuestión respecto a la filosofía del diálogo intercultural se sitúa más allá de las discusiones sobre la inter y transdisciplinareidad de las disciplinas científicas (Panikkar, 2004), la apertura de este campo ha impactado fuertemente una serie de áreas del conocimiento humano. A propósito de este fenómeno, Fornet-Betancourt (2001) realiza una revisión sintética de la influencia de esta corriente en diversos territorios del saber y la práctica occidentales: antropología, comunicación, derecho, educación, filología, pedagogía, psicología y teología. Por un lado, el escenario intercultural ha implicado una serie de cuestionamientos críticos respecto al alcance de estos campos; y en paralelo ha desatado una serie de interrogantes respecto a la responsabilidad que se debe cultivar en una perspectiva de la condición humana ampliada. Este proceso de des-occidentalización de los monólogos culturales resulta, por demás, vivificante. En este sentido, y por lo que respecta a la educación intercultural, debería tener como objetivo continuo el ejercicio por ligar, dentro del campo de la reflexión pedagógica, social y estética, las esferas del diálogo intercultural y la educación en contextos de emancipación política de orden intercultural.

Este diálogo busca promover la comprensión y enriquecimiento existencial que brotan de las diversas cosmologías del prisma humano. Es decir, se inscribe en el espectro mismo de las condiciones humanas, en aras de ofrecer las condiciones de posibilidad para una conversación equitativa sobre aquellos escenarios donde se hace manifiesta con más fuerza la diferencia en las comunidades humanas.

En lo que se refiere a la pedagogía y la educación integrar una perspectiva frente al diálogo intercultural resulta provechosa, desde la noción que he venido proponiendo frente al alfabetizarnos desde las palabras y sus tejidos literarios. Dentro de la discusión pedagógica esto responde al compromiso de fortalecer una perspectiva crítica que ofrezca las bases para entender la educación como una acción liberadora, esto es, emancipadora. En coherencia con el anterior planteamiento, vale la pena señalar que ya en su momento Freire (1965) propuso que: i) nadie educa a nadie; ii) tampoco nadie se educa solo; y iii) los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Desde esta concepción, el ser humano es un ser de relaciones: no está simplemente en el mundo, está con el mundo y es mundo.

Así las cosas, el ser humano es un ser que transforma y es transformado en las relaciones con los otros, principalmente a través de su ser lingüístico. No en vano señala este autor que la palabra verdadera transforma el mundo. En este contexto, el criterio de “verdadera” implica encontrar el lugar que le corresponde al ser humano en la finitud de la existencia y la lucha de la historia: emerger del tiempo liberándose de la unidimensionalidad de las historias dominantes.

En el escenario educativo -entendido como espacio vital para el ejercicio de la palabra y la agencia- cada día es más patente la urgencia sospechar de las ideologías y prácticas de dominación que encuentran en el campo educativo un terreno ideal para reproducir las condiciones profundamente inequitativas e injustas que sustentan el modelo occidental y la mitología globalizadora³⁰⁵. Por otra parte, en lo que concierne a la literatura, es una

³⁰⁵ Esta necesidad de dialogar responde a las exigencias éticas y estéticas por concretizar un proyecto dinámico de las comunidades humanas. En relación a esta idea, quisiera señalar que, siguiendo a Gadamer (1971), es solamente en la conversación y la risa común donde los “amigos” construyen una comunidad de reconocimiento y encuentro mutuo. Así las cosas, en el arte del

invitación a generar procesos de enseñanza-alfabetización sobre la diversidad de literaturas –formales e informales- de las que podemos gozar y ser partícipes. Con anterioridad se indicó que las literaturas aparecen como un terreno fecundo para los símbolos y metáforas sobre nuestra condición humana, y también sobre el quehacer investigativo, haciendo inteligibles las ambigüedades que emergen en estos campos. Adicionalmente, la cuestión de la interculturalidad no ha sido ajena a la literatura: leemos libros que han sido gestados en diversos hábitats culturales, y por otra parte es claro que recurrentemente se construyen textos con alusiones explícitas a esta materia. En esta perspectiva, en el siguiente apartado me remito a una lectura libre e intertextual de dos cuentos icónicos de Borges “El etnógrafo y “La Biblioteca de Babel” para poner de manifiesto cómo la literatura es un aliciente invaluable para ir perfilando lo que entiendo por interculturalidad.

Las figuras que trabajaré alrededor de estos dos cuentos son las siguientes: el Etnógrafo y la Biblioteca de Babel. La primera porque al margen de las múltiples críticas que ha recibido la antropología y la etnografía clásicas, han sido prácticas de la cultura, la alteridad y el mestizaje. En relación a la Biblioteca de Babel, este símbolo será provechoso para seguir enriqueciendo la *cartografía* de Babel, y cuestiones relacionadas con los afectos –mis afectos- frente al campo de estudios de la interculturalidad donde, como ya indiqué al inicio del texto, he encontrado resquicios de sentido, que dejan entrever un desenlace afectivo a cuestiones conceptuales. Así se entiende el peregrinar de la educación etnográfica, como un perdersnos en la Torre de Babel, la torre del deseo.

diálogo se traza un principio de cuidado y responsabilidad frente a uno mismo y los otros, razón por la cual los límites entre la ética y la estética se desdibujan para dar paso a la vida, no solo como proceso, sino en tanto virtud de “ser” en el mundo junto a los otros. Este ser estético, por otra parte, es un terreno de posibilidades para forzar los horizontes lingüísticos y hermenéuticos donde las literaturas y las filosofías (por usar dos figuras insignes de nuestra cultura occidental) puedan expresar y manifestarse en una relación simbiótica. Esto con el objetivo de que desencadenen una serie de metamorfosis que favorezcan el proceso de reexaminar y renovar las lógicas culturales sobre las cuales venimos operando.

Sobre la escogencia de los textos

“El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él.
Estos caminos hay que andarlos”

Jorge Luis Borges, 1969, *El etnógrafo*, p. 12.

Voy y vengo entre textos, estoy de continuo viajando en las ranuras formadas en el contacto de letras y ojos sostenidos por palmas. La literatura bien puede tratarse de un registro, pero al mismo tiempo es boleto y también camino: un éxodo agradable, un diálogo íntimo entre deseo y el goce de mundanear³⁰⁶.

Aquel que lee y escribe se parece al etnógrafo que se adentra en la biblioteca del mundo, intuyendo que está condenado a perderse para encontrarse. Los desplazamientos que ejecuta se dan en función de un anhelo por los espejismos que se diluyen cuando se acerca demasiado: son volátiles, son sueños. Así subió la montaña para encontrarse con otras tantas cumbres, y lo que fuese objetivo devino pasos; bebió en los manantiales de la voluntad de seguir andando.

No hay conocimiento que no sea cuerpo, no hay un saber fuera del peregrinaje, y esto estaba cifrado en un libro tejido en nervaduras, carne, piel y órganos: la primera revelación de la experiencia. Tampoco hay un cuerpo que no sea mundo, por éste –y en éste- ha sido engendrado, de las materias mismas de la tierra, ya que todo cuerpo es mundo, y el mundo es libro.

Si existiese un libro sobre la interculturalidad –es curioso, de hecho hay bastantes- debería cifrar, entre otras cosas, que este campo de estudios ha estado fuertemente influenciado desde la antropología y la tradición etnográfica. Y parece algo lógico, pues en la estirpe de las ciencias sociales, la antropología y su primogénita, la etnografía, se han caracterizado por un gusto especial por ese aquello-cultural que se manifiesta en tanto

³⁰⁶ Gadamer (1998) indica que el neologismo *welten* equivaldría a “mundanear”, que en Heidegger se comprende como hacer o devenir en el mundo. En su indagación sobre el diálogo y el ser, Gadamer añadirá a este mundanear lo que se refiere a los “horizontes” (Das Aufgehen on offene), que inisnúan un levantarse, mostrarse, salir, despuntar, abrirse, expandirse y entrar en eclosión. Por otro lado, Aufgehen in etwas equivale a <<ser absorbido o ser uno con algo y desaparecer o desvanecerse en esa unidad>> y <<fundirse con algo o en algo>>. El mundanear y el diálogo se tratan en la lectura gadameriana de una fusión de horizontes, que yo encuentro muy cercana a lo que podría entenderse como el diálogo intercultural.

diferente, o por lo menos fue así –nos han dicho y hemos leído- durante los inicios de algo que nos empecinamos en titular como el siglo veinte. La peculiaridad de la escogencia de un objeto de estudio auto-referido (la cultura del ser humano) no puede por menos que generar ciertas tensiones. Esto se ha hecho palpable en el momento en que se da el corte-intersección de la epistemología y las culturas, del conocimiento y los saberes, del encuentro entre los otros y los nos-otros.

Leamos un poco (aunque sería justo admitir que escribiremos).

En el cuento de Borges, el etnógrafo, se refleja magistralmente la figura liminal del etnógrafo, pues siendo hijo de las letras –digamos, de la modernidad ilustrada- se les resiste al mismo tiempo. Esta tensión entre lo propio y lo ajeno³⁰⁷ encuentra su manifestación en varios momentos. Por ejemplo, cuenta el narrador, en relación al personaje de Fred Murdock³⁰⁸, que al momento de tomar la decisión de iniciar su etnografía con los nativo-americanos, entrevió que “esa antigua discordia de sus estirpes era un vínculo ahora”. Esa antigua discordia racial se convertía en pacto. El etnógrafo encuentra así en lo diferente un lugar común, un oikos provisional –pues no se trata de su hogar- que desliga su identidad y le prepara para la apertura. Esta apertura, en un primer momento afirma su identidad, aunque no hasta rasgarla del todo, pues si la inmersión fuese completa, este etnógrafo se ahogaría en el plano de lo indiferenciado respecto a sí mismo que, sea dicho de paso, lo remitiría a un absurdo insalvable.

³⁰⁷ En este sentido lo más llamativo es que al interior de la antropología y el ejercicio de la etnografía, se hará patente el dilema de la hospitalidad y de la acogida, de la ruptura colonial y globalizadora que supone el proyecto intercultural. A este respecto López (1999) realiza un análisis literario muy interesante en el texto “*Transculturación, deseo colonial y heterogeneidad conflictiva en El largo atardecer del caminante de Abel Posse*”. En resumidas, el que podríamos denominar espíritu etnográfico es –sin serlo- el de un mestizo, un vendedor de espejos, un constructor de puentes y un traductor, que está marcado por el extrañamiento frente a la cultura de procedencia, busca las redenciones y misterios en el campo de la acogida por parte del otro.

³⁰⁸ En relación a la descripción de Fred, se nos dice que “era alto a la manera americana, ni rubio ni moreno, de perfil de hacha, de muy pocas palabras. Nada singular había en él, ni siquiera esa fingida singularidad que es propia de los jóvenes. Naturalmente respetuoso, no descreía de los libros, ni de quienes escriben los libros. Era suya esa edad en que el hombre no sabe aún quién es y está listo a entregarse a lo que le propone el azar: la mística del persa o el desconocido origen del húngaro, las aventuras de la guerra o del álgebra, el puritanismo o la orgía.” (Borges, 1969, p. 11).

