

## ***La mandinga y los ambientes narrativos entre la mediación pedagógica y la descolonización de la educación***

Rui Gomes de Mattos de Mesquita(1)  
Francisco Ramallo(2)

### **Resumen**

La idea de educación moderna se caracteriza por la mediación, como dispositivo pedagógico que busca la concientización del otro y que propone autoritariamente la domesticación y la modelación del sujeto a educar. En contrapartida a este dispositivo de colonización y esterilización de la imaginación en su (im)posibilidad de (re)inventarnos, revisamos y oponemos este posicionamiento a partir de la articulación pedagógica de un ambiente narrativo descolonial. Dentro de esta propuesta, específicamente en este texto, interpelamos a la noción de mandiga (marca identitaria del pueblo de la “capoeragem” en Brasil) con la intención de demostrar la posibilidad de construir ambientes narrativos que alimenten la descolonización de la educación y que articulen la inmediatez de una pedagogía descolonial.

**Palabras claves** mediación pedagógica; articulación pedagógica; ambientes narrativos; mandinga; descolonización

### **Summary**

The idea of modern education is characterized by mediation, as a pedagogical device that seeks the awareness of the other and authoritatively proposes the domestication and modeling of the subject to be educated. In contrast to this device of colonization and sterilization of the imagination in its (im) possibility of (re) inventing. We review and oppose this positioning based on the pedagogical articulation of a decolonial narrative environment. Within this proposal, specifically in this text, we address the notion of mandiga (identity brand of the people of the “capoeragem” in Brazil) with the intention of demonstrating the possibility of constructing narrative environments that feed the decolonization of education and that articulate the immediacy of a decolonial pedagogy.

**Key Words** pedagogical mediation; pedagogical articulation; narrative environments; mandinga; decolonization

Fecha de Recepción: 24/09/2017  
Primera Evaluación: 17/10/2017  
Segunda Evaluación: 21/11/2017  
Fecha de Aceptación: 20/12/2017

## **Introducción**

La idea de educación que mayoritariamente conocemos, aceptamos y compartimos es propia de la modernidad; nació con la universalización de la cultura eurocéntrica y occidental impuesta a todo el planeta tierra. Hoy naturalizada e internalizada por la gran mayoría de los educadores, es dolorosa por su actitud colonizadora y por la perpetuación y consolidación de las desigualdades sociales que propone. Es también falaz, pues como supieron advertirnos Gustavo Esteva, Madhu Prakash y Dana Stuchil (2013) la idea de educación hegemónica es exclusivamente moderna y los educadores continúan educando como si fuese tan antigua como los cerros(3).

El tal sentido la mediación es una de las marcas primordiales de la educación moderna. La mediación actúa como un dispositivo de colonización y esterilización de la imaginación en su (im)posibilidad de (re)inventar, (re)crear e (re)imaginar “otros mundos (posibles)”.(4) La concepción de dispositivo alude a que se trata de una esfera separada del ser viviente, que se caracteriza por su capacidad de capturar los deseos y las marcas propias de las subjetividades humanas. En efecto la mediación direcciona los deseos humanos, en contraposición a alimentar y/o restaurar la relación entre el conocer y el vivir (Agambem, 2009). Es el dispositivo de la mediación en la educación moderna el que proponemos discutir en este texto, que

a modo de una interpelación o puntapié dialógico, compartimos a partir de una serie de reflexiones hacia y con los potenciales lectores e interlocutores. De modo tal que a la manera de inquietudes, nuestro fin último aquí, es provocar conversaciones, encuentros y divergencias que colaboren en el (re)inventar de la educación en el siglo XXI a partir de articular ambientes narrativos descoloniales(5)

En contrapartida al dispositivo de la mediación proponemos una articulación pedagógica, noción alimentada por las reflexiones de Ernesto Laclau (2014), como una ambiciosa alternativa que percibe la existencia de otras racionalidades capaces de ser conjugadas en la educación actual. Además que recoge otros modos provocados por extrañamientos, disrupciones y desprendimientos de nuestra razón colonizada (Mignolo, 2011). Y más aún es a partir de la articulación, y no de la mediación pedagógica, que creemos que la educación como práctica social posibilita abandonar la idea de educar a un individuo (en el sentido de formar a un hombre o a un ciudadano) en un tránsito a apostar construir ambientes narrativos, comunidades de aprendizaje en donde podemos ser vinculados a la vida y a lo que cada uno crea e imagina dentro de un marco compartido de significados y sentidos. Es decir que al extrañar una educación que se dedica fundamentalmente a la formación de individuos a partir del dispositivo de la mediación, sugerimos una inversión. A partir de la articulación pedagógica

