

Articulación y mandinga:
Notas para una superación de las prácticas de mediación pedagógica
Articulation and mandinga:
Notes for overcoming the pedagogical mediation practices

Rui Mesquita¹
Traducción: Francisco Ramallo²

Resumen

Este artículo trae, en clave descolonial, una propuesta de superación de las prácticas de mediación pedagógica, las cuales considero como un dispositivo de colonización. Ofrezco para ello el concepto de articulación desarrollado por el filósofo argentino Ernesto Laclau, para pensar la noción de articulación pedagógica. En tal sentido este concepto es “corregido” por el culto a la mandinga del pueblo de la capoeiragem en Brasil, por lo que tiene el efecto de hacer ver la posibilidad de acciones educativas no ideológicas -en el sentido de un no deseo de promover cierres de lo social-. El resultado es una educación cuyo énfasis está fuertemente anclado en las relaciones y no en una lógica identitaria de conocimiento.

Palabras claves: mediación; articulación pedagógica; ética; mandinga.

Summary

This article leans toward, in a descolonial key, an attempt for overcoming pedagogical mediation practices, which I consider as an colonizing dispositive. I have offered, for that, the concept of articulation, as proposed by the Argentinean philosopher Ernesto Laclau, in order to think the notion of pedagogical articulation. That concept, nevertheless, as “corrected” by the capoeira people mandiga’s cult in Brazil, has the effect of doing to see the possibility of non ideological educative actions - in the sense of a non desire of promoting social closings-. The result is an education whose emphasis is strongly anchored in relation and not in a identity logic of knowledge.

Key Words: mediation; pedagogical articulation; ethics; mandinga.

Resumo

Esse artigo traz, em chave descolonial, uma proposta de superação das práticas de mediação pedagógica, as quais considero como um dispositivo de colonização. Ofereço, para tal, o conceito de articulação, tal como proposto pelo filósofo argentino Ernesto Laclau, para pensar a noção de articulação pedagógica. Aquele conceito, entretanto, quando “corrigido” pelo culto à mandinga do povo da capoeiragem no Brasil, tem o efeito de fazer ver a possibilidade de ações educativas não ideológicas - no sentido de um não desejo de promover fechamentos do social-. O resultado é uma educação cuja ênfase está fortemente ancorada nas relações e não numa lógica identitária de conhecimento.

Palavras-chave: mediação; articulação pedagógica; ética; mandinga.

Fecha de Recepción: 06/09/2020
Primera Evaluación: 11/09/2020
Segunda Evaluación: 21/09/2020
Fecha de Aceptación: 30/09/2020

“La educación ha sido nociva para la capoeira y es por eso que si vos pones a la capoeira junto a la educación, ella destruye la educación. ¡Porque la capoeira es una buena cosa! Ella hoy está siendo contaminada por diversas formas pedagógicas de educación, varios condicionamientos que son ajenos, que son contrarios a su potencial de generar algo bueno. ¿Estás entendiendo? No es sólo la confrontación de otras formas de enseñar. ¡No es solo eso! Dentro de la capoeira existen varios enfrentamientos también... Yo confronto mi modo de practicar capoeira, con otros y eso es normal ¡La mayoría de ellos son amigos míos! ¡Eso es normal! Yo estoy hablando de una cosa que es totalmente destructiva y que la gente va absorbiendo”. **Fulano**(3)

Navegar es necesario, vivir no es necesario. **Fernando Pessoa**

¡Distraídos venceremos! **Pablo Leminski**

Introducción

El paradigma de la tutela, eje histórico de la colonialidad, tiene como supuesto que los pueblos colonizados, mediados por valores éticos (cristianos) y por una normatividad “universal” (encarnada en leyes estructurantes de los regímenes occidentales de gobierno), podrían auto-determinarse (Scavino, D. 2014). Su presencia en el campo educativo se da notablemente por la promesa de autonomía de los educandos. Sin embargo, como argumenta Ernesto Laclau (2014, 15) en otro contexto, si no hay esa yuxtaposición entre ética

y órdenes normativas particulares, “una dimensión de heteronomía de habitar necesariamente el orden legal y un hiato emergería, en consecuencia, entre el sujeto ético y la normativa”. Por lo tanto, percibo que no es sólo la posición del sujeto - identidad subalternizada en orden social específico (el “ser” óptico)- que, desde una mirada crítica, debe quedar bajo escrutinio. Es también la pretensión de objetividad de esa mirada que, si se presupone emancipadora, invierte ontológicamente “en ese ser” desde sistemas conceptuales abstractos que, no raros, les son extraños. El pensamiento crítico, entonces, permanece limitado a lo que llamo paradigma tutelar de la mediación.