En contraposición opta por la sublimación melancólica. Nuestro etnógrafo, nos cuenta el narrador (quizá el mismo Borges, no lo sabemos), luego de su peregrinaje, y una vez en la ciudad “sintió la nostalgia de aquellas tardes iniciales de la pradera en que había sentido hace tiempo la nostalgia de la ciudad”. La vivencia intercultural lo ha herido, pues en el ocaso de su etnografía (o lo que orbita alrededor de esta excusa) ya no es posible ser el mismo.

El cambio que ha supuesto para Murdock el extrañamiento -propio de la experiencia de peregrinaje intercultural- se exterioriza y concretiza en la confrontación con su tutor, a quien, luego de informarle su negativa de publicar le refiere “no sé muy bien cómo decirle que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad” (p. 12). El mestizaje de Murdock, su metamorfosis es epidermis cultural; le ha implicado extrañarse (acercarse) la práctica y el saber que lo definía; en resumen, ha trastocado su identidad hasta el punto de ajar el vínculo con la tradición. No obstante, y en este sentido puntualizo el desenlace de la historia, sorprende, ya que Murdock termina trabajando en una de las bibliotecas de Yale³⁰⁹. El personaje vuelve, pero ahora distinto (como otro), lo académico en su simbolismo más icónico: la biblioteca.

No sabemos de las motivaciones de Murdock para recluirse en la biblioteca, no obstante puede uno cuestionarse frente a su proceder ¿se ha convertido él mismo en un ejemplar de estudio? ¿se ha recluido como prueba viviente de algo que no puede ser escrito en el formato de publicación estándar? ¿se ha inmolido a la manera de una ironía frente a la tradición ilustrada? ¿simboliza la conquista de la oralidad sobre la razón-grafía? ¿es una prueba de la marginalización de los saberes no científicos por el establecimiento? ¿ha sido estratégico su movimiento o sólo azaroso?

Ciertamente la consumación de la historia abre la posibilidad a una discusión, y considero que Borges ha sido listo al plantearse (o plantear al lector) la encrucijada del etnógrafo y la experiencia intercultural, pues lo que se juega en el desenlace va más allá de la

³⁰⁹El cuento termina así “Fred se casó, se divorció y es ahora uno de los bibliotecarios de Yale.” (p. 12)

identidad de las ciencias y el modelo epistemológico sobre el cual ha sido levantado su imperio³¹⁰:

¿la razón colonizadora o su divorcio con la experiencia?

Ahora bien, lo que puedo intuir de la vuelta de Murdock a la biblioteca es que representa muy acertadamente aquello que no es insulso del saber académico, aquello que en su campo no es hambre por asimilar la cultura, pues ésta no se encuentra subyugada a la pretensión *científica* -ni debería- asimilarse a esta, ya que ahora es *mistura*. Al devenir bibliotecario, el etnógrafo se inviste como vigilante del saber que él considera una mera frivolidad. El etnógrafo encarna un saber renegado que porta las llaves del reino del conocimiento.

A la razón la custodia el etnógrafo, aquel que habla, que explora.

Menuda idea. Aunque quizá no sea del todo descabellada, sino esperanzadora, pues nos da pistas sobre el valor de la palabra y los caminos en una fría biblioteca donde abundan millones de ejemplares sordos que estando juntos en los anaqueles están condenados a la no-comunicación. La razón, ese estandarte de occidente, ya no puede más que aceptar su absurdo, y abandonarse (dejarse acoger) a algo que no es ella misma, y al mismo tiempo que se le parezca y la simbolice, para redimirse.

El viaje y el peregrinaje del Murdock no han terminado con la llegada de la planicie, sino que se encuentra su cénit en un segundo ejercicio etnográfico, el que se da en la biblioteca. El viaje del etnógrafo en busca de la *cultura* le permitió reencontrarse –ponerse en contacto- con la vida, que básicamente es el secreto que no se puede decir y, al mismo tiempo, puede enunciarse en centenares de formas distintas y contradictorias.

La cultura, en tanto símbolo agrícola (el cultivar) se le manifiesta como biblioteca. Es la opción de su secreto debe ser aplicable tanto en la pradera como en el repositorio. La

³¹⁰ Es por esta razón, aduzco, que Panikkar (2004) argumenta que el diálogo intercultural se sitúa más allá de las discusiones sobre la inter y transdisciplinareidad de las disciplinas científicas, pues se trata de un terreno donde la conversación y el encuentro genuinos deben zafarse de un marco de validez conceptual y metodológico fijado de antemano, y abrirse a la conversación entre cosmologías.

biblioteca es el lugar para los frutos de la cultura, y se revela como espacio de posibilidad de vivir y cultivar, de engendrar. En este sentido me gustaría proponer que el símbolo de la biblioteca –en Borges- no es el de la enciclopedia ilustrada, sino de lo que podría ser la vida dispuesta a la fecundación. En este sentido la biblioteca la biblioteca de Babel no se parece a las bibliotecas convencionales, sino que en ella se juega la vida misma.

En esta línea, me propongo trazar desde *La Biblioteca de Babel* una continuidad a la historia del bibliotecario-etnógrafo. Empecemos entonces por sugerir dos ideas que son claras en el texto: la biblioteca de Babel es infinita³¹¹ y en ella está contenido todo el material que puede codificarse desde el alfabeto³¹². La biblioteca es el campo donde se engendra la palabra. Lo que entreveo acá es que Borges plantea una temática importante referida al ser y el lenguaje. La biblioteca simboliza el vasto campo lingüístico donde el ser – a manera de los bibliotecarios- se expresa en sus recovecos.

³¹¹ Escribe Borges (1944/2001, p. 38): El universo (que otros llaman la Biblioteca) se compone de un número indefinido, y tal vez infinito, de galerías hexagonales, con vastos pozos de ventilación en el medio, cercados por barandas bajísimas. Desde cualquier hexágono se ven los pisos inferiores y superiores: interminablemente. La distribución de las galerías es invariable. Veinte anaqueles, a cinco largos anaqueles por lado, cubren todos los lados menos dos; su altura, que es la de los pisos, excede apenas la de un bibliotecario normal (...) En el zaguán hay un espejo, que fielmente duplica las apariencias. Los hombres suelen inferir de ese espejo que la Biblioteca no es infinita (si lo fuera realmente ¿a qué esa duplicación ilusoria?); yo prefiero soñar que las superficies bruñidas figuran y prometen el infinito (...) La luz procede de unas frutas esféricas que llevan el nombre de lámparas. Hay dos en cada hexágono: transversales. La luz que emiten es insuficiente, incesante.

³¹²Al respecto: “El número de símbolos ortográficos es veinticinco. Esa comprobación permitió, hace trescientos años, formular una teoría general de la Biblioteca y resolver satisfactoriamente el problema que ninguna conjetura había descifrado: la naturaleza informe y caótica de casi todos los libros. Uno, que mi padre vio en un hexágono del circuito quince noventa y cuatro, constaba de las letras MCV perversamente repetidas desde el renglón primero hasta el último. Otro (muy consultado en esta zona) es un mero laberinto de letras, pero la página penúltima dice «Oh tiempo tus pirámides». (...) Esos ejemplos permitieron que un bibliotecario de genio descubriera la ley fundamental de la Biblioteca. Este pensador observó que todos los libros, por diversos que sean, constan de elementos iguales: el espacio, el punto, la coma, las veintidós letras del alfabeto. También alegó un hecho que todos los viajeros han confirmado: No hay en la vasta Biblioteca, dos libros idénticos. De esas premisas incontrovertibles dedujo que la Biblioteca es total y que sus anaqueles registran todas las posibles combinaciones de los veintitantos símbolos ortográficos (número, aunque vastísimo, no infinito) o sea todo lo que es dable expresar: en todos los idiomas. Todo: la historia minuciosa del porvenir, las autobiografías de los arcángeles, el catálogo fiel de la Biblioteca, miles y miles de catálogos falsos, la demostración de la falacia de esos catálogos, la demostración de la falacia del catálogo verdadero...”. (p. 39)

En la línea argumentativa del primer apartado, el ser y la palabra están de continuo en el juego de la confusión, de la ambigüedad, pero también de la comprensión y el reconocimiento. El gran drama de la biblioteca es la búsqueda del libro total³¹³ que paradójicamente está, pero jamás será encontrado. Y es que como nos dice el bibliotecario “la certidumbre de que todo está escrito nos anula o nos afantasma” (p. 42). Es en este sentido se hace patente que la arquitectura de la ontogénesis humana (y por tanto, la educación) jamás estará terminada, pues incluso si pudiésemos pensar en términos de “eternidades” (y la Biblioteca de Babel es un ejemplo claro de esto), nos toparemos de continuo con la confusión y el exilio que, como un regalo, se nos ofrecen como referentes para humanizarnos, para alfabetizarnos³¹⁴, porque de una u otra forma todos somos exiliados de Babel.

Es en este sentido que, en los términos de lo que concierne al diálogo intercultural, el exilio nos lleva a transitar constantemente entre planos afectivos donde la esperanza y el pesimismo emergen de tanto en tanto, pues en la búsqueda y su peregrinación, cada vez es más claro que no se encontrarán las certidumbres y el ideal de un proyecto ilustrado sobre el saber, esto es, la ciencia, sino caminos que, al final de cuenta, son el secreto de otra novedad. En estos caminos inciertos continuó mi reflexión sobre el sentido de alfabetizarnos, de cómo acoger-liberar las literaturas en los espacios educativos de la vida, de abrir las puertas de la hospitalidad a lo que de incierto pervive en el más acá y el más allá.

Para finalizar (y me pregunto dónde comencé realmente), se trae un extracto del cuento, el final, por demás:

“Como todos los hombres de la Biblioteca, he viajado en mi juventud; he peregrinado en busca de un libro, acaso del catálogo de catálogos; ahora que mis ojos casi no pueden

³¹³ A propósito de esto léase el siguiente apartado: “(Los místicos pretenden que el éxtasis les revela una cámara circular con un gran libro circular de lomo continuo, que da toda la vuelta de las paredes; pero su testimonio es sospechoso; sus palabras, oscuras. Ese libro cíclico es Dios.)” (p. 38)

³¹⁴ He encontrado un razonamiento de Feliz de Azúa (2001, p. 61) en su ensayo “Siempre en Babel” interesante en este punto de la reflexión: “(el) exilio no es un castigo de nuestra soberbia, sino una voluntad de exilio: los humanos hemos hecho de la tierra nuestro extranjero, sea por la vía técnica, sea por la vía teocrática. Ningún dios nos ha expulsado; nos hemos ido por nuestro propio pie, los unos a conquistar la tierra, los otros a encerrarse en la lengua de un Dios omnipotente. No hemos pecado, o más bien nunca hemos dejado de pecar”.

descifrar lo que escribo, me preparo a morir a unas pocas leguas del hexágono en que nací. Muerto, no faltarán manos piadosas que me tiren por la baranda; mi sepultura será el aire insondable; mi cuerpo se hundirá largamente y se corromperá y disolverá en el viento engendrado por la caída, que es infinita. Yo afirmo que la Biblioteca es interminable (...) La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Mi soledad se alegra con esa elegante esperanza” (p. 42).