la educación se vuelca a la formación de ambientes narrativos, propicios para una producción menos regulada y segura de sentidos que aquellas presentes en las prácticas de mediación. Los ambientes narrativos habilitan modos de ser propios en comunidades y habitan espacios míticos de discontinuidad, de riegos y de opacidad. Allí se narran y se viven otros modos respecto a los instituidos. En efecto, pueden constituirse otras racionalidades alternativas. A modo de ejemplo aquí interpelamos a la mandinga (marca identitaria del pueblo de la “capoeragem” en Brasil); reconociendo como los ambientes narrativos son capaces de alimentar la descolonización de la educación y la inmediatez de una pedagogía descolonial.

### **De la idea de mediación a la de articulación pedagógica**

Las prácticas de mediación son variadas y están ampliamente presentes en nuestro cotidiano, en gran parte podemos afirmar que vivimos en una cultura moderna de mediación. De modo que estas prácticas no son propias del dispositivo que la caracteriza en la educación; pero si la educación moderna las legitima y aunque un tanto oculto las profundiza. Sumado a ello es necesario resaltar que las prácticas de mediación no se restringen, como se puede pensar, a una mera metodología instrumental. Sino que por el contrario cuentan con un ambiente (el de la educación moderna) que las favorece y que las instituye colaborativamente. Estos

ambientes internalizan la mediación, en instituciones que como la escuela la naturalizan y la legitiman según fines políticos tácitos universalizados. Por lo tanto la mediación reproduce y da continuidad a “el” mundo tal cual existe. Trasmite un ordenamiento social particular aceptado, a fin de “formar” (o darle forma) a un sujeto a construir. La mediación actúa para la construcción de continuidades entre teoría/sujeto y vida/objeto, ya que ambiciona construir unidades plenamente representables de lo social. Una unidad social proyectada con la fantasía de lo completo que evita el peligro de las disgregaciones, provocando que se proyecte algo que está esencialmente dividido en la ilusión de una plenitud.

La mediación como dispositivo de la educación moderna se funda a partir de una “razón pedagógica”, que a decir de María Beatriz Greco (2015) es una profunda desigualdad que instaura la “sociedad pedagogizada”. Esta desigualdad de la razón pedagógica al interior del vínculo pedagógico se caracteriza por la mediación, en términos de la posesión de un saber que se transmite jerarquizado, vertical e indistintamente al educado. En una actitud que deja poca libertad para aprender, diría Jacques Ranciere “no existe inteligencia allí donde existe agregación, atadura de un espíritu a otro espíritu” (2006). De manera que la inteligencia del educado no se despliega si otra inteligencia la aplasta, por tanto es necesario dejarla sola y a la vez sostenerla. Se trata de no atarla a otra,

confiando en su potencia y en que la aventura de conocer y aprender solo se puede llevar a cabo por uno mismo. Quizás aquí sea conducente remarcar que se trata de una desigualdad que opera en varios sentidos:

“primero porque la razón pedagógica moderna divide las inteligencias en dos tipos: la empírica de los seres parlantes que se relatan y se adivinan los unos a los otros, y por otro lado, la inteligencia sistemática de los sabios (...). Se supone que la ignorancia puede salvarse con la instrucción, ya no se trata de relatar y adivinar sino de explicar y comprender. En su segundo sentido, la razón pedagógica se pone en escena como el acto que levanta el velo sobre la oscuridad de las cosas, va de arriba abajo, del fondo a la superficie y ésta al fondo de las cosas. Es una lógica vertical que se opone a la horizontal de los aprendizajes entre pares que trabajan comparando lo que ignoran con lo que saben. En su tercer sentido: todo este proceso lleva tiempo y un orden detallado y determinado en ese tiempo que la razón pedagógica determina por fuera de las temporalidades subjetivas” (Greco, 2006; 70).

En la modernidad eurocentrada el educador es un mediador. Su

actuación, por supuesto, no requiere una imposición explícita ni exige que los mediadores sigan o apliquen un manual rígido de procedimientos. Al contrario, presupone normalmente, una interiorización fundada en presupuestos y principios que se rigen en las maneras que median el pensar, ser, ver y sentir (o no) de las cosas y de “el” mundo. Y esto significa que, independientemente de su intención, contribuyen para la reproducción de un sistema más amplio de relaciones sociales caracterizados por la colonización.