Con el objetivo de pensar, en clave descolonial, la superación - por la mandinga y camaradería - del referido paradigma, abro este texto con tal consideración para que pueda vigilarme a mí mismo en relación al diálogo que establezco con el maestro de Capoeira Angola y amigo: Fulano. Es consciente de estar aquí, inevitablemente, operando una traducción de sus palabras desde mi experiencia e intereses personales, enfatizo que lo hago movido por una sincera gratitud por los aprendizajes que esa amistad me ha proporcionado. Habiendo aprendido mucho de Fulano, no entiendo su vida como algo “intuitivo”, a la espera de una lectura “más elaborada” (crítica) por parte de una razón teórica superior. No me ve, por tanto, con un poder académico-científico de generalización que pudiera faltar a

Fulano. Hablo con y desde Fulano, pero no represento su voz. Siendo más directo: nuestras conversaciones y camaradería ha sido de suma importancia para la estructuración de mi propia experiencia.

En este contexto, tengo en mente el problema resaltado por Silvia Rivera Cusicanqui (2015), cuando denuncia la clásica malicia colonialista presente en los procesos de inclusión:

“Hay un problema bien serio del colonialismo y es el tránsito por el umbral de la palabra. La palabra legítima, que es la palabra del poder y de los poderosos, ha construido una estructura de mediaciones tan fuerte que la gente logra expresar sus demandas desde abajo, pero tan solo para brindar la materia prima para unas reformas preventivas. Porque aquí el sistema de dominación oscila entre la reforma preventiva y la masacre preventiva” (Rivera Cusicanqui, S. 2015, 86)

Argumento, además, que esa “energía difusa” lejos de ser una deficiencia de tradiciones “menos civilizadas”, a ser vencida, es algo que se cultiva con ojos de aprendiz. Ella apoya un énfasis en la relación, que defiende para un régimen de conocimiento anclado en el concepto laclauiano de articulación(4).

Estuve pensando algo que Fulano me habló mientras grabábamos un documental sobre narrativas

alrededor del Baobá en Recife. Habiendo formulado la frase “los peligros maliciosos de la inclusión” para la voz en off del documental, Fulano reaccionó con interés. Días después, me retrucó: “mira, si hay los peligros maliciosos de la inclusión [que el pensamiento crítico es capaz de identificar y hacer la denuncia de la posición de subalternidad del incluido en el ordenamiento social, AUTOR] también hay la inclusión del peligro [algo que, no estando bajo el control mediador de la propia crítica, puede sorprender a todos, AUTOR]. En mi opinión, la noción de articulación pedagógica (AP), en contraposición a aquella “estructura de mediaciones” de la que habla Rivera Cusicanqui (2015)- como un acto fundante, salto no estrictamente lingüístico / racional, de una educación que ve con buenos ojos, por ejemplo, capoeira como un peligro a “incluirse”. Una educación que no vampirice las energías de aquella y que, haciendo bienvenida su energía difusa, se descuida de la necesidad de producir síntesis civilizacionales. Que aprenda, por lo tanto, con Leminski, a vencer distraída. Educación sabedora de la vida, que como nos alerta Pessoa, no es necesaria.

Como elemento de encantamiento más que concepto, no pienso la AP en perspectiva autoral, pasible de ser controlada conceptualmente, pues eso significaría dejarla absorber por el paradigma de la mediación que contesto. En cambio, la AP, no pudiendo ser confinada en espacios estrictamente diferenciados de construcción de saber, sólo gana efectividad a partir de ambientes narrativos, cuyas fronteras,

siendo fluidas, no se encuadran en una topografía conceptualmente identificable del social (sus campos, las esferas, etc.). Siendo así, es en el propio movimiento de desplazamiento de esas fronteras y del tipo de relación establecida entre los seres que allí circulan, que emerge el conocimiento. Se trata de un modo reductivo de producción de sentido (Howarth, D y Glynos, J. 2007)(5) que, en contraste con el modelo fijo de la mediación (que compartimentaliza los contextos de enseñanza y teórico-disciplinario), no parte de síntesis conceptuales y/o de una lógica identitaria de producción de sentido.

“No partir” aquí no significa desconocer la existencia de conocimientos previos, organizados en tradiciones diversas, o dejar de considerar la importancia de su transmisión por maestros y profesores. Sólo significa que los sujetos imbuidos de camaradería y energizados por la mandinga -estando atentos a la posibilidad de extrañar deseos e intereses identitarios que se les imputa desde allá- se preocupan más en auscultar la “realidad” en que están insertados, para responder contextualmente a las vicisitudes de la vida que son mediadas por las sistematizaciones de las generaciones pasadas.

Atenta a la dimensión constitutiva de las lógicas políticas (Laclau, E. 2000), pienso que la descolonización de la educación pasa por la percepción de la radical fluidez de lo que sería significación inteligente. Es en ese contexto que la energía difusa de la experiencia lejos de ser sólo residual, se transforma en la materia misma de la significación.