Y es que en el éxodo de ser en el mundo –de mundanear- nada nos es más dulce que el espejismo de la esperanza, pues fue la puerta por la que entramos –o caímos- en esta gran torre.

Nota: Lo que escribe es un relato sobre la biblioteca, que le suma, a pesar de ya estar escondido en alguno de los libros. Entre el etnógrafo y el libro lo que media es el deseo. Que acá son el relato y la escritura.

Y la interpretación (traducción) de esta insigne torre.

Referencias

- Borges, J. (1944). *Ficciones*. Disponible en internet en <http://www.nuevaliteratura.com.ar/descargas/Jorge%20Luis%20Borges%20-%20Ficciones.pdf>.
- Borges, J. (1969). *Elogio de la sombra*. Disponible en internet en http://www.guiaamarilladeformosa.com/uploads/3/1/1/0/31103187/2._1969-elogio-de-la-sombra-poes%C3%ADa_j.l_borges.pdf
- Cañón, M. (2002). Disputa o convivencia: literatura y educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 3 (1), p. 0.
- De Azúa, F. (2001). Siempre en Babel, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Duch, Ll., & Mèlich, J-C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid: Editorial Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Diálogo Filosófico*, 51, pp. 411 – 426.
- Freire, P. (1965) *La educación como práctica de la libertad*. Disponible en internet en http://omarchantrepillimue.bligoo.cl/media/users/24/1219440/files/355945/paulo_freire_1.pdf
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Disponible en internet en <http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Gadamer, H-G. (1971). La incapacidad para el diálogo, en *Verdad y Método II* (1998) Salamanca: Polígono el Montalvo.
- Gadamer, H-G. (1998) *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- González, M. (2005). *De l'hostilitat a l'hospitalitat*. Barcelona: SJM.
- López, K. (1999). Transculturación, deseo colonial y heterogeneidad conflictiva en El largo atardecer del caminante de Abel Posse. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 24 (1), p. 41 – 62.
- Machado, A. (2014). El oficio de escribir para niños y jóvenes, en *La hora del cuento*. Disponible en internet en http://www.imprenal.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20costarricense/la_hora_del_cuento_edincr.pdf
- Panikkar, R. (1997). *Invitació a la saviesa*. Barcelona: Proa La Mirada
- Panikkar, R. (2004). *Pau i interculturalitat*. Barcelona: Proa, la mirada filosófica. Enciclopèdia Catalana.
- Santamaría, E. (2001). Lugares comunes y extrañamiento social: la problematización sociológica de las movilidades migratorias, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Skliar, C. (2003/2007). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Pedro Miño.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: IDEA BOOKS SA.

EPÍLOGO “ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL VOLVER”

"Demostrando así que siempre cada tribu tiene el dios que prefiere y no otros (...) Definitivamente dios sólo quedó el río porque los hombres sumergen en él las manos y el rostro y tienen estrellas en los ojos cuando se levantan / Mientras las aguas a su vez transportaban al cielo y al sol si lo hay la turbiedad salada de las lágrimas y el sudor."

José Saramago, 2007, *El año de 1993*, p. 126.

21 de octubre de 2018

Barcelona.

Con motivo de la conmemoración del 12 de octubre (día de la hispanidad, la raza, memorial del encuentro, etc.) es usual que circulen apreciaciones, historias y relatos acerca de este controvertido aniversario. Uno especialmente interesante se remonta al año 1563; ocurrió en Chile.

Se cuenta que para los españoles fue tortuosa la conquista de las tierras del sur de Chile (más allá de la ciudad de Concepción), donde el pueblo Mapuche (y sus aliados) presentaron una fiera defensa del territorio (que valga señalar continúa hasta nuestros días). En el susodicho año, y tras fallidos intentos por negociar la paz (como en el tratado de 1559) los Mapuches situaron el fuerte de Arauaco, bajo el liderazgo de Colo Colo (heredero del legado de Lautaro y Caupoclitán, entre otros). Se dice que las tropas realistas, con Lorenzo Bernal del Mercado a la cabeza, se aferraron a su defensa en condiciones deplorables: una defensa imposible.

(Que rompiera la peste)

Se dice en relación a esta situación lo siguiente:

“Quizás el episodio más revelador de la historia de América ocurrió en el año de 1563 (...) El fortín Arauaci estaba sitiado por los indios, sin agua ni comida, pero el capitán Lorenzo Bernal se negó a rendirse. Desde la empalizada gritó:

- ¡Nosotros seremos cada vez más!
- ¿Con qué mujeres? – pregunto el jefe indio.

- Con las vuestras. Nosotros les haremos hijos que serán vuestros amos.”³¹⁵

Este relato resulta provechoso para pensar la cuestión “intercultural”: pone sobre la mesa los conflictos (viejos conflictos de actualidad) entre <<sujeitos culturales>>, que sobra indicar que persisten hoy por hoy; y donde una resolución unívoca parece estar lejana. Mientras unos corean “no hay nada que celebrar, sino la memoria de esta larga noche de los 500 años”, otros sostienen que la “conquista” ni fue tan brutal como se refiere, ni mucho menos constituyó un <<genocidio>>, sino un proceso complejo entre “mundos”, ya que en todo caso era razonable que se hayan dado conflictos en esta situación de choque cultural del “descubrimiento de las indias”.

Como sea, lo cierto es que se podría aventurar que hay un abismo <<casi>> insalvable extendiéndose entre ambas perspectivas.

Michael Löwy (2003) en el libro: “Walter Benjamin. Aviso de incendio. Una lectura de las tesis sobre el concepto de historia” sugiere una idea que resulta llamativa para pensar esto, y que para el enfoque de la filosofía intercultural quizá arroje luces sobre este tipo de pujas históricas (siempre políticas):

la concepción de la historia en Benjamin entraña una reivindicación de la tradición talmúdica a la que habría que prestar atención la crítica cultural. En este compendio, a diferencia de la historiografía tradicional, se registran tanto los testimonios de los vencedores como de los vencidos.

Este relato del fortín Arauaco bien podría interpretarse en varios sentidos. La polarización en todo caso implicaría sesgar el testimonio, ya sea en clave del heroísmo español o el mapuche. Ahora bien, el análisis que acá se propone no trata simplemente de marcar un punto *equidistante* entre las dos versiones. En cierta forma una lectura intercultural de la

³¹⁵ Se trata de un texto anónimo. Si bien pueda ser que esta anécdota sea *fruto* del culto o la imaginación, no obstante, con base en trabajos como “Protagonistas desconocidos de la conquista de América. Hazañas y hechos memorables de grandes héroes pioneros y anónimos olvidados por la historia. (González, 2015)” el relato es perfectamente verosímil; y además ajustado a la historiografía de la que disponemos. Es cierto que existe un consenso en que, efectivamente, el ejército Mapuche propinó golpes certeros a los conquistadores, dígame por ejemplo de la muerte de Valdivia a manos de Laurato, etc.

“conquista” habría de reconocer la influencia que, a este propósito, ha marcado la teología de la liberación (y el giro decolonial, entre otros), y que ha dado pie a toda una serie de tendencias emergentes por construir una “nueva” historia de los pueblos ancestrales (originarios) de la Abya Yala.

En Latinoamérica las luchas reivindicativas de los indígenas (y otros colectivos sociales son *hechos* insoslayables) no son sencillamente una mera cuestión hermenéutica (comprensiva), sino procesos de resistencia que, frente a situaciones históricas de injusticia e inequidad, exigen un reconocimiento especial.

Es en este sentido que se hace pertinente (o por lo menos deseable) reflexionar acerca de algunos asuntos a este propósito. Por ejemplo, que, si se asume exclusivamente la vía de la *reivindicación*, también habrá que dar cuenta de cómo se daría una resolución a este tipo de litigios, donde el diálogo se dificulta. Personalmente soy de la opinión que, en casos como este, se hace evidente la dificultad de establecer un modelo de diálogo dialogal³¹⁶, lo que no viene a significar una situación de imposibilidad, pues en algún momento habrá que llegar el momento de la tregua (o más aun, una reconciliación), que no es capitulación, sino apertura de otras conversaciones.

Esto quizá sea así por la figura mestiza del “criollo”, que hace inaplazable sopesar la viabilidad (así sea provisional) de dialogar desde a la <<fecundación>> entre pasados históricos que, a más de parecer antagónicos, la relación que guardan entre sí es complementaria.

¿Qué significa esto?

Poco podría añadirse por el momento además de resaltar que, en paralelo a este tipo de debates, las relaciones de intercambio en *hispanoamericanas* no hayan parado de

³¹⁶ Frente a este punto la propuesta habermasiana podría ser un referente valioso, en la medida que su horizonte es la justicia y la emancipación con base en argumentos y consensos. Sin embargo, dado que esta propuesta excluye (en cierta forma) la pregunta sobre lo “bueno”, en el sentido del *buen vivir*, se distancia del enfoque del dialogo dialogal, cuyas pretensiones no son exclusivamente “dialécticas”, sino de otro orden. Ahora bien, que esto no significa que estas dos maneras sean excluyentes; aunque lo justo sería plantear su concurrencia, que ya supone alcanzar niveles de correspondencia significativos.

complejizarse. Un ejemplo lo constituye esta tesis, pues se trata (en últimas) de una pista (signum): que bien podría ser que, entre las experiencias de nuestro viaje de Bogotá a Barcelona (y de Barcelona a Bogotá), a fuerza del arraigo suceda que el olvido y la memoria encuentran un lugar común en la <<correspondencia>>.

A la manera de un traslapamiento: Laurato nació en el año 1534 (y fue instruido por españoles de mozo) y Bernal del Mercado en 1530 (quien en juventud viajara desde Salanca al nuevo mundo): cuatro años separan el nacimiento ambos. Cuatro años que, como en el proceso de formación doctoral, encuentran más de cinco centurias con necesidad de ser leídas en términos de destinos ligados (por ejemplo, en la lengua).

Y una intuición sobre lo mestizo³¹⁷. Uno bien conocido-

Simón Bolívar.

Recordemos la correspondencia de sus últimos meses. Puntualmente la misiva al General Flores (Bolívar, 1830):

“A S. E. el General J. J. Flores

Mi querido General:

He recibido la apreciable carta de V. de Guayaquil, de 10 de septiembre, que ha puesto en mis manos el comisionado de V., Urbina.

No puede V. imaginarse la sorpresa que he tenido al ver que V. se sirva dirigir su atención y destinar expresamente un oficial para venir a responderme y a darme noticia de lo que pasa en el Sur y pasa con V. No esperé nunca que un simple particular fuese objeto de tanta solicitud y benevolencia. V., al dar este paso, ha llenado la medida de su excesiva bondad hacia mí. No puede V. hacer más por lo que hace a la amistad. Con respecto a la patria, V. se conduce como un hombre de estado, obrando siempre conforme a las ideas

³¹⁷ Esto en medida alguna habrá de tomarse como una resolución artificial y ficticia. Es claro que la situación de Latinoamérica, y especialmente de los pueblos ancestrales, aún está muy marcada por la explotación colonial, donde persisten, además del racismo y la lucha de clases, todo tipo de asimetrías vergonzosas sobre los que la crítica intercultural continúa pronunciándose.

y a los deseos del pueblo que le ha confiado su suerte. En esta parte cumple V. con los deberes de magistrado y de ciudadano.