La mediación es una práctica de colonización fundada en el presupuesto falaz de la autonomía del pensamiento o del libre albedrío del colonizado, en el pasaje de su parcialidad a la universalidad colonizadora. Aunque si el colonizado percibe que su mentalidad es negada, que “su ser es entregado” no se puede hablar más de autonomía sino de imposición. En la medida en que él está percibiendo que es tratado como alguien que no tendría discernimiento para hacer una libre elección, ya que se le ofrece un campo de percepción impuesto. Las prácticas de mediación sedimentadas en la educación corresponden a una narrativa colonialista eurocéntrica y occidental, que para mantenerse efectiva separan el vivir y el conocer. En contraposición son las narrativas descoloniales y los saberes de la tradición de los pueblos colonizados, los que expresan otras racionalidades más allá el dispositivo de la mediación pedagógica (como la noción de mandinga, que exploramos más adelante como un ejemplo).

En la denuncia de la colonización

ejercida por querer “concientizar a un otro”, Esteva, Prakash y Stuchil (2013) insistieron en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos educación en la modernidad; en una contundente crítica a la mediación que resalta como a partir de la “concientización” se anulan las capacidades de ser. Desde un llamamiento a liberar la pedagogía, estos autores expresaron una fuerte crítica a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire(6) En efecto el propio Freire, padre de la pedagogía crítica, proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado sino por su concientización. Convencido de que tantos opresores como oprimidos eran deshumanizados por la opresión, suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitía hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 34). Es por eso que para estos autores Freire adoptó presupuestos funcionales al sistema que trataba de cambiar, por lo que en vez de su transformación sus ideas alimentaron su conservación y reproducción. Después de todo también Freire parecería suponer que los oprimidos no pueden liberarse a sí mismo, sino que estos (sumergidos en la opresión) pasan a formar parte del mundo del opresor.

Además, explican Esteva, Prakash y Stuchil (2013), Freire escribió para educadores que se comprometieron con la liberación de los oprimidos, por lo que intentó enseñarles tanto las virtudes morales y políticas como las herramientas técnicas que le permitieran realizar la

función que les asignaba por medio de su propia liberación(7) De este modo Freire se ubicó a sí mismo en una tradición que descarta, suprime o descalifica (implícita o explícitamente) la abundante evidencia histórica de que los oprimidos y los pueblos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores. En las palabras de los educadores referenciados:

“La construcción de mediadores que realiza Freire expresa una corrupción de su conciencia de la opresión. Su “conciencia” opera como un velo que oculta su propia opresión a los agentes de cambio “liberados”: disimula el hecho de que su conciencia está aún inmersa en un sistema opresivo y que, por eso mismo, deviene contraproducente. Además, oculta que tal “conciencia” agrega opresión a los oprimidos, incapacitándolos, a la vez que descarta, niega o descalifica la plenitud de sus iniciativas. Esta operación implica una arrogancia insostenible; la de poseer la conciencia verdadera, universal. Esto sirve también al propósito de legitimar el derecho de intervención en las vida de los demás” (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 36).

Entonces aún la “pedagogía de la liberación” estaría encerrada en el vicio de la mediación, ya que Freire en su pedagogía buscó realizar una operación que transforma un despertar crítico

en conciencia, una concientización que no es más que otro nombre para la colonización. A ello también años atrás llamó la atención de Iván Illich (1977/2013) en su dilucidar del proceso civilizatorio como un proceso de concientización e internalización de una ideología. El pretender “liberar” a los paganos, salvajes, nativos, oprimidos, subdesarrollados, no educados o analfabetos, en nombre de la civilización (occidentalización), el progreso, capitalismo, socialismo, la ética universal, los derechos humanos, la democracia, e incluso la descolonización se ejerció desde una forma autoritaria de imposición y mediación. En tanto el mediador es quién conceptualiza en sus propios términos, con su propia ideología, promoviendo entre ellos “su propio bien” o la clase de transformación que se defina como “liberación” (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 37).<sup>(6)</sup>

En relación a esa crítica “paternalista” de Paulo Freire, Patricia Weissmann (2016) consideró que esta argumentación puede hacerse extensiva incluso a las emergentes pedagogías descoloniales. Estas, muchas veces, olvidan que las comunidades, tienen que tener una participación activa en la elaboración (siempre provisoria y cambiante) de los objetivos de aprendizaje en la transmisión de saberes. Es necesario que los educados participen del proceso de aprender, de manera tal que una pedagogía libertaria no puede dejar a los aprendices fuera de los espacios de

poder, sino que, por el contrario, debería promover la participación y colaboración de ellos entre sí. Asimismo también es cierto que en el intento de revertir la condición de dominación y opresión que sufren los pueblos y las comunidades por la globalización de la cultura occidental como universal, diferentes experiencias educativas en América Latina buscaron recuperar y hacer revivir la memoria colectiva y los saberes ancestrales, desnaturalizando y haciendo conscientes los estereotipos y prejuicios en relación a las diferencias culturales (Weissmann, 2016; 2).