La AP se enfrenta, entonces, con la pedagogía moderna hegemónica: su lógica disciplinaria y estática, su tono grave, sus tablas de horario, jerarquías y progresiones. No se somete a la creencia de que, a partir de núcleos o espacios de condensación del conocimiento, se puede controlar activamente un mundo percibido como hostil, fantasmático. Más pasiva, se abre a una relación de diálogo no asimilacionista con el otro, de manera que no lo traduce desde sus propias gramáticas, siendo esta puesta bajo escrutinio. Tal postura “despretensiosa” es fundamental para la apertura de ambientes narrativos descolonizadores porque rompe, en ese seno, con los presupuestos ontológicos de la modernidad europea, que elige al individuo soberano o cualquier otra identidad como finalidad de la educación. Esos ambientes, vistos como una presencia heterogénea, negativa, de las tecnologías de tradición en el tejido del mundo colonial, sólo ganan efectividad si están libres de aquella postura egocéntrica de auto-expansión que nos ha interpelado como seres colonizados.

Aquí, el no desear (como personas que buscan autonomía respecto a un Otro opresor), lejos de ser un cliché místico, se revela como una preciosa tecnología para que no nos dejemos capturar por el mundo que nos oprime. Su fuerza reside en no reponer cualquier arreglo político-organizacional porque queremos una

posición o lo proyectamos como ideal. Nos quedamos así, más libres, para no alimentar los regímenes de producción de conocimiento que perpetúan la racionalidad orgánica de esos arreglos. Mandingueira, la AP llama a observar el suelo donde se pisa porque sabe que se piensa a partir de los pies. Los mandingueiros inventamos suelos para pisar y, en ese inventar, desafiamos las fronteras que estructuran lo social, es que podemos inventarnos y abrírnos a otros patrones de relación. Vértigo.

No por casualidad, la mandinga surge en mi vida en una zona de frontera con la academia. En el año 2014 yo comentaba por teléfono a Fulano sobre una disciplina que entonces organizaba en la UFPE: “Educación, narrativa y audiovisual”. Le decía que los estudiantes serían convocados a construir documentales sobre personas/comunidades negras en Recife. Me intrigaba pensar una educación que apelara a la capacidad de agitación creativa de los hechos narrados (Mesquita, R y Asís, R. 2013), además de las estructuras de los sistemas conceptuales canalizados por la academia. La entrada en escena de gente potente, capaz de desestabilizar una fijación identitaria diferencial que les reservaba el lugar de subalternos, sería el punto clave de la disciplina. En esa conversación, Fulano pronto vaticinó: “Eso es mandinga, estás detrás de la mandinga”. Desde allí, ese ha sido un tema constante en nuestras conversaciones.

Decidí escribir recurriendo a la

memoria de nuestras conversaciones, cuando, en el movimiento de la vida, fuimos intercambiando ideas. Aunque no sabía cómo la mandinga me ayudaría a pensar la AP. Al iniciar la escritura empecé a sentirme temeroso, como investigador, de robar la voz de Fulano o de leerlo según una óptica muy académica. Estando en Buenos Aires, decidí moverme, volver a Brasil y hacer una visita en su Sitio, en la Zona de la Mata pernambucana. Grave 2 horas de conversación con él. Ese fue un momento de mucha esperanza, del que salí con la certeza renovada de su confianza en mi sinceridad y capacidad de no vampirizar/empobrecer su saber. Intento pues hacer justicia a esa confianza.

Pues bien, al menos desde Benjamín se ha popularizado la idea de que una de las características centrales de la modernidad es nuestra creciente incapacidad para experimentar. En tiempos que mucho se discute sobre biopolítica, sobre poder disciplinar y sobre la construcción de cuerpos dóciles como condición de posibilidad para la dominación capitalista, se ha criticado vehementemente nuestra reducción, como población objetivo de políticas estatales (biopoder) en su condición animal de (zoé). Esto estaría en la raíz del desvanecimiento de nuestros espacios públicos, lo que remite a la relación entre experiencia y (falta de) amistad. El uno aquí se impone de forma agachaparte a lo diverso.

Giorgio Agamben, en ese contexto, diagnostica en relación a los dispositivos modernos:

“Y sólo una reflexión que, acogiendo

la sugerencia de Foucault y Benjamín, interroga temáticamente la relación entre la vida desnuda y política que gobierna secretamente las ideologías de la modernidad aparentemente más distantes entre sí podrá hacer salir al político de su ocultación y, al mismo tiempo, restituir el pensamiento a su vocación práctica” (Agamben, G. 2002, 12).