No contestaré la carta en cuestión, pues la gran carta la ha traído el señor Urbina: este método es diplomático, prudente y lleva consigo el carácter de la revolución, pues nunca sabemos en qué tiempo vivimos ni con qué gentes; y una voz es muy flexible y se presta a todas las modificaciones que se le quieran dar: esto es política. Urbina me asegura que el deseo del Sur, de acuerdo con la instrucción que ha traído, es terminante con respecto a la independencia de ese país. Hágase la voluntad del Sur; y llene V. sus votos. Ese pueblo está en posesión de la Soberanía y hará de ella un saco, o un sayo, si mejor le parece. En esto no hay nada determinado aún, porque los pueblos son como los niños que luego tiran aquello por que han llorado. Ni V. ni yo, ni nadie sabe la voluntad pública. Mañana se matan unos a otros, se dividen y se dejan caer en manos de los más fuertes o más feroces. Esté V. cierto, mi querido General, que V. y esos Jefes del Norte van a ser echados de ese país, a menos que se vuelva V. un Francia, aunque esto no basta porque V. sabe que todos los revolucionarios de Francia murieron en medio de la matanza de sus enemigos y que muy pocos son los monstruos de esta especie que hayan escapado del puñal o del suplicio. Diré a Vd. de paso y a propósito. Me ha dicho este joven, porque se lo he preguntado, que los grandes destinos del Sur están en manos de los Jefes del Norte. Esto era odioso aun antes de la revolución última, con cuánta más razón no lo llamarán tiránico Desde aquí estoy oyendo a esos ciudadanos que todavía son colonos y pupilos de los forasteros: unos son venezolanos, otros granadinos, otros ingleses, otros peruanos, y quién sabe de qué otras tierras los habrá también. Y después ¡qué hombres! Unos orgullosos, otros déspotas y no falta quien sea también ladrón; todos ignorantes, sin capacidad alguna para administrar. Sí, señor, se lo digo a porque lo amo y no quiero que sea V. víctima de esa parcialidad. Advertiré a V. que Rocafuerte ha debido partir para ese país y que este hombre lleva las ideas más siniestras contra V. y contra todos mis amigos. Es capaz de todo y tiene los medios para ello. Es tan ideático que habiendo sido el mejor amigo mío en nuestra tierna juventud y habiéndome admirado hasta que entré en Guayaquil, se ha hecho furioso enemigo mío por los mismos delitos que V. ha cometido. Haberle hecho guerra a La Mar y no ser de Guayaquil, con las demás añadiduras de opiniones y otras cosas. Es el federalista más rabioso que se conoce en el mundo, antimilitar encarnizado y algo de mato. Si ese caballero pone los pies en Guayaquil tendrá V. mucho que sufrir y lo demás, Dios lo sabe. Vendrá La Mar, Olmedo lo idolatra y no

ama más que a él. Espere V. pues las consecuencias de estos antecedentes. V. sabe que yo he mandado 20 años y de ellos no he sacado más que pocos resultados ciertos. 1°. La América es ingobernable para nosotros. 2°. El que sirve una revolución ara en el mar. 3°. La única cosa que se puede hacer en América es emigrar. 4°. Este país caerá infaliblemente en manos de la multitud desenfrenada, para después pasar a tiranuelos casi imperceptibles, de todos colores y razas. 5°. Devorados por todos los crímenes y extinguidos por la ferocidad, los europeos no se dignarán conquistarnos. 6°. Sí fuera posible que una parte del mundo volviera al caos- primitivo, este sería el último período de la América.

La primera revolución francesa hizo degollar las Antillas y la segunda causará el mismo efecto en este vasto Continente. La súbita reacción de la ideología exagerada va a llenarnos de cuantos males nos faltaban o más bien los va a completar. V. verá que todo el mundo va a entregarse al torrente de la demagogia y ¡desgraciados de los pueblos! ¡y desgraciados de los gobiernos!

Mi consejo a V. como amigo es que en cuanto V. se vea próximo a declinar, se precipite V. mismo y deje el puesto con honor y espontáneamente: nadie se muere de hambre en tierra.

Hablaré a V. de Colombia menos extensamente. Este país ha sufrido una Gran Revolución, y marcha sobre un terreno volcánico: como una revolución trae mil y las primeras no se habían apaciguado, la historia de la Ladera está produciendo todavía sus efectos; por supuesto, el Sur del Cauca está en campaña con todas las furias infernales. Río Hacha se levantó, se tomó la ciudad por las tropas del Gobierno, pero los bandidos, acaudillados por Carujo, están infestando el país y hacen daño. El asesino de Carvajal, Moreno, no ha reconocido al Gobierno y distrae con esto a algunos documentos del Gobierno. En el Socorro hubo diferencias entre la ciudad de Vélez y su capital, con este motivo se han roto allí las cabezas. Todo el pueblo, la iglesia y el ejército, son afectos al nuevo orden de cosas, no faltan sin embargo asesinos, traidores, facciosos y descontentos; cuyo número puede subir a algunos centenares. Desgraciadamente, entre nosotros no pueden nada las masas, algunos ánimos fuertes lo hacen todo y la multitud sigue la audacia sin examinar la justicia o el crimen de los caudillos, mas los abandonan luego al punto que otros más alevos los sorprenden. Esta es la opinión pública y la fuerza nacional de nuestra América.

La Administración de Bogotá, presidida por Urdaneta, se conduce con bastante energía y no poca actividad: hay quien quiera más. De la primera, mas ahí está la Constitución, responde Urdaneta. Sin embargo, no dejan de darle sus golpes a menudo, pero con modo, como decía Arismendi. El nuevo General Jiménez ha marchado ya para el Sur con mil quinientos hombres a proteger el Cauca contra los asesinos de la más ilustre víctima: añadiré, como Catón, el anciano: este es mi parecer y el de que se destruya Cartago. Entienda V. por Cartago la guarida de los monstruos del Cauca. Vengamos a Sucre y vénguese V. de esos que [una gran mancha, al parecer de tinta, impide leer la continuación, por espacio de unas treinta o treinta y cinco letras] vénguese en fin a Colombia que poseía a Sucre, al mundo que lo admiraba, a la gloria del ejército y a la santa humanidad impiamente ultrajada en el más inocente de los hombres. Si V. es insensible a este clamor de todo lo que es visible y de todo lo que no es, ha debido V. cambiar mucho de naturaleza.

Los más célebres liberales de Europa han publicado y escrito aquí, que la muerte de Sucre es la mancha más negra y más indeleble de la historia del nuevo mundo y que en el antiguo ‘no había sucedido una cosa semejante en muchos siglos atrás. Toca a V., pues, lavar esta mancha execrable, porque en Pasto encontrará V. la absolución de Colombia y hasta allí no podrá penetrar Jiménez. Los amigos del Norte no exigen a los del Sur sino este sacrificio, o más bien los empeñan a que alcancen este timbre. Hablaré a V., al fin, de mí: he sido nombrado Presidente por toda Nueva Granada, mas no por la guarida de asesinos de Casanare y Popayán; y mientras tanto Urdaneta está desempeñando el Poder Ejecutivo con los Ministros de su elección. Yo no he aceptado este cargo revolucionario porque la elección no es legítima; luego me he enfermado por lo que no he podido servir ni aun de súbdito. En tanto que todo esto pasa así, las elecciones se están verificando conforme a la ley, aunque fuera de tiempo, en algunas partes. Aseguran que tendré muchos votos y puede ser que sea el que saque más y entonces veremos el resultado. V. puede considerar si un hombre que ha sacado de la revolución las anteriores conclusiones por todo fruto tendrá ganas de ahogarse nuevamente después de haber salido del vientre de la ballena: esto es claro.

Mi carta ya es bastante larga en comparación de la de V.; por consiguiente, es tiempo de acabar y lo haré rogando a V. que rompa esta carta luego que la haya leído, pues sólo por

la salud de V. la hubiera escrito temiendo siempre que pueda dar en manos de nuestros enemigos y la publiquen con horribles comentarios. Acepte V. mientras tanto la seguridad de mi amistad y aún más de mi gratitud por sus antiguas bondades y fidelidad hacia mí y reciba V. por último mi corazón.

SIMÓN BOLÍVAR”

La correspondencia del mestizaje: una clave para entender a esa Latinoamérica de nuestros días.

A este propósito Dussel o Portilla (2001)³¹⁸ tendrían más que decir. Yo me limito a señalar la <<dificultad>> en la correspondencia: pero en todo caso es interesante que esa *correspondencia* persista más allá de los seis (6) reparos de Bolívar ¿Me explico?: sino por lo menos en una perspectiva hermenéutica, etc.

Y otra intuición.

En la introducción de la tesis se citó la “Paz perpetua” (Kant, 2003) como una analogía fundacional del cosmopolitismo europeo; lo mismo se realizó en relación a Hannah Arendt (2001) y a Pascal Bruckner, quienes descartan la posibilidad de una ciudadanía mundial.

Estas referencias han sido motivo para recordar un cuento que leyera otrora en mi juventud: la referencia es al libro de Michael Ende (1993) “La prisión de la libertad”, compilación de ocho cuentos.

El que me interesa compartir se titula “La meta de un largo viaje”.

Trata de la vida de Cyril Abercombie (hijo de un aristócrata inglés) quien se criase en su infancia y juventud (junto a su padre y tutores) entre viajes y hoteles; jamás permanecían

³¹⁸ Se recomienda al lector ese precioso trabajo que es documental de 10 episodios titulado “Visión de los Vencidos, 500 Años Después”, donde se narra (en registro bilingüe) la historia de México en un registro contrahegemónico.

por más de dos meses en la misma ciudad. Para Cyril las nociones de arraigo y hogar eran un gran misterio, así como el deseo concomitante. Sin embargo, el personaje no era capaz de entender cómo funcionaban estas cuestiones, al punto de sostener en algún momento lo siguiente:

“(...) la longitud del camino se halla en proporción indirecta a la posibilidad de desear alcanzar” (sp).

A pesar de su incapacidad para comprender estas experiencias, Cyril se obsesiona con encontrar ese lugar, su lugar, lo que dará inicio a una serie de acontecimientos (trágicos en últimas), pero que no viene al caso citarlos ahora mismo.

No así con aquella noche de noviembre en Bolonia caminando Cyril por el gueto:

“Siguió adelante a tientas, y pronto se halló ante la puerta que cerraba oblicuamente la calleja. Un farol iluminaba la muestra que colgaba encima del dintel. A la manera de los grabados populares aparecía dibujado un grupo de cazadores medievales persiguiendo a un ciervo que saltaba. Curiosamente el ciervo no era más que la nube de flechas que los cazadores habían descargado sobre él. La imagen fascinó a Cyril. No pudo descifrar las letras hebreas que la acompañaban, pero sí el nombre del propietario de la tienda (...)” (sp.).