En el camino de rupturizar con el dispositivo de la mediación en la educación moderna, la idea de articulación defendida por Ernesto Laclau (2014) ofrece un posible desprendimiento. Esta noción se constituye a partir de un presupuesto ontológico inverso al de la mediación, que toma como punto de partida la negatividad de lo social. En el sentido que imposibilita el cercamiento de lo social por su reclamo de estructuras sociales intangibles y contingentes. La articulación percibe la dispersión y la discontinuidad, configurando racionalidades, lógicas y modos diferenciados e indelimitados. Asimismo esta noción habilita a comprender la manera en como el dispositivo (también posible de ser reconocido como práctica social) fue instituido en la educación, contribuyendo para una reflexión de lo que somos nosotros mismos en la capacidad de (re)inventar(nos) y (re)imaginar(nos).

En tanto la articulación restringe el régimen de la tutela, históricamente

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

En esta polarización podríamos afirmar que de un lado está la mediación, que mantiene el deseo colonialista de (auto) expansión. Más aún que se trata de una manera de conocer, subjetivar y educar que se direcciona preferencialmente a unidades sociales (individuo, identidades, etnias, género, clase, entre otras) que son partes estructurantes de lógicas sociales de espacios discursivos; a fin de proceder, de alguna manera, reforzando las culturas simbólicas diferencialmente estructuradas que se quieren contestar (democracia liberal, racismo, heteronormatividad, capitalismo, etc). Del otro lado la noción de articulación pedagógica estimula

la nutrición y la construcción de espacios de sociabilidad, aberturas del mundo que lidian con el conocimiento de una manera más orgánica, personal, corporal y antiformalista.

Esta última es una noción de riesgos, que se concentra en el esfuerzo de construir ambientes narrativos desde los cuales diversas comunidades de aprendizajes, ya existentes y formadas al sabor de la vida, puedan generar espacios de ser y de saber. La articulación encamina la construcción de ambientes estimulantes para el valor de la no asimilación del otro. Encierran con el conocimiento de una relación que desaltera los valores de acumulación, continuidad y exterioridad que caracterizan la mediación pedagógica. La articulación propone encuentros entre seres vivientes, dentro de los patrones de sociabilidad, donde reina la sinceridad y la consideración, lo que nos hace percibir lo inusitado y lo imprevisto de la educación.

En resumen la articulación desvía mediación frente al individuo y transita un ambiente, que puede orientarse a desestabilizar los conocidos ambientes narrativos coloniales a partir de la invención descolonial. Los ambientes narrativos descoloniales recogen sentidos perdidos, opacos, olvidados, dejados, míticos e irracionales que (re)instituyen y (re)crean cosmologías interrumpidas en la educación moderna. Se trata de espacios alternativos que hacen verosímiles lógicas irracionales y atacan siempre

parcialmente la dolorosa colonialidad. Escondidos y camuflados con las lógicas hegemónicas, son ambientes diferentes que permiten asociaciones diversas que convergen en una comunicación que no es sólo a partir de las palabras sino también que es energética.

### **La mandiga y los ambientes narrativos descoloniales**

La articulación pedagógica implica acciones educativas que puedan disponibilizarse antes rechazados por el ambiente narrativo colonial, con la intención de producir subjetividades activadas intuitiva y poéticamente por memorias y narrativas que posibilitan imaginar otros mundos (posibles). Especialmente en la camaradería y en la mandinga vivida entre el pueblo de la capoeira en Brasil, encontramos un ambiente narrativo descolonial capaz de advertir una pedagogía más allá de la institucionalización moderna de la educación. A partir de las conversaciones con el maestro de Capoeira Angola Joan Jó, en Recife, identificamos un desplazamiento de las fronteras y de los espacios sociales coloniales del acto de educar. En contrapartida se proyecta una pedagogía que no vampiriza las energías en el nombre de la construcción de unidades, sino que remarca la discontinuidad y descuida cualquier intento de normalización o universalización de los sujetos que la atraviesan.