A pesar de ser correcta la percepción de que los seres vivientes (con su vida desnuda) son capturados masivamente por dispositivos de gobernabilidad, pondero el tono auto-referente de la posición de Agamben que termina por no considerar la existencia concreta e inequívoca de tradiciones que, presente y efectivamente, viven esa “vocación práctica del pensamiento”. En un fuerte tono crítico, esa posición emite un sentido etnocéntrico no porque pone otras tradiciones en posición natural de subalternidad, sino (¿peor?) porque desconoce -en una postura en el límite unificadora y homogeneizadora- tecnologías que hacen la vida de muchas personas, aunque obviamente afectadas por los dispositivos en pantalla, menos desnudas de lo que se pueda suponer. Vida que no necesita un demiurgo, para formar una experiencia desorganizada (energía difusa). Mi apuesta con la AP es que podemos cambiar el rumbo de esa prosa, pasando a conversar con esas personas sin incurrir en prácticas mediadoras.

Indago la sacralización del régimen moderno de conocimiento, lo que pasa tanto por el desafío a la formalización del conocimiento (profanando la autonomía de los aparatos teórico-disciplinarios) como al sujeto soberano que le da sustentación

ideológica. Necesitamos, así, mover y salir de un supuesto lugar del conocimiento, desplazándonos - físicamente - al encuentro del otro. Este encuentro, una vez que logra desplazar el otro, tiende a desafiar lógicas y prácticas sociales sedimentadas, apagar y amalgamar las fronteras de lo social. Pisando en otros pisos, quizás, que puedan nutrir ambientes narrativos, que amplíen nuestro campo de percepción como condición de posibilidad para la emergencia de gentes nunca antes pensadas. El camino para apalancar una imaginación descolonizada, la lógica estructurante de esos ambientes, cuya tónica está en la relación, no estimula el querer egocéntrico del régimen identitario de conocer, calcado que es en el deseo de formar el otro a partir de nuestro discurso.

Pensando en las posibilidades de articulación entre diversas tradiciones populares, Rivera Cusicanqui (2015, 85) recordó que la fragmentación allí existente no es la misma de los *call centers*, sino que hay una fuente de cultura oral, una extraordinaria y eficaz capacidad para distribuir rumores. Una especie de capital social y cultural acumulado desde el pasado, con capacidades de comunicación que no siempre se reconocen oficialmente. Hay, en nuestros términos, vínculos de camaradería que escapan a la racionalidad de las llamadas políticas públicas. Por eso, esa dimensión comunitaria de la vida está, para

la historiadora boliviana, en choque con la pulsión homogeneizadora del Estado. Considerar con respeto tales ambientes comunitarios, sería un “camino que crea a la gente para autogobernarse de forma autónoma en relación al poder constituido” (Rivera Cusicanqui, 2015, 103). Mi argumento, entonces, es que el mismo pensamiento crítico que nos revela -con propiedad- el rechazo hegemónico al camino del autogobierno, no puede reducirnos –a los colonizados- a una vida desnuda de seres que necesitan ser conscientizados. Por el contrario, hay siempre “clandestinidades culturales más fuertes que el precio a pagar por el reconocimiento ciudadano o por el acceso a la representación política, hilos sueltos de la historia que no están muertos” (Rivera Cusicanqui, 2015, 115).

La mandinga, energía difusa, nos da una importante pista para entender nuestras relaciones con los dispositivos de colonización. O mejor dicho, apenas hablar de la relación entre dispositivos y seres es percibir también la existencia de la relación entre dispositivos y tradiciones. Desde allí se altera sustancialmente el patrón relacional en la sociedad, de manera que se vuelve clave verosímil la construcción de ambientes narrativos donde la tónica del hacer educativo está en la relación -en el aumento del quantum de energía en esos ambientes- y no en una identidad subsumida a espacios hegemónicamente canalizados. Un régimen imprevisible de producción

de sentido que se alimenta, de la propia diversidad y no de la unidad.

Dice Fulano que, a pesar de reconocer que “la educación ha sido nociva para la capoeira” y que ella es “una cosa que es totalmente destructiva” o peor “que la gente va absorbiendo”: “si vos pones a la capoeira junto a la educación, ella destruye la educación” (Fulano, 2016). Es decir que se expresa de forma directa, que habiéndome nutrido con Fulano una relación/ambiente de camaradería y desplazándome de la academia como templo del saber, no puedo desconocer la existencia concreta y peligrosa de su tradición. Y eso implica no sólo una relativización de un supuesto pesimismo de Agamben, sino también reconocer el hecho de que existe vida pensante, pulsante y no coincidente con las culturas académicas occidentales.