Ya llevaba un tiempo considerable buscando una pintura de la colección de arte (de un banquero) que misteriosamente le arrancara por primera vez lágrimas de nostalgia. Tanto fue el magnetismo que le produjo este cuadro, que su obsesión lo llevó a hacerse con el susodicho de la manera todo menos decorosa: se trataba de un misterioso castillo en un yermo, y en donde la única figura humana era una silueta (ambivalente) en una de las ventanas de las plantas superiores.

Sin ánimo de entrar en más detalles sobre este cuento (que no obstante recomiendo al lector) lo sustantivo acá es que la referencia nos sirve para traer a colación, de nuevo, esa *fuerza* que es el arraigo; y la constelación de la patria y el hogar, a los que se hizo alusión en la sección introductoria de la tesis, donde se discute acerca de esta idea *cosmopolita*

de la ciudadanía mundial. Principalmente porque desde ciertas perspectivas aparece como un imposible, o por lo menos falacia, si es tomada en su literalidad, etc.

La historia de Cyril da testimonio de que el arraigo es una necesidad humana, fruto de nuestra mamífera (y homínida) condición; y también de cómo el desarraigo de este <<cosmopolista absoluto>> tiene efectos nefastos en su sistema vincular.

Lo que lo deja prisionero en un castillo “metafísico”.

La prisión de la libertad.

(...) hace poco más de tres semanas que Sonia, el bebé y Emilio han partido a Bogotá, donde se han encontrado de nuevo con Martín, Sebastián y el resto de la familia. Por lo que a mí respecta ya hice entrega el piso, y he tomado una habitación en alquiler cerca a la antigua editorial Bruguera, en el barrio del Coll.

En un poco más de un mes realizaré la lectura de la investigación ante el tribunal.

“Consideraciones sobre el volver” se titula este epílogo: no pretende ser un resumen, ni tampoco una enmienda (como es el caso del post scriptum), sino el testimonio de la ida y el regreso (y viceversa) de un largo viaje. Atrás han quedado las páginas, y hoy queda (como en el etnógrafo de Borges) un pacto.

Uno donde se honran los caminos y las experiencias de este largo viaje; uno marcado por construir un hogar en la distancia.

Como las aves migratorias.

No espero (más allá de lo que pueda llamarse natural) que el documento constituya un aporte <<novedoso>> al conocimiento, pero sí el itinerario de este peregrinaje de la educación.

Atrás queda Babel.

También la Frontera sur (a la que no nos referimos en extenso), pero que marca un precedente importante para pensar las relaciones entre las migraciones y la interculturalidad.

Africa-Europa. Gran dilema este. Queda abierto en todo caso: es reciente.

Volver.

Al frente qué ¿acaso el porvenir?

Volver siendo otros.

¿Acaso no es usual que sea así?

No lo sé del todo, pero recuerdo el proverbio:

“¿No te he escrito tres veces en consejos y en ciencia, para hacerte saber la certidumbre de las palabras de verdad, a fin de que vuelvas a llevar palabras de verdad a los que te enviaron? No robes al pobre, porque es pobre, ni quebrantes en la puerta del afligido” (libro de los proverbios, versos 20 -23.).

De vuelta a Bogotá.

Colombia.

Hay un gran (pequeño) relato que nos dejó Gabriel García Márquez:

"El pelotón de fusilamiento lo sacó de su celda en un amanecer glacial, y todos tuvieron que atravesar a pie un campo nevado para llegar al sitio de la ejecución. Los guardias civiles estaban bien protegidos del frío con capas, guantes y tricornos, pero aun así tiritaban a través del yermo helado. El pobre prisionero, que sólo llevaba una chaqueta de lana deshilachada, no hacía más que frotarse el cuerpo casi petrificado, mientras se lamentaba en voz alta del frío mortal. A un cierto momento, el comandante del pelotón, exasperado con los lamentos, le gritó:

—Coño, acaba ya de hacerte el mártir con el cabrón frío. Piensa en nosotros, que tenemos que regresar. .” (sp.).

Así llega la conclusión.

De súbito.

Referencias

Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Biblia Reina Valera revisión de 1960.

Bolívar, S. (1830). *Carta de Bolívar al general Juan José Flores*. Disponible en [https://es.wikisource.org/wiki/Carta_de_Bol%C3%ADvar_al_general_Juan_Jos%C3%A9_Flores_\(1830\)](https://es.wikisource.org/wiki/Carta_de_Bol%C3%ADvar_al_general_Juan_Jos%C3%A9_Flores_(1830))

Bruckner, P. (2016). *El vértigo de Babel. Cosmopolitismo o globalización*. Barcelona: Acantilado.

Ende, M. (1993). *La prisión de la libertad*. Madrid: Alfaguara. Disponible (sin paginación) en https://endeland.blogspot.com/2014/08/1-la-meta-de-un-largo-viaje-1.html?fbclid=IwAR2Y7_O5l6cG72ht_I8rr5oik3e5Sm_9p47OViPIFw91pfu7eWfGo49VSVQ

González, J-M. (2015). *Protagonistas desconocidos de la conquista de América. Hazañas y hechos memorables de grandes héroes pioneros y anónimos olvidados por la historia*. Madrid: NOWTILUS.

Löwy, M. (2003). *Walter Benjamin. Aviso de incendio. Una lectura de las tesis sobre el concepto de historia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Portilla, M-L. (2001). *Visión de los Vencidos, 500 Años Después*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=1t1iZcTnfM4&list=PLPQGZL3K4zNiexU_PaTGFW7SvA7BRjVuo

Saramago, J. (2007). *El año de 1993*. Madrid: Alfaguara.

ANEXOS

Anexo 1. Imaginarios desarmados

IMAGINARIOS DESARMADOS

ENCUENTRO INTERDISCIPLINAR SOBRE MEMORIA TERRITORIO IDENTIDAD Y EXILIO

15 AL 18 DE DICIEMBRE PALAU ALOS C/SANT PERE MES BAIX 55 - PRIMERA PLANTA BARCELONA

JUEVES 15 DIC
TERRITORIO | TIERRA | COMUNIDAD

17H Bienvenida e Inauguración
Inicio del taller El Territorio de la Memoria
Taller de Mapeo emocional del Exilio animado por Bibiana Lopera Pineda y Felipe Polanía

18H Visita Guiada Exposición
Expo colectiva de Manuela Illera, Manuel Velandia Santiago Ayerbe, Laia Motta, Diego Malayer, Natalia Carminati, Zayda Granada, Sofia Gavria, Antonio Amador, Jaime Salom, Colectiva NIE, PazalaCalle BCN

19H Escapando Fusunga de Tuara Paez y Pablo Abril
Proyección documental + Charla

20H Tejiendo Palabra
Diálogo abierto: La construcción de paz en Colombia: Territorios, tierras y comunidades.
Invitados: Fabián Torres del Congreso de los Pueblos, Oadpi, Colectivo Maloka, entre otros.

21H Empollando paz
Performance de Cristina Osorno Mesa

SABADO 17 DIC
IDENTIDAD | GÉNERO

15H - 18H El Territorio de la Memoria
Taller de Mapeo emocional del Exilio

18H Reinado de Fernando Arias
Proyección Documental

19H Reificación
Performance de Juan David Galindo

1930H Territorios Desarmarizados
Performance de Manuel Antonio Velandia Mora

20H Tejiendo Palabra
Diálogo abierto, intercambios y experiencias de mujeres migradas y exiliadas, personas lgbt en migración y refugio, y migrantes por amor.

Presentación del libro **Elixires de Exilio** de Ofelia Huamanchumo de la Cuba, invitadas Betty Puerto y La Colectiva de Mujeres refugiadas, exiliadas y migradas, La Bretxa, ACATHI, entre otras.

VIERNES 16 DIC
MEMORIA | RELATO | HISTORIA

17H El Territorio de la Memoria
El Laberinto del Olvido
charla de Felipe Polanía
Taller de Mapeo emocional del Exilio

18H Requiem NN de Juan Manuel Echavarría
Proyección Documental

19H Tejiendo Palabra
Diálogo Abierto, relatos, historias, intercambios y experiencias de la memoria del exilio, la migración y el desplazamiento y la violencia.
Invitadas: Diana Arias del Foro Internacional de Víctimas y la Comisión de Verdad y Memoria de Mujeres

21H Canelazo en el Ravall
(continúa la noche en lugar sorpresa...)

DOMINGO 18 DIC
EXILIO | MIGRACION | FRONTERAS

15H - 18H El Territorio de la Memoria
Taller de Mapeo Emocional del Exilio

18 H Amor de lejos de Diana Kuéllar
Presentación del Ciclo Audiovisual Colombia, Guerra y Paz, por El Perro que Ladra

19H Tejiendo Palabra
Diálogo abierto, intercambios y experiencias desde los exilios, migraciones y racismos.

Presentación del libro **Cartografías de la Espera**. Poesía de Juan Carlos Gutiérrez.
Presentación final del Taller El Territorio de la Memoria.
Presentación de los **Cabildos Transfronterizos** por la Paz en Colombia para la participación en la mesa con el ELN

Invitadas personas y colectiv@s migrantes y racializad@s.

21H Cierre
Cumbia y Bullerenge
Gaitas y Tambores Nando Lumbalú

* INSCRIPCIONES ABIERTAS - taller gratuito Territorio de la Memoria
Taller de Mapeo Emocional del Exilio animado por Bibiana Lopera Pineda y Felipe Polanía para personas refugiadas, exiliadas o migradas.
info: 645819134. (llamada o whatsapp)

Anexo 2. Llull a la ciutat nova

Dramatúrgia: Miquel Casamayor

Direcció: Teresa Vilardell

Aquest text ha estat fet amb aportacions de totes les persones que confegeixen el grup d'intèrprets i amb fragments d'obres de Llull

TNC – LA TRILATERAL – MIGRA STUDIUM

ESCENA 1 – El caos i la diàspora

Tot és fosc.

Sentim veus de llengües que no coneixem. Hi ha diàleg, hi ha baralles.

Una nota greu sosté aquesta babel de llengües

Mitra (ben alt i en farsi): “no t’entenc, què estàs dient?”

S’il·lumina lentament l’escena.

L’escena esta coberta d’objectes de vestir oblidats precipitadament. També cossos. No es veu ningú

Anna toca la flauta.

Mitra i Mina: canten un plany persa

Van emergent els actants que recullen silenciosament les robes i les van col·locant sota les tarimes del fons de l’escenari.

Enmig del desori, Ari agafa una camisa i se la nua al cap. Andrea i Mina aprofiten un mocador i una “boina” que han quedat abandonats i se’ls posen al cap com si fossin reines.

ESCENA 2 – Sóc qui sóc

Sense fosc. Amb continuïtat lumínica de l’escena anterior

Ve Mina amb una pila molt gran de llibres: els entrega a les dones habillades que llegeixen del “Llibre del Gentil i dels Tres Savis” de Llull

Mentrestant, cadascú pren un llibre en el lloc on és i obre una pàgina del llibre.