La noción de mandinga designa un gesto descolonial que no se desea como un proyecto (eso sería otro

posicionamiento unificado, lineal y mediado) sino como una intención de creación discontinua. La mandinga alude a algo que por propia definición no se puede definir. Algo que al mismo tiempo es y no es. Una existencia que no se define, que existe pero que no se puede reducir al pensamiento. Es espectral y es la presencia de una ausencia. Es entregarse a un tiempo y un espacio en el que no hay reglas cercadas. Mandiga es una energía difusa, es una actitud intravisible que significa también “no creemos en las reglas del juego” (Entrevista 1). Es dislocarse de las formas lógicas, esperables y racionales, liderar con ambigüedades y discontinuidades. Es también correrse de un ambiente rígido y proponer ambientes fértiles para ser y existir, que no necesariamente estén estructurados dentro de la topografía de lo social.

En especial en este breve texto destacamos cuatro aspectos interrelacionados que creemos resaltan las características de la mandinga como un ambiente narrativo capaz ejercitar pedagogías descoloniales en la educación moderna. Con el reparo inicial de considerar que estos puntos, no exhaustivos, se resaltan con los peligros maliciosos de la inclusión y con el deseo de no domesticar dicha inclusión. El ambiente narrativo descolonial que aquí se encarna, se alimenta con la energía de resistencia que no sólo está presente en la representación cultural de la capoeira sino también en otras manifestaciones cotidianas de las culturas afrodescendientes en Brasil. Los sentidos ancentrales constituyen “a mandinga a partir da capoeira, a mandinga na capoeira” (entrevista 1) explicó el maestro, intentando

aludir a la relación de articulación y no de mediación que se expresan entre estas dos nociones. En relación a la educación de la capoeira la voz de Joab resaltó:

“A educação<sup>(9)</sup> tem sido nociva pra capoeira e é por isso que se você botar a capoeira junto da educação, ela destrói a educação... Porque a capoeira é uma coisa boa! Ela hoje está sendo contaminada por várias formas pedagógicas de educação, vários condicionamentos que são alheios, que são contrários ao seu potencial de gerar coisa boa. Tá entendendo? Não é só o confronto de outras formas de ensinar não. Não é isso não! Isso dentro da capoeira tem vários confrontos também... Eu confronto o meu modo de praticar capoeira, né?, com outros, isso é normal! E a maioria desses são amigos meus! Isso é normal! Eu estou falando de uma coisa que é totalmente destrutiva e que a gente vai absorvendo!” (entrevista 1).<sup>(10)</sup>

Aprender de la capoeira, a diferencia de la linealidad de la mediación propuesta por la enseñanza moderna, se trata de una articulación pedagógica construida en un ambiente libre y opaco. Allí prima la ausencia del disciplinamiento, la promoción de diferentes caminos y el validar de diferentes formas de imaginación, creación e invención. En el mismo sentido un segundo aspecto refiere a la ruptura de la mediación con la noción de la discontinuidad del educar, en tanto que la mandinga no se puede enseñar pero sí se puede aprender. Dice el maestro:

“ ‘mandinga se ensina?’... mandinga mesmo, não estou falando da roupagem da mandinga, o que seria o trejeito, uma técnica apurada de improvisar, de interagir ali com o outro a partir do corpo... A mandinga mesmo, essa coisa mais profunda, há um consenso de dizer “não, a mandinga não se ensina”... E geralmente as pessoas dizem “a mandinga se aprende”. Mas eu acho que mandinga também não se aprende. E sendo uma coisa, pelo que eu tenho observado, pelo que eu tenho vivido, que não se ensina e não se aprende, mas existe (...). E é vital no jogo da capoeira” (entrevista 1).<sup>(11)</sup>

Además de esa incapacidad de ser enseñada, la mandinga también desconoce la traducción y entiende que es el sujeto en el ambiente quien completa un significado propio. Por lo que un tercer aspecto refiere a la incapacidad de traducción y a su incompletud. No se trata de enseñar y de aprender, sino de un libre transcurrir de aprendizajes y de enseñanzas no lineales que nunca son totalmente traducibles. Fuentes discontinuas y difusas de la vida que (re)creamos y (re)inventamos. Allí:

“A mandinga se manifesta de uma maneira muito abestalhada. Muito, muito (...). Com uma vitalidade tremenda, tá entendendo?