Vida intensa, espectral, violenta, las tradiciones como la de la capoeira son capaces de destruir “la educación”. La vida de tradición que, siendo múltiple, antagónicamente discontinua, sugiere un tipo de relación no dialéctica con los dispositivos coloniales. Rompiendo, así, con el lugar de subalternidad desvitalizada que el pensamiento crítico les confiere. Pienso entonces la destrucción de la educación por la capoeira como la violencia de la discontinuidad. Fanon (2013) lo percibe bien:

“La descolonización es siempre un fenómeno violento ... es, simplemente, la sustitución de una especie de hombres por otra especie de hombres. Sin transición, hay sustitución total, completa, absoluta (Fanon, F. 2013, 51).

[Refiriéndose al colonizado] “Desde su nacimiento, está claro para él que ese mundo encogido, sembrado de interdicciones, sólo puede ser cuestionado por la violencia absoluta” (Fanon, F. 2013, 53).

“El mundo colonizado es un mundo cortado en dos. En los países capitalistas, entre el explotado y el poder se interpone una multitud de profesores de moral, de consejeros, de desorientadores” (Fanon, F. 2013, 55).

“La zona habitada por los colonizados no es complementaria a la zona habitada por los colonos. Estas dos zonas se oponen, pero no al servicio de una unidad superior. (...) La ciudad del colono es una ciudad de blancos, de extranjeros. La ciudad del colonizado. (...) es un lugar mal afamado, poblado de hombres mal afamados” (Fanon, F. 2013, 55).

Para Fanon (2013) la descolonización es acto discontinuo, “absolutamente violento”, “sin transición”. El “mundo colonizado” está dividido en zonas cuyas fronteras, que son sólo aplastadas por una legión de “profesores de moral”, no pueden servir a una “unidad superior”. Además, esa unidad es racista, etnocéntrica, porque, siendo interna al sistema colonial de diferencias, privilegia al mundo de los blancos. Y así subalterniza a las comunidades negras e indígenas, para quienes - mal afamados - este mundo aparece encogido, lleno de interdicciones. Deduce que perspectivas descolonizadoras no pueden dejarse capturar por el juego dialéctico de las síntesis. Entonces hace sentido para

Fulano decir que la capoeira puede destruir “la educación”: porque ésta es la que promueve la “conciliación”. Proporcionando los términos en que se deben dar las contradicciones entre las partes de lo social, desconoce el “ser” del colonizado.

Así, mandingueiro, Fulano no alimenta algo como un programa político de descolonización. Esto refuerza ese deseo de expansión de los propios términos de la tradición, típico de las prácticas de mediación. Se trata de la destrucción de esa educación por la capoeira, de una violencia bien específica y más potente, pues, además de no dejarse fijar por medio de intrigas de una historia a la que no pertenece, se niega a proyectar síntesis que superarían su condición de subordinación. No estoy aquí sugiriendo que las comunidades negras encarnen plenamente la perspectiva que hemos aprendido con Fulano. Lejos de ello, lo más importante es que estamos ante la posibilidad de nutrir un régimen no ideológico de conocimiento, más amplio en su capacidad de ver la realidad porque, dándose en medio de movimientos no tutelados por una razón generalizada, se abre percepción de inexorables elementos residuales (hilos sueltos) no mediables.

Es el no doblarse frente a las instituciones, lo que confieren autonomía y prestigio a las formas hegemónicas de conocer que la mandinga se impone como existencia

discontinua:

“La mandinga a partir de la capoeira, la mandinga en la capoeira. Es muy común preguntar: ¿la mandinga se enseña? ... mandinga mismo, no estoy hablando del ropaje de la mandinga, de lo que sería, una técnica apurada de improvisar, de interactuar allí con el otro a partir del cuerpo. La mandinga mismo, es una cosa más profunda, hay un consenso de decir: no, la mandinga no se enseña (...) Y generalmente la gente dice la mandinga se aprende. Pero creo que la mandinga tampoco se aprende. Y siendo una cosa, por lo que he observado, por lo que he vivido, no se enseña y no se aprende, pero existe ... Y es vital en el juego de la capoeira” (Fulano, 2016)

Se nota que aquí se habla de algo que no se transmite. Pero, aún así, no sólo existe efectivamente, como es vital para la capoeira. Como ambiente cultural, la capoeira tiene sus tradiciones, historias, divergencias, reglas, rituales, elementos constitutivos (jugadores, músicos, audiencia, instrumentos). Se caracteriza, entonces, por una típica pertenencia a la polis, a la vida políticamente calificada, o sea, a un orden normativo. Sin embargo, ese elemento de la experiencia, como energía difusa, “que no se enseña y no se aprende”, es de una importancia vital para el juego/orden en pantalla. La mandinga proporciona una fuente no verbal desde donde nutrir prácticas no mediadas de significación. Algo

muy distante del clamor por voz/pensamiento reflexivo que, implícito en la crítica de Agamben a la vida desnuda en el occidente, debería contraponerse a una situación de subalternidad. Tal clamor no rompe con el deseo de establecer una continuidad entre partes en contienda, puesto que la demanda en sí por el pleno pensamiento continúa requiriendo una unidad pensada, aunque vista abierta y precaria.