Ari, Mina i Andrea(cadascú en la seva llengua materna): **“Si haguéssim una llei, una religió, una manera d’amar i honrar Déu,/ i fóssim amadors i ajudadors els uns dels altres,/ entre nosaltres no hi hauria mulla diferència/ ni contrarietat de fe,/ ni de costums;/perquè és per la diferència i contrarietat que som els uns enemics dels altres, i guerream i ens occim els uns als altres”**

Mentrestant Roman Kovalenko comença a escriure el títol de l’escena en guix: Sóc qui sóc

Jordi-Sóc el Jordi, vaig néixer a Taradell, parlo català. Crec en l’evolució constant i m’agrada la terra per estar arrelat i sortir volant. . *I tu qui ets?*

Ari- Em dic Ariadna sóc catalana, parlo català i alemany. Crec en viatjar i m’agrada la terra perquè m’aguanta. *I tu qui ets?*

Roman Kovalenko- Sóc en Roman Petrovich Kovalenko, soy de Ucrania, hablo cinco idiomas: ucraniano, ruso, polaco, inglés y un poco de castellano. No soy de ninguna religión, pero me gusta el budismo. De todos los elementos prefiero el agua porque se puede transformar.

Juan Carlos- Soy Juan Carlos, nací en Bogotá, Colombia, mi lengua materna es el español, pero tengo otras lenguas adoptivas. Así mismo y a pesar del judaísmo y el cristianismo también he sido un curioso de las religiones. Y de esta curiosidad que me define, puedo decir que soy fuego, brillo, doy calor, pero necesito combustible para seguir. *I tu qui ets?*

Anna- Em dic Anna Vendrell Pleixats sóc de Catalunya, sóc atea, em temo que cada dia més atea, m’agrada la terra perquè és una cosa que puc tocar i que no em fa mal, i m’agrada molt tocar. És com si no entengués les coses, com si no les fes meves, si no les puc tocar. *I tu qui ets?*

Oumar-Me llamo Cheïkhou Oumar Bale, soy de Senegal, hablé francés, wolof y fula. Soy musulman, me gustan las historias tristes y me gusta la tierra. *I tu qui ets?*

Mitra- Me llamo Mitra, nací en Persia, soy iraní, pero no soy árabe ni musulmana. Hablo persa y soy zoroastrica, soy música, artista, amante de la literatura y creo que la amabilidad es lo más importante que todo el mundo tiene que tener. Me gusta más el fuego, porque según la mitología persa lo limpia todo. *I tu qui ets?*

Roman Vétrov - Soy Roman, soy de Rusia, soy ruso, pero no soy ortodoxo, me gusta la religión vedica o advaita-vedanta, esta es la religión del fuego, por esto me gusta el fuego. Soy vegetariano, porque quiero a todos los animales. *I tu qui ets?*

Andrea-Me llamo Andrea, soy de Ecuador, mi lengua materna es el español, y creo en Dios que creó el sol, la luna y las estrellas. Me gusta el agua porque el agua es vital para la vida. *I tu qui ets?*

Mina – Soy Mina, soy de Persia y me gusta el fuego porque es purificador. *I tu qui ets?*

Nauman – Em dic Nauman, sóc de Paquistàn, sóc musulmà, parlo urdú punjabi i una mica de castellà i català. La meva religió és l'islam i m'agrada l'aigua, perquè sense aigua la vida és impossible. *I tu qui ets?*

Mira a públic i la resta d'intèrprets l'acompanyen en el gest

Gran cop de vent

ESCENA 3. Decidir el viatge.

Continua cop de vent i xelo

Tots els participants s'agrupen formant un "arbre". Un "arbre" lletgerament agitat pel vent. Conversant els dos Llulls, els "dos savis"

Jordi (tradueix al català:) "En una terra llunyana, hi havia un Gentil (un gentil és una persona que no té religió, ni Déu) molt savi en filosofia. Los ulls del Gentil estaven en llàgrimes, i son cor en tristícia, car tant plaia al Gentil aquesta vida mundana, i tan li fo horrible el coneixement de la mort, i l'albirança que després de la mort no hi hagués nul·la cosa, que la tristícia de son cor no es podia foragitar. Estant lo Gentil en esta consideració, en coratge li venc partir d'aquella terra, i anar-se'n en terra estranya per si per ventura podria trobar remei a sa tristícia".

Nauman (llegeix en àrab): "En una terra llunyana, hi havia un Gentil (un gentil és una persona que no té religió, ni Déu) molt savi en filosofia. Los ulls del Gentil estaven en llàgrimes, i son cor en tristícia, car tant plaia al Gentil aquesta vida mundana, i tan li fo horrible el coneixement de la mort, i l'albirança que després de la mort no hi hagués nul·la cosa, que la tristícia de son cor no es podia foragitar. Estant lo Gentil en esta consideració, en coratge li venc partir d'aquella terra, i anar-se'n en terra estranya per si per ventura podria trobar remei a sa tristícia".

Jordi explica molt breument que és un fragment del "Llibre del Gentil i dels Tres savis", on el Gentil troba un representat de la religió jueva, musulmana i cristiana, i on parlen de les seves respectives creences. Llull va dir que havia traduït a l'àrab... Tot i que el llibre mai no ha estat trobat.

Mentrestant Mitra dibuixa damunt del paper el títol de l'escena: Tot té el seu temps

El tronc principal, s'agita i cadascú es separa del tronc principal per explicar les seves vivències....

Roman Kovalenko - Jo vaig voler marxar d'Ucraïna perquè No sé lo que está pasando con Ucrania, pero cada vez es más complicado vivir allí. Nadie sabe lo que pasa realmente ni por qué. Lo que se muestra en la televisión y en internet no es cierto. Hace tiempo que el pueblo desconfía del gobierno, pero ellos siguen mintiendo.

Creo que los seres humanos ahora vivimos alejados unos de otros, tan alejados como podemos. Pero, igual que todos los animales, buscamos nuestra lugar bajo el sol. Y para mi en Barcelona el sol es más brillante.

Oumar-(JO vaig voler marxar perquè estava enfermo, porque tenía asma, perquè vivia al costat de les escombraries i hi havia molt pols)

Juan Carlos- Creo que me fui por dos razones principales: como Peter Pan, quería agarrar la sombra de un amor y también estudiar. Tenía estas dos pasiones. Salí siguiendo el rastro de un amor, aunque también podría decir que eran dos o quizá más. Al final, lo ratifiqué y los encontré a todos y a mi también.

Mina-Vine a estudiar

Andrea- El motivo por el que viajé a Barcelona era un poco la situación económica, tengo cinco hijos y quería darles una mejor vida. Para mi la vida no había sido nada fácil y cada vez que veía un avión que iba por los aires miraba hacia arriba y levantando mi mano decía: un día tengo que viajar. Y eso era cada vez, y cuando lo decía, sentía la seguridad de que así iba a ser.

Roman Vetrov -(Estava en Tailandia y...)

Ari – Al meu poble m'hi ofegava.

Anna - Volia dedicar-me el que m'agradava.

Jordi – Volia estudiar el que m'agradava.

Nauman – (Conocer otras culturas y religiones)

Mitra - (Vine a estudiar. No hay oportunidades para las mujeres en mi país)

Jota mallorquina

ESCENA 4 Obrim la ment

Continua jota malloquina

Projecció vídeo: imatges del manuscrit de Karlsruhe

Ari i Mitra, en barba i turbant, interpreten gestualment (sense dir ni paraula) la relació entre Llull i el seu esclau àrab.

Roma Vetrov escriu en català: *Obrim la ment*

Andrea (llegint)- “Quan Llull va tornar a la seva ciutat de Mallorca hi va comprar un sarraí amb el qual va aprendre la llengua aràbiga...”

Llull eufòric per la decisió que ha après cerca el millor lloc on fer la classe seguit per l'esclau que porta tots els trastos: silló, tamboret baixet, canya de guix i llibre de gramàtica àrab.

El primer desencontre és quan l'esclau, en el seu rol de mestre en llengua aràbiga decideix ocupar el gran silló i deixa a Llull seient en el tamboret. Diversos intents d'acaparar el lloc sense aconseguir-ho. Tot sigui per aprendre àrab.

El segon desencontre es produeix quan Llull descobreix que els àrabs comencen a llegir pel final, no hi està d'acord.

El tercer desencontre es produeix quan el mestre àrab li dibuixa una grafia i Llull la confón amb un núvol. Per fer plaer al seu mestre, completa el dibuix amb un núvol i un sol.

El mestre que ja està molt enfadat, li mostra corporalment algunes noves “ensenyances” esbojarrades, Llull intenta seguir-lo sense èxit.

El mestre perd la paciència i es treu el turbant. Llull es treu la barba, indignat, però segueix volent que l'àrab l'ajudi i el persegueix carregat amb cadires.

Final jota mallorquina

Andrea (continua llegint)- “I va succeir un dia que aquell sarraí va blasfemar el nom de Crist. Ramon el va pegar a la boca i a la cara.

Llavors el sarraí, es procurà secretament una espasa, i un dia que el va veure assegut tot sol, el va ferir....

Llull va permetre que el duguessin a la presó.

Pujà a una abadia propera, i allà pregà a Déu. En acabat, tornà a casa seva.

En el camí es va desviar i va anar a visitar el seu captiu, i va trobar que s'havia penjat.

Andrea (Explicant:) - Este fragmento pertenece a “Vida coetània”, una biografía que él mismo dictó a un joven discípulo. (Con un poco de ironía:) Llull quería que lo conociéramos bien y de primera mano.

Projecció vídeo: detall mans del manuscrit de Karlsruhe

Mina-(Mina a Jordi fa un gest codificat amb la mà, diu en persa: Saps qué significa aquest gest?

Mina n'hi fa diversos i explica el seu significat en persa. Jordi ho tradueix al públic.

Jordi- I els insults?

Mina- No tenemos. Vosotros nos los habéis enseñado.

Corn jueu greu

ESCENA 5. Babels

Corn Jueu greu

Les tarimes/bancs de l'espai escènic es transformen per l'acció dels intèrprets en les cimes de la Torre de Babel.

Els actants que sorgeixen de la part inferior, proven d'enfilar-s'hi, però mai ho hi arriben. Com si fossin Sísif, rellisquen cap a la part inferior.

Juan Carlos-(Diu en hebreu el text jueu del Gènesi). Quan acaba anota la referència en guix –llibre i versets- en el paper blau d'una de les tarimes

Juan Carlos acaba anota la referència bíblica en guix

Es fon el shofar greu i es comença a iniciar el shofar agut

Els actants rellisquen de nou cap a la part inferior, sortint de la visual dels espectadors i repeteixen la seq. de moviment anterior.