Como uma coisa que não tem muito o que traduzir, não tem muito o que resgatar, nem o que preservar. A gente resgata entre aspas e preserva entre aspas as tradições, os nuances, né? Os rituais e tal, mas a mandinga ela é como se fosse um coração batendo... tuço, tuço, tuço, tuço, tuço, tuço... É como, pronto, esse vento que tá dando aqui olha e a árvore [gesto inclinando com a mão indica a árvore inclinando]... Porque parece besteira... Qual é a tradução disso? Qual é a tradição disso? Não tem tradução nem tradição. Qual é o aprendizado disso? Qual é o ensinamento para que isso possa acontecer? Não tem... E a gente é isso. Não é que a gente também é isso. A gente é isso. Só que tem alguma coisa que eu não sei o que deu na cabeça da gente, que a gente se reconhece como ser humano hoje” (entrevista 1).<sup>(12)</sup>

Finalmente el reconocimiento de la imposibilidad de formar unidades se expresa en el no pensamiento que la mandiga designa. En la autenticidad y sinceridad de no esencializar ni su inmensa posibilidad descolonial, se reconoce que:

“A mandinga não é uma atitude política, ela não é uma ação política... Ela não é isso e a ação política ela está ligada ao condicionamento e nesse caso, para mim, é uma coisa ruim, o condicionamento político.

(...) Mesmo eu com o poder de modificar aquilo, eu não estaria sendo *sincero* comigo em dizer que o devido lugar é aquele ali que eu peguei e botei aqui. Eu posso apenas relatar um fato e dizer “não, eu peguei desse lugar aqui e botei aqui”. Mas alguém diz, “e o devido lugar daquela coisa é realmente ali?”. Aí eu digo ‘não, aí é outra conversa’” (Entrevista 1).<sup>(13)</sup>

En ese sentido articular educación y mandinga tiene el efecto de bestializar y embrutecer a la primera, en el sentido de tornarla espacialmente imprecisa, menos autónoma y dueña de sí. La mandinga abriéndose a lo inusitado de las relaciones humanas, renuncia y combate en un solo tiempo a la concentración del saber y del poder. Bebiendo de la mandinga la articulación pedagógica no niega ningún orden normativo para generar procesos de significación. Tal como aprendemos con Joab, podemos aceptar o transformar lo dado, aunque nunca sucumbir en los términos en que una pelea se pueda dar. La mandinga es un ambiente de riesgo que justifica una educación que se proyecta en la construcción de ambientes narrativas descoloniales frente a las prácticas de mediación movidas por el miedo y el control del otro.

### **Caminos para la descolonización de la educación**

En este texto reconocemos que el dispositivo de la mediación se constituyó (y aún se constituye) como un eje estructurante de la idea de educación moderna, en un ambiente narrativo colonizador y colonizado. La narrativa colonial alberga y se estructura desde prácticas sociales de mediación, en la medida en que excluye a los otros y a los saberes de los otros (léase culturas y pueblos colonizados). Inferimos por esto que la emergencia de subjetividades descoloniales, no puede fiarse de los ambientes que legitiman aquellas prácticas. Por el contrario es necesario explorar la articulación de elementos espectrales y residuales de las culturas colonizadas no subsumidas a la razón colonial, como podría ser el caso de la mandinga en la capoeira.

A partir de la idea de articulación pedagógica proponemos, como ensayo, caminar por una educación que no se preocupe de los individuos sino de la construcción de ambientes. Espacios narrativos en los que sea posible narrar otras historias, que (re) instituyan una educación libre, de riesgo y de discontinuidad. En efecto a partir de otros ambientes narrativos se posibilitan construir otras lógicas y desde su articulación no se trata de dar consciencia, sólo dejar libre y acompañar al otro. La idea de mandinga convoca a articular, recrear, no dirigir y ser; aunque la irrupción de su noción dentro de la educación moderna no garantiza su descolonización. Ello no está garantizado y ya hemos comprobado como experiencias anticoloniales pueden ser subsumidas

a los presupuestos ontológicos/epistemológicos colonizadores.

La mandinga como activación de otras lógicas de articulación propone una radical indagación de autonomía de los espacios escolares y académicos, como productores diferenciados de conocimiento. En la discontinuidad y el riesgo activa prácticas articuladas que buscan dislocar las fronteras topológicas de lo social, desestabilizando a un solo tiempo o ambiente colonial y a la propia identidad de los pueblos y culturas colonizadas. Una educación que se corre de la mediación abriéndose radicalmente al movimiento relacional de la vida, en nuestra limitación y nuestra capacidad de imaginar, de abrirnos a la alteridad y a las relaciones inauditas. Que proyecta conocer con las paradojas del mundo y alimenta un tipo de conocimiento radicalmente articulado a los elementos de la vida, presentificado e imbricado a nuestro cotidiano y nuestra inmediatez.