Vemos, en contraste, con la tradición de la capoeira, que la vida intransmisible de la mandinga insiste en hacerse presente en la polis no como elemento a ser superado, sino como elemento de vitalidad. Esta intransmisibilidad es la presencia esencial de un fuerza, una “desnudez” que no se deja mediar y, existiendo en su presencia muda, no se anhela pensamiento. Más aún: es una desnudez vital a la vida políticamente calificada, precisamente por la pulsión de vida que le escapa. Pienso, en fin, que fuentes difusas de vida, como es el caso de la mandinga, son manantiales para actos fundadores de una educación descolonizadora, que considera vital, como un fuego a preservar, aquello que, no siendo pensamiento, no se da la mediación. Reconocer la vitalidad de la mandinga para la vida política, trae, ciertamente, tensiones éticas con cierto paradigma de conocimiento, espacio público y poder. Su presencia discontinua enseña valores y patrones de relación que evidencian un hiato radical entre tipos imprevisibles de sujeto ético que pueden surgir y el ordenamiento jurídico-normativo de la sociedad colonial. Atento a esa cuestión ética, procuro explorar la posibilidad de aprovechar, con la AP, relaciones vitalizantes a partir de la mandinga:

“La mandinga se manifiesta de una manera muy debilitada. Pero con una vitalidad tremenda, ¿entendés? Como una cosa que no tiene mucho que traducir, no tiene mucho que rescatar, ni mucho que preservar. La gente rescata entre comillas y preserva entre comillas las tradiciones, los matices, ¿no? Pero no hay que olvidar que no hay nada que pueda hacer. [Inclinando la mano, indica el árbol] ¿Cuál es la traducción 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 dio en la cabeza de la gente, que la gente se reconoce como ser humano hoy” (Fulano, 2016)

Preservar esa vitalidad es fundamental para seguir la intuición de la discontinuidad fanoniana. Quizás porque cuestiona valores (ciudadano, proletario, etc.) que se universalizan en términos éticos positivos, conformando al ser humano. Se trata de resistir a la imposición, desde la particularidad europea, de un horizonte histórico unificado y, con ello, imponiendo la discontinuidad como interdicción de ese horizonte, dar lugar a otros tipos de relación con / en el mundo colonial.

Se nota que no hay aquí la intención directa de destrucción del verdugo. Percibiendo que no estamos integrados en aquel mundo, como parte funcional o dialéctica de un todo,

podemos ver como las “formas pedagógicas de educación” han contaminado de forma deletrea la capoeira. Esto es porque son contrarias “a su potencial de generar algo bueno”. Se trata, pues, de una relación poco ética porque, desvitalizante, violenta. En la hierba hegemónica de nuestro cotidiano, es cierto que tal relación pedagógica debe ser evitada. La presencia discontinua de la mandinga “destruye” la educación colonial, en la medida en que altera el patrón de sociabilidad en que se alimenta. Es así que la mandinga se presenta –“sacudida”– como un atractivo ético para aprovechar la imaginación descolonizadora.

Por eso no moviéndose pensamiento positivo, portador de un contenido ético universal, la mandinga niega, por existencia, la esencialización de cualquier normatización particular, incluso en la tradición de la capoeira. Por lo tanto, pide un entorno de camaradería. La vida “políticamente calificada”, las normatizaciones que rigen las prácticas en las instituciones democráticas y en los espacios públicos, deberían entenderse como “sólo” una técnica de la tradición, algo que, siendo un arreglo, puede revelarse contingencialmente bueno o malo, pero nunca retificado como razón mediadora. El problema de los maleficios que la “educación” ejerce sobre la capoeira, se refiere a aquel deseo de expansión de los términos de un horizonte histórico-cultural particular. Si hay camaradería, aunque uno pueda encontrar que es mejor que el otro, se sabe que allí se está tratando de “mera” técnica - no existe, por lo tanto, una ética positiva que pueda ser proyectada como una transición lógica (racional) entre el ético y el normativo (Laclau, E. 2014b). La

vitalidad de la mandinga, sin embargo, viene de algo mucho más profundo que la contestación de que un orden normativo específico pueda venir a corporificar la ética en leyes y sistemas conceptuales. Viene de un “corazón golpeando”, un “viento soplando en el bosque”. El culto a la mandinga, que no puede aprenderse, exige un patrón de sociabilidad, de espacio público, de poder, radicalmente más ético que el culto en las modernas democracias. Más ético porque, en su violencia discontinua, el mandingueiro renuncia al deseo mismo de proyectar lo ético en lo normativo. La mandinga no es ideológica. Porque no busca cierres de lo social, facilita un patrón de sociabilidad en la camaradería, que rompe con la inclinación a la seguridad de los que temen la discontinuidad y, por eso, aprenden según una lógica identitaria. No se vampirizan las energías depositadas en el ambiente, dando un conocimiento que no busca construir síntesis que controlen y simplifiquen el tejido social. Nutren, por el contrario, el movimiento incierto de la vida como forma misma de circulación en dicho tejido.