Mina comença a escriure en guix: Babels

Ari- La Torre de Babel: “Tota la terra se servia d'una mateixa llengua i d'unes mateixes paraules. Quan partiren de l'Orient trobaren una plana a la terra de Senaar i s'hi establiren. Aleshores digueren: “Som-hi, fem maons I coguem-los al foc”. El maó els serví de pedra, I l'asfalt, de morter. Després digueren: “Edifiquem una ciutat I una torre que arribi fins al cel. Aleshores Jahvé baixà per veure la ciutat I la torre que edificaven els homes. I digué: “Tots ells formen un sol poble i parlen una mateixa llengua”. Si comencen amb aquesta empresa, cap projecte ja no els serà impossible. Baixem i confonguem-los el llenguatge perquè no s'entenguin entre ells”. Jahvé els va dispersar d'allí per tota l'extensió de la terra, i van cessar d'edificar la ciutat. Per això, fou anomenada Babel, perquè allà Jahvè va confondre el llenguatge de tota la terra I d'allà els va dispersar per tota la terra”

Anna anota referència bíblica en guix: Gènesis, 11, 1-9

Fi del shofar agut

ESCENA 6. El dolor es inevitable, el sofriment optatiu

Els intèrprets forasters es preparen pel viatge treient de sota les tarimes, tal com si fossin armaris, una capsa de sabates i un abric curosament plegat.

Mina canta

Anna escriu en guix: El dolor és inevitable, el sofriment optatiu

Els actants ss posen l'abric i les sabates. Quan han acabat, s'acosten al prosceni.

Mina ad libitum, canta acompanyada del tar

Acció poètica, coral i sense paraules en la qual cadascun dels viatgers s'acomiaada d'algun dels seus éssers estimats:

Andrea (els seus fills)

Oumar (la mare)

Nauman (per determinar)

Roman Kovalenko (la moto)

Juan Carlos (su hijo)

Roman Vétrov (germà mort)

Mitra (els seus pares)

***Mitra recull Mina.** Mina deixa de tocar. Es treuen els vels i emprenen el viatge*

Cop de mar

ESCENA 7. El viatge

Projecció vídeo: mar amb onades

Andrea escriu amb guix: El viatge

Els intèrprets “viatgen” per un mar simbòlic i obscur, arrossegant-se, a les palpentos.

Mentrestant, Jordi també es desplaça per aquest mar, fosc

Jordi- “Una matinada, de sobte, Llull es va trobar amb una gran tribulació. Quan la nau i tot fou aparellat per travessar el mar, i tots els seus llibres i altres coses necessàries foren posades a bord, li va venir com una idea fixa a la seva ment: que si anava al país dels sarrains, només arribar el matarien o almenys el tancarien en presó perpètua”

Final vídeo

ESCENA 8. El coneixement ens fa lliures

Final del mar

Nauman (llegint):- “Quan em vaig posar a considerar el món son estament, veient que són pocs els cristians i molta gent descreent, aleshores es despertà en mi tal pensament d’anar a parlar amb prelats i reis igualment, així com amb religiosos, per tal d’intentar que ací i allà hom es dedicàs a predicar, i amb ferro i fusta i amb bons arguments fessin de la nostra fe tan gran enaltiment que els infidels venguéssin a convertiment”

Nauman: Ramon Llull felt sad and disappointed at the end of his life. He no longer believed in dialogue between religions: only in holy wars. That’s when he wrote “El llarg poema del Desconhort”.

Juan Carlos escriu amb guix: El coneixement ens fa lliure

Jordi llegeix diaris i els “interpreta” corporalment

Jordi - Potser dintre de deu anys, les esglésies romàniques no serviran i serviran les mesquites.

- Anglaterra: Musulmans radicals prohibeixen a les esglésies que toquin les campanes els diumenges.

- A l’església amb turbant. Els llocs de culte no catòlics ja superen les parròquies a la comunitat de Madrid.

- Saben dir Bon dia, Bona tarda, Dona’m de menjar... I poc més.

- Estats Units diu que terroristes islàmics utilitzen Espanya com a base logística.

- La Guàrdia Civil intercepta una patera amb vint-i-set immigrants il·legals a aigües de l’estret.

- Si continuen els corrents migratoris actuals, Catalunya desapareixerà.

Jordi cau a terra fent el mort

Una: És increïble. Sembla que tots s’hagin posat d’acord. Com poden ser immigrants il·legals si els han agafat en una barca enmig del mar? Seran viatgers que volien entrar il·legalment.

Altra: O éssers humans fugint de la mort.

Una: És igual que llegeixis els diaris, que sentis la ràdio, que miris la tele o que vagis al cine. Tots els musulmans són fonamentalistes àrabs.

Altra: Perquè són els que tenen el petroli i el gas.

Una: I tant. Els àrabs no són ni el vint per cent dels musulmans. Una cosa és islàmic, que té a veure amb la religió, i l'altre, ben diferent, islamista, que té a veure amb la política. És com tractar a tots els catòlics de legionaris de Crist o pitjor.

Altra: Si no existeix (l'enemic), s'ha de crear.

Una: Per què volen que veiem als musulmans com una pinya? A més de Rússia i els Estats Units, ara mateix els siris lluiten entre ells i contra DAESH, amb l'ajut d'Aràbia Saudí i Turquia, que aprofita per atacar els kurds. Tots musulmans. On és la pinya?

Altra: (Ironia:) Tot és culpa de la URRS. Després de la seva desaparició, el món lliure necessitava un altre enemic.

Una: L'únic que sé és que el que imposa les paraules controla el relat. Per què insisteixen en què Yihad és guerra santa, quan tots els filòlegs han deixat clar que només significa esforç? Deuen ser els mateixos que van inventar la guerra preventiva. La guerra per si les mosques. Qui l'assassinat selectiu? O els danys colaterals? I per què no paren de repetir-ho?

Altra: Perquè ens volen "menjar el tarro".

Una: Per què els nostres mitjans no parlen del moviment laic al món musulmà o de les dones que estan contra el vel? Per molt que insisteixin no tots els musulmans són fonamentalistes. Que potser tots els socis del Barça són Boixos Nois?

Altra: Jo sóc del Jupiter.

Una: Ho veus? I no t'oblidis les pelis...

Altra: Mai. La ficció és ideal per rentar el cervell.

Una: ... El dolent sempre és el mateix: un que diuen que és àrab, tot i que hagi nascut al Paquistàn. Des de la crisi del petroli que no ha canviat. Barbut, desarrapats, violents, o molt rics o molt pobres, però ignorants, salvatges, missògins i anti-democràtics.

Altra: A Lost era llest i ajudava.

Una: A l'illa tots estaven morts. Però quan era viu, era un torturador iraquiana. I Rachel Rai, és una presentadora de programes de cuina nord-americana a qui van contractar per fer un anunci de cafè, a ella o a l'estilista li va fer gràcia posar-se un mocador al coll. I així va sortir a l'anunci. Alguns bloguers van al·lucinar i van considerar que portava la tradicional kufiya palestina. I van aconseguir prohibir l'anunci.

Altra: No portava la kufiya, però ho van prohibir.

Una: Tot sigui perquè la indústria bèl·lica d'Estats Units no hagi de tancar.

Altra: Hi ha moltes raons per tenir por. Tu que parles de paraules, escolta'm bé. Aquestes paraules són seves: alcohol, àlgebra i algoritme. Ho enteneu no? Us ho diré més clar:

Entre els bodeguers, tothom sap que darrera l'anís i la cazalla, estan els islamistes i que si el teu fill arriba a casa teva i et diu que està estudiant àlgebra, vigila, perquè en un no res, el seu cole es convertirà en una madraça. I l'algoritme, és això que ha fet milionaris als de google i que controla tots els ordinadors. Tots els ordinadors: uuuuuhhh

Una riu.

Jordi: Rigor periodístic, la premsa és lliure, llibertat d'opinió!

Tots tres es van menjant trossets de diaris

ESCENA 9. Cuida el teu cor

Pojecció de vídeo: Imatge zenital de Barcelona

Guitarra A. Berg

Els diferents actants "arriben" a la ciutat

Oumar sol, diu el seu poema: Mama, tu hijo está llorando. No tengo fortuna. Donde estoy ahora es peor que la selva. Mama, no sabía que este mundo existía. Tu me dices siempre: hijo la vida no es estar en casa, en la cama y en la comida. No puedes saber lo importante que es tu madre y tu padre si nunca has estado lejos de ellos. Mama, pienso en las palabras que me dices: si quieres la paz prepara la lucha. Si quiero la paz tengo que prepararme para la lucha.

Mitra: "Barcelona no es amiga de los estudiantes, sólo de los turistas."

Juan Carlos: Catalan i becas

Anna (contesta a Juan Carlos)

Andrea: "no me gusta que me tiren cosas"

Roman Vétrov: "després de la novia, descobreixo Barcelona"

Roman Kovalenko: "Barcelona es la mejor mujer..."

Nouman

Jordi- Jo quan era petit vivia amb els meus avis, a la mateixa casa que ells amb els meus pares, viviem al pis de baix, i allà, viviem en un poble. I jo sempre jugava a davant de casa els meus avis i al carrer que podia donar tota la volta. Sempre agafava la bici i fins i tot quan era petit també agafava una vespino perquè allà al poble no passa res, ningú et diu res, si et veu un municipal tampoc et diu res, doncs agafava la vespino i començava a donar voltes pel carrer aquest. Però de cop i volta van venir tot de famílies marroquines que es van establir en un edifici que hi havia en aquest carrer on jo donava voltes amb la bici i la moto i quan van venir jo no vaig poder jugar més en aquell carrer, perquè quan passava per allà davant, doncs ells em miraven d'una manera com si aquell tros de carrer

fos seu i em sentia molt estrany en aquest tros de carrer on jo sempre havia passat. En aquell moment ja no hi vaig passar més. Em vaig quedar jugant a davant de casa els meus avis. I fins i tot clar, després també la pressió social que hi ha de tot el poble, fins i tot els meus avis, el meu avi els hi té un odi profund a tots els moros, “han arribat els moros, han arribat els moros” I es tant l’odi que els hi té que fins i tot el gos de casa els meus avis quan veu a un marroquí passant es posa a bordar i si passa algú del poble o algú que no sigui moro, no el crida.

Durant el monòleg l’Ari escriu amb guix: Cuida el teu cor

Mina: “Si tienes dinero nunca serás un inmigrante, pero si eres moreno siempre lo serás.”

Final guitarra A. Berg mentre parla Mina

Anna comença a tocar el cajon

Oumar –

Cuando estaba en mi país, yo vivía cerca del polvo

Siempre tenía crisis, problemas de respiración,

Mi familia no encontraba solución

Mi última crisis todo el mundo pensaba que moría

Mi familia estaba llorando

Cuando me levanté esa mañana

Mi médico dijo a mi papá:

“si tu hijo se queda aquí,

el va a morir por esto”

Mi mamá ha vendido su casa

Para comprarme un billete

Yo llegué a Barcelona el 18 d’octubre

Mi primer día. Aquí estoy mirando

Porque todo lo que veo es nuevo

Nunca olvidaré estos 6 meses. Yo viví como un rey.

Medicinas, comida y ropa. No me faltaba de nada

Pero el día que mi tío me dice: “Vete. Búscate la vida”

Desde este día yo supe que la vida no es fácil

Ese día yo tuve ganas de morir.

Yo estaba llorando como un niño.