También es cierto que las narrativas descoloniales en la educación, para volverse radicales a los intentos de cerramiento social de los discursos coloniales, deberían abdicar de su propio deseo de constituirse como identidades plenas. Relacionar educación y vida, desde un modo articulado de conocer, requiere entonces patrones institucionales diferentes a los conocidos y no acordados en la noción de autonomía que se propone desde

el dispositivo de mediación. Entonces el desafío central es poder movernos en el ambiente narrativo colonial, sin que nuestro ser sucumbe siendo parte del sistema de relaciones que lo conforman en el plano empírico. Desprendernos en ambientes narrativos no organizados ni ordenados en la lógica moderna, para que podamos pensar, sentir y hacer otros ejercicios de imaginación/subjetivación, nuevas formas de educación en las que relaciones inauditas de sociabilidad podrían ser vívidas y estimuladas. El reconocer de estos “desprendimientos” (Mignolo, 2011) no implica olvidar su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y arriesgo, sino que por el contrario convoca a rescatar los caminos de la descolonización de la educación. En el sentido que nos invita a construir una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la inmediatez,

como un ejercicio político que se debe a nuestros cercanos contextos. En este experimental intento de acercar a la academia una noción existencial por fuera del lenguaje colonial, nos preguntamos por la dolorosa colonialidad que nos habita y nos atraviesa. Aunque siempre de un modo parcial, la descolonización se profundiza y emerge cada día con más fuerza en nuestra región, amenazando los parámetros eurocéntricos de la modernidad. Estas pequeñas “grietas”, diría Catherine Walsh (2014), provocan vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar/sentir/hacer el territorio de la educación, en una descolonización de la pedagogía que implica posicionarnos más allá de las ideas y de las prácticas del proyecto universal de la educación moderna.

## **Notas**

(1) Profesor e investigador del Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos de la Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Correo electrónico: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

(2) Profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Becario Doctoral de CONICET. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

(3) Estos educadores también nos recordaron que “colonizamos el pasado cada vez que reducimos a la categoría “educación” prácticas culturales o tradiciones de pueblos pre-modernos para aprender, estudiar e iniciarse en la vida social” (Esteva, Prakash y Stuchil 2013; 44).

(4) Más allá de la Teoría de los mundos múltiples cuando nos referimos a los “otros mundos posibles” aludimos al enunciado zapatista que recorre desde hace décadas nuestro continente y que convoca un insurgir frente a la colonialidad vigente.

(5) La noción de “ambientes narrativos” proviene de la conceptualización de una investigación previa realizada por Rui Mesquita (2009) en la que se estudió la construcción de lógicas discursivas diferentes a la hegemónica, a partir de narrar y abrir el espacio para la alteridad.

(6) Nos parece necesario ponderar aquí la figura de Paulo Freire, gran educador y maestro de nuestros tiempos, padre de la pedagogía crítica e impulsor de una educación transformadora y crítica.

(7) Para ello retoman la crítica que Peter Berger realizó a la obra de Freire en los años setenta en reconocer que la concientización de Freire implica la arrogancia de individuos de una clase superior con respecto a la población de una clase inferior.

(8) Todo ello además se refuerza en una ceguera que refieren Esteva, Prakash y Stuchil (2013) cuando afirman que estos mediadores no parecen ser conscientes de su propia opresión; al presumir que han logrado alcanzar un nivel avanzando de madurez, conciencia o incluso “liberación”. En el caso de Freire “conciencia” significa una forma de guía humana y arbitraje que fue internalizada. La “concientización” es el proceso por el cual aquellos provistos de tal conciencia están obligados a universalizarla y a llevarla a todas las personas. Esto deviene en que este vicio incluso abarca hasta los posicionamientos críticos de la teoría de la educación.

<sup>(9)</sup>La “educación” entendida como educación moderna.

(10) “La educación fue nociva para la capoeira y eso es porque si pones a la capoeira junto a la educación, ella destruye a la educación. Porque la capoeira es una cosa buena, ella hoy está siendo contaminada por varias formas pedagógicas de la educación, varios condicionamiento que son ajenos, que son contrarios a el potencial de general algo bueno. ¿Me entiendes? No es solo el confroto de otras formas de enseñar. ¡No es eso! Eso dentro de la capoeira tiene vários confrontos también. Yo confronto mi modo de practicar la capoeira, ¿no es cierto? Con otros y eso es normal. Y la mayoría de ellos son mis amigos. Eso es normal. Yo estoy hablado de una cosa que es totalmente destructiva y que la gente va absorbiendo (Entrevista 1).