¿Pero no sería esto ingenuo? ¿Sería realmente posible establecer relaciones con el otro que no se caractericen en la disputa por patrones éticos universalizados? ¿Estaríamos, así, eludiendo la existencia del poder? Es inevitable, como presupone Laclau (2014b, 15), que la experiencia ética se dé por la proyección de contenidos particulares, que pasan a ser-debido

a su carácter vacío- la “representación o encarnación de una plenitud ausente”. ¿No se puede desear la ausencia de plenitud como forma inversa de alcanzarla? ¿Estamos inexorablemente capturados por la necesidad de proyectar ideológicamente ordenamientos normativos o ésta no pasa de una faceta colonizadora que mueve toda la cultura occidental? Clastres (1978) nos recuerda que la narración del etnocentrismo occidental tiene como asunción el valor basilar de que todo poder se efectúa por la coerción y la violencia.

Pero esta narrativa no tiene en cuenta que los jefes de varias sociedades indígenas americanas no cultivan una relación de mando-obediencia con los demás. En esas experiencias “lo político se determina como campo fuera de toda coerción y de toda violencia” (Clastres, P. 1978, 10). Obedecer sería aquí algo restringido a situaciones muy específicas. Clastres llamó la atención sobre el hecho de que las sociedades modernas occidentales tienen sus patrones de sociabilidad y ordenamiento jurídico-normativo naturalizados. Es ahí donde el paradigma tutelar cristiano entra en acción: se debe mirar a los pueblos de tradición - ribereños, de los bosques, de los campos o de las “periferias urbanas” - con la complacencia de las vanguardias intelectuales. Reclamarles, así, el acceso a un conocimiento superior, capaz de extinguir sus prácticas “primitivas” o, en el mejor de los casos, ver en ellas un embrión de las formas más calificadas de pensamiento.

La cuestión de fondo que asumo, con Clastres (1978, 16), es la de dar consecuencia a la decisión “de llevar en serio al hombre de las sociedades

primitivas”. Y eso se da reconociendo, su “madurez colectiva”: considerar la existencia de formas discontinuas, múltiples y tradicionales de vida es un primer y fundamental paso para que podamos construir ambientes de camaradería, de encuentros sinceros, capaces de abrir mundos. Porque abiertos a relaciones no asimilacionistas con el otro, podemos extrañar nuestros movimientos entre fronteras sociales, indagando nuestro egocentrismo. Hacer disponibles, como horizontes históricos distintos que se entrecruzan, energías difusas e hilos de historia de pueblos que son mucho más antiguos que la invención del occidente.

Sugiero que una educación descolonizadora debe tener como finalidad la construcción de ambientes de ese tipo. La base para esa construcción está en no desear proyectarse-como plenitud ausente-, en órdenes normativas. Su llamamiento ético tiene una forma muy específica de desafiar las lógicas sociales, porque sus narrativas (racionalizaciones) no tienen que comulgar un campo comunicacional común al complejo normativo-descriptivo colonial. Siendo así, hechos y afectos, como valores del mundo colonial, no están obligatoriamente sedimentados en las prácticas sociales “internas” de los espacios inerciales de las tradiciones. De ello resulta, que esos valores pueden ser articulados a valores otros, circunscritos o no al complejo

colonial, de forma imprevisible. Es eso lo que permite la aberturas de ambientes narrativos, porque del encuentro antagonista con el horizonte discursivo occidental se abren nuevas redes metonímicas, desde donde se hace factible articular, metafóricamente, relaciones inauditas.

En ese régimen de producción de conocimiento, las subjetividades que allí se forjan pueden desplazar el marco comunitario del ejercicio de una función o contradicción en el mundo colonial. Se trata de valorar una tecnología de tradición que puede hacer más verosímil, a los ojos de los colonizados, el trabajo metafórico de extrañamiento del lugar de las cosas en el mundo y, acto continuo, el trabajo metonímico de desplazamiento de las fronteras de ese mundo. Es por lo tanto, en los siguientes términos, que la AP se inspira en el culto a la mandinga: como intransmisibilidad, opacidad que resiste tanto a la posibilidad de traducción fiel del otro, en cuanto a su naturalización como particularidad afectada. Esto significa que la inversión ética que aquí se vislumbra no está en la proyección de una plenitud ausente, sino en el vivir la ausencia de plenitud de la forma más radical: en el abrirse sincero y de riesgo a la relación.