Desde este momento tengo otro nombre nuevo:

“Amigo de la calle”

(Mamá tu hijo está llorando)

Cuántos días buscándome la vida

Cuántos días estoy aquí sin nada

Medicina, comida, todo esto me falta

Cuándo se acabaran los problemas?

Cuándo volveré a ver a mi padre y a mi madre?

Cuándo estaré con mi hermano y mi hermana?

Extraño la cara de mi madre, las palabras de mi padre.

Y no me hace falta llorar si hablo con mi corazón

Mamá aquí no es fácil!

Hay veces, cuando me llama mi mamá

Ella me pregunta (bajo:)

“Hijo, cómo estás? Dime la verdad (alto)

Mamá aquí todo es difícil (bajo)

Llevo dos días sin comer nada (alto)

Si camino, me mareo.

(Mamá tu hijo está llorando)

(Fragment en falú que falta completar)

ESCENA 10 –Adictes a les nostres idees

Mina (Ilegeix)-En un bell prat hi havia una bella font que regava 5 arbres. A la font una dona molt bella i noblement vestida, cavalcava un bell palafré que bebia de la font. Els savis (que eran un judío, un cristiano y un árabe) veieren que la dona tenia un semblant molt agradable. Anaren a la font i la saludaren molt humilment, i la dona els va retre els seus saluts. Els savis demanaren a la dona el seu nom, i ella els va dir que era la Inteligència... Del “Llibre del Gentil i els Tres Savis”

Entra “Lap guitar”

Mina escriu amb guix: Adictes a les nostres idees

Xevi-Will surt a escena conduïnt un “camió” que te per volant una capsa de pizza.

Anna - Una cosa que tinc clara és que sóc percebuda com a dona. Aquest estiu he tingut molta consciència que sóc percebuda, com a mínim en el país on estava, com a dona, com a jove, com a guapa i com a blanca, però sobretot com a dona.

Jo estava fent autoestop; ja sabeu “a pretty girl like you! I don’t wanna see you dead in the gutter”; i vaig conèixer un home, en Will, que conduïa camions a Atlanta. Li vaig demanar si per casualitat havia d’anar cap al Nord, jo anava a Nova York, i em va dir que sí, que quan carregués, podia anar amb ell. Vam anar a dinar i vam estar parlant, i esclar vam compartir elements de com veiem el món cadascú. En un moment de silenci, va i em pregunta. Do you know what an Alpha Male is? I’ve always been an Alpha.

Bàsicament volia dir que pel fet de ser home sentia que li tocava ser la persona responsable de portar els diners, el menjar, de ser protector i proveïdor de la seva família, que havia estat Ordained by God. (pausa llarga, moment besar a Dios) Sí, sí, deia que tota la natura seguia un ordre, que mascles i femelles havien de complir uns rols perquè si no aquest equilibri natural es trencava. The man is the head and the woman is the tale. And when the man cannot be the head and the woman pretends to be the head then smething’s worgn and it’s something that cannot be. I jo li preguntava: And why is that? Why not? Who said that?

Look at the lions...Em va posar l’exemple dels lleons. Jo em vaig mossegar la llengua, perquè pensava doncs mira precisament els lleons, és la femella que fa de “provider”. Però després va trobar l’argument definitiu: la història d’Adam i Eva. Well, God made all the creatures, and made Man. And then he said, I’mma do somethin’ just for you. So he took a rip...Vaja, la història de la costella. Una història prou coneguda, no? Però ell me l’explicava com si fos tonta. And from the man’s rip he made o-man. Man, Wo-man, you know what I’m sayin? Wo-man. Jo estava amb la boca oberta. Pensava, frena que aquest home ho diu en sèrio, la gent pot tenir diverses opinions, intenta empatitzar, no el prenguis per idiota. Però no vaig poder. I abans que acabés, vaig intentar burxar-lo, trencar-li una mica els esquemes, i vaig dir: Ok, ok! Soooo, if women were made from a man’s rip, this means that all women are TRANSGENDER CLONES, right? (pausa articulada en dos mirades de confusió) Yeah. No va entendre la broma.

Perquè aquest home no tenia ni idea que en altres creences la creació del món i de l’home i la dona s’explica diferent. I evidentment tampoc sabia que el fet que dues paraules coincideixin en tres lletres no les relaciona. No devia tenir idea que en altres llengües l’equivalent a man i woman son paraules absolutament diferents.

Això és el que m'emprenyava d'aquest tio, que el tio no sabia res. Bé, sí, sabia conduir un camió, però el tio res més, no sabia cap altra llengua, esclar, no li calia, era d'Estats Units. I segurament no coneixia cap altra religió, convençut com estava que els seus mites eren els únics veritables. O si en coneixia, no les creia vàlides ni respectables. I crea que tenia dret a estar per damunt meu perquè havia estat "ordaned by God".

S'acaba "Lab guitar"

ESCENA 11. All you need is love

La meitat dels actants s'estan tapant el rostre amb una bena

Atmosfera (Comença lentament)

Parelles:

Mina i Roman Kovalenko

Andrea i Omar

Mitra i Anna

Juan Carlos i Nauman

Ariadna i Roman Vétrov

Mentestant les parelles es van trobant, Jordi escriu amb guix All you need is love

Jordi va a buscar algú del públic perquè participi en l'acció

Mina treu la bena a Roman Kovalenko i

Atmosfera se'n va seguint el ritme de la acció de Mina

Cada persona diu quatre paraules sobre el rostre que té davant

Després cadascuna de les parelles s'abraça i resta en aquesta actitud

Les parelles abraçades es vinclen

Ventet

ESCENA 12 El perfum de les flors, no va contra el vent

Mina toca el tar

Anna balla al so del tar fent giravolts sufís

Andrea escriu amb guix El perfum de les flors, no va contra el vent

Ari (Ilegeix:) -Al Llibre d'Evast i Blanquerna Lull escriu: "Em recomptà un sarraí, que els sarraïns tenen homes religiosos, i entre aquells que són els més preats, son una gent que tenen per nom sufís, i que tenen paraules d'amor i d'exemples abreujats que proporcionen a l'home gran devoció, i per l'exposició puja i multiplica la voluntat de la

devoció. I (Blanquerna) es proposà fer un llibre segons la manera dita, el Llibre de l'Amic o l'Amat, pel qual podria fer enamorar de Déu els ermitants.

Mitra- *Presenta Rumi i el seu poema*

Mitra i Ari (En persa i català) - ¡Estic de tornada altra vegada! ¡Estic de tornada altra vegada! He vingut de part de l'Amat! ¡Mira'm! ¡Mira'm! Estic aquí per compartir les seves penes! He vingut ple d'alegria! He vingut ple d'alegria! Estic aquí completament lliure! Trencar aquest silenci em va costar milers d'anys! Hi aniré de nou! Hi aniré de nou! Yo estava a dalt! Pujaré una vegada més!

Ari (Ilegeix)- Amor és mar tribulada de ondes e vents, (per) qui no ha port ni ribatge. Pereix l'Amich en la mar, e en son perill perexen sos turments e nexen sos compliments. Del Llibre de l'Amic i l'Amat.

Ari tanca el llibre

“Els temps estan canviant de Dylan” (Entra suaument)

Epíleg. TARONGES

Els temps estan canviant de Bob Dylan

Jordi surt amb una caixa de taronges. Llença taronges als altres. Juguen...

Roman Kovalenko surt amb una altra caixa de taronges

Mentre juguen i es col·loquen va sonant “Els temps estan canviant” de Bob Dylan.

Ariadna i Omar dibuixen caretes a les taronges.

Jordi, Mina i Mitra jugen al billar amb els taronges.

Roman Kovalenko pela una taronja amb una navalla fina

Quan sona l'harmonica de *Els temps estan canviant de Bob Dylan* la peça es va fonent

Juan Carlos toca la guitarra

Juan Carlos- También las palabras caen al suelo como pájaros repentinamente enloquecidos por sus propios movimientos, como objetos que pierden de pronto su equilibrio, como hombres que tropiezan sin que existan obstáculos, como muñecos enajenados por su rigidez.

Entonces, desde el suelo, las propias palabras construyen una escala, para ascender de nuevo al discurso: el hombre. A su balbuceo o a su frase final.

Pero hay algunas que permanecen caídas y a veces no las encuentra, como si supiesen que alguien va a ir a recogerlas, para construir con ellas un nuevo lenguaje, un lenguaje hecho solamente con palabras caídas.

Roma Vetrov reparteix grills de taronja mentre Juan Carlos tanca.

Crepitació foc

Roman Vétrov: Cuando somos pequeños necesitamos vallas que nos protejan, para no hacernos daño ni a nosotros mismos ni a los demás. Estas protecciones o límites los marca la religión.

Pero cuando crecemos, estas vallas comienzan a limitar nuestro desarrollo. Se convierten en obstáculos en el camino del desarrollo espiritual. El yoga es un conocimiento universal. Este conocimiento es un regalo del universo para nosotros. Es el conocimiento de cómo todo está interconectado y cómo se desarrolla. El conocimiento de que el desarrollo es infinito. Por lo tanto, he elegido el yoga.

Mitra i Mina: En Persia, respetamos mucho cuatro elementos: agua, fuego, aire y tierra. Ellos son sagrados y contaminarlos se considera un pecado. El fuego es considerado como un regalo de parte de dios. Es un mensaje que dios envía al ser humano.

El fuego se considera un ser vivo que necesita ser cuidado. Hubo fuegos que ardieron durante miles de años sin parar hasta el ataque de los árabes al imperio. En el zoroastrismo, el fuego también es un símbolo de la justicia. También es purificador. Purifica pero nunca se contamina.

En la mitología persa, hay diferentes historias sobre el fuego desde la creación de un pájaro sagrado que se llama Simorq, que llegó a occidente con el nombre de fénix, hasta la historia de un príncipe que entró en el fuego para probar su inocencia.

Nauman: Romper las barreras del ego, el odio, la enemistad y el racismo que hemos construido a nuestro alrededor.

Luego dar un paso al frente con amor, paz, amabilidad y tolerancia.

Ser siempre respetuoso con los valores religiosos, sociales, culturales y morales de los demás, para hacer de este mundo un lugar para vivir en paz y armonía.

Este es un mensaje de mi religión, el islam, así como de todas las otras religiones.

Hoy en día hay un problema muy grave que quiero explicar con un ejemplo: si un estudiante suspende un examen, no podemos dar toda la culpa a su libro o a su profesor.

Del mismo modo, si una persona creyente no cumple con sus obligaciones hacia la sociedad, no podemos culpar a su religión o a su comunidad.

Mina i Mitra toquen, amb tar i violí, “El rei dels cors”.

Mentrestant, Roma Vetrov s’estira damunt d’una tarima

Jordi passeja pensatiu contemplant una taronja

Anna dorm amb la capsa de taronges per coixi

Ari (Llegeix les darreres paraules de Llull:) Ramon Llull al “Llibre del Gentil i dels Tres Savis” diu: “Els tres savis prengueren comiat l’un de l’altre molt amablement i cadascú demanà perdó a l’altra per si havia dit contra la seva llei alguna vilana paraula”

Ari tanca el llibre

Fosc

Aplaudiments + *Els temps estan canviat de Bob Dylan*