(11) “¿mandinga se enseña?... mandinga mismo, no estoy hablando de la pañería de la Mandiga, lo que sería la vestimenta, una técnica apurada de improvisar, de obrar recíprocamente con el otro a partir del cuerpo. La mandinga mismo, esa cosa mas profunda, tiene un consenso de decir “no, la mandinga no se enseña”. Y generalmente las personas dicen “la Mandiga se aprende”. Pero yo creo que la mandinga también no puede aprenderse. Y siendo una cosa, es porque que yo tengo observado, por lo que he vivido, que no se enseña y no se aprende, pero existe. Y es vital en el juego de la capoeira. (Entrevista 1).

<sup>(12)</sup> “La mandinga se manfiesta de una manera bestializada. Mucho, mucho (...). Con una vitalidad tremenda, ¿lo entiendes? Como una cosa que no tiene mucho que traducir, no tiene mucho que rescatar, ni que preservar. La gente rescata entre comillas y preserva entre comillas las tradiciones, los matices, ¿no? Los rituales y tal, pero la mandinga ella es como si fuera un corazón golpeando ... tuc, tuc, tuc, tuc, tuc, tuc ... Es como, ese viento que está dando aquí mira y el árbol [gesto Inclinando con la mano indica el árbol inclinando] ... Porque parece tonto ... ¿Cuál es la traducción de eso? ¿Cuál es la tradición de eso? No tiene traducción ni tradición. ¿Cuál es el aprendizaje de ello? ¿Cuál es la enseñanza para que esto pueda ocurrir? No tiene ... Y la gente es eso. No es que la gente también es eso. La gente es eso. Sólo que tiene algo que no sé lo que dio en la cabeza de la gente, que la gente se reconoce como ser humano hoy” (Entrevista 1).

(13) “La mandinga no es una actitud política, no es una acción política (...). Ella no es eso y la acción política está ligada al condicionamiento y en ese caso, para mí, es una cosa mala, el

condicionamiento político. (...) Incluso yo con el poder de modificar eso, yo no estaría siendo sincero conmigo en decir que el debido lugar es aquel, allí, así que tomé y coloque aquí. Sólo puedo relatar un hecho y decir 'no, yo tomé de ese lugar aquí y me coloque aquí'. Pero alguien dice, 'y el debido lugar de aquella cosa es realmente allí?'. 'Yo digo que no, ahí es otra conversación'" (Entrevista 1).

## Bibliografía

AGANBEM, G. (2009). "O que é um dispositivo" En su: *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, Argos.

CUSICANQUI, S. & SANTOS, B. (2015). *Conversa del Mundo, Revolta de indignación y otras conversas*. La Paz, Projeto Alice. Pp. 80-123. En: [https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097\\_BSS\\_Revueltas.pdf](https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_BSS_Revueltas.pdf)

ESTEVA, G., PRAKASH, M. y STUCHIL, D. (2013). "De la pedagogía de la liberación a la pedagogía libertaria". En: AA.VV. *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial.

GRECO, M. (2015) *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

ILLICH, I. (2013) "Después de la escuela ¿qué?" En: AA.VV. *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. Oaxaca, El Rebozo Palapa Editorial (1977).

LACLAU, E. (2014) *Articulación y los límites de la metáfora: Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MESQUITA, R. (2016) "Representação política e constituição de identidades coletivas: estudo sobre a narrativa petista". Tesis de Doctorado en Sociología, Universidade Federal de Pernambuco. Recife

MESQUITA, R. (2016) "Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação". Mimeo.

MIGNOLO, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.

PORTA, L. y YEDAIDE, M. (2015) "Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario" En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial, Encuentro Intensivo 2015- Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

RANCIÈRE, J. (2006) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Tierra del Sur.

WALSH, C. (2015) *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.

WEISSMANN, P. (2016) ¿Pueden lxs niñxs elegir lo que quieren aprender? En: I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa. Mar del Plata, PIED-UNMdP, diciembre de 2016. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/paper/viewFile/1611/875>

Entrevista 1. Joan Jó (el maestro de Capoeira Angola), entrevistado por Rui Mesquita. Recife, junio de 2016.