Resultará, obviamente, de este juego relacional, las órdenes normativas. Pero ellas ya no serán proyectos/anticipadas como modelo ético que apunta a una plenitud ausente. Esto causa un distanciamiento entre el sujeto y el mundo que es fuente de inusual densidad ética (Laclau, E. 2014b, 158-159). Pueden producirse regímenes inauditos de conocimiento porque, liberándose del modo identitario de aprender, que todo quiere controlar y simplificar, nos abre a

otras experiencias. Rompiendo con la dicotomía jerarquizante del saber científico centrado en la cognición, podemos percibir, por ejemplo, nuestras relaciones con los árboles, con los animales, con los seres desencarnados, etc. Podríamos allí generar inimaginables arreglos metafórico-metonímicos que iban conformando al azar nuestro actuar en el planeta Tierra.

Hacer efectiva esa heterogeneidad radical -de espacios, tiempos, tradiciones-, exige una actitud ética que va más allá de las razones políticas destinadas a la concentración de poder. Estas razones están dispuestas para la auto-expansión identitaria: ganar adeptos, convencer a los votantes, concientizar a las masas trabajadoras, formar ciudadanos para la democracia; formar militantes para la causa, proyectarse como autor/líder/vanguardia, defender y difundir programas, teorías, sistemas, religiones, etc. Todas estas acciones nos inclinan a retirar la energía de los ambientes en que circulamos, para acumularla en una unidad auto-referente cualquiera (individuo, familia, grupos identitarios, gabinete parlamentario, sindicato, partido, movimientos sociales, empresas, conglomerados económicos, clases, nación, etc). Para aprovechar tales acciones, se tienen que ocupar espacios de poder en un orden normativo, cuyas lógicas relacionales jerárquicas se refuerzan en la medida en que son ellas mismas constitutivas

de esas posiciones. Hacer las identidades sucumbir a las lógicas sociales que naturalizan espacios e instituciones es, por lo tanto, un prerrequisito para el trabajo de subjetivación de los dispositivos coloniales. Se trata, por ejemplo, aunque profesemos, a la derecha ya la izquierda, nuestra abominación a los prejuicios raciales, de debilitarnos en la defensa de una cultura no racista. Esto porque la diferenciación del social reforzada por la política identitaria materializa-al desconocer, menospreciar e interditar saberes ancestrales de tradición-un ambiente unitario en sí racista.

Así, aún cuando enunciamos contenidos discursivos descolonizadores, lo hacemos por una ritualística identitaria del saber. Por eso la AP exige que la educación se envuelva en el movimiento de desplazamiento de fronteras de lo social -borrando sus propios límites ideológicos-. Veamos cómo la mandinga puede ayudar a pensar una educación:

“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. La gente dice Angola, Regional y tal gente está hablando de acción política. La gente no está hablando del corazón de la capoeira de ninguna manera . Pero en el sentido de la mandinga, como la mandinga lidia con ese aprendizaje que es el condicionamiento en el juego de la capoeira, por ejemplo (...) Es una cosa muy melindrosa incluso la mandinga, en ellas las cosas se quedan en su debido lugar, no hay problema alguno de las cosas estar en su debido lugar. Las cosas en su debido lugar, “el” debido lugar.

No soy yo quien ¿no sos vos quien dice, no? Pero la gente puede ver las cosas en su debido lugar, y la gente también puede modificar las cosas de su debido lugar. Incluso yo con el poder de modificar eso, yo no estaría siendo sincero conmigo en decir que el debido lugar es aquel, allí o aquí. Pero alguien dice, “y el debido lugar de aquella cosa es realmente allí?”. “Yo digo” no, ahí es otra conversación” (Fulano, 2016).

Obsérvese que la mandinga, al propiciar la operación de cierta desconexión entre lo descriptivo y lo normativo, no se deja capturar por el deseo de alimentar proyectos programáticos en el sentido clásico de la política. “Condicionamientos” o reglas normativas que ponen las cosas en su “debido lugar”, -describen- para orientar acciones prácticas cotidianas. Pero los arreglos descriptivo-normativos no subsumen la mandinga porque su discontinuidad permanece como algo vital, como el corazón de un juego cuya falta estructural es fuego a preservar. El culto a la presencia intransmisible de la mandinga ayuda a mantener una distancia de los arreglos organizativos y políticos, lo que es esencial para que se juegue de una forma más libre. Es esa indiferencia mandingueira en relación al deseo de control, la que desautoriza una inversión ética en la normativa, porque el placer no está en la disputa por los debidos lugares, sino en el juego con las fronteras relacionales de esos lugares. Libre de

la cruz científica, la educación se posibilita inaugurar, en el y por el movimiento, nuevas sociabilidades (ambientes) y regímenes inauditos de conocimiento. Desde allí no medimos las partes de un todo ya unificado, sino que articulamos partes que alimentan ambientes al sabor de un juego profundamente marcado por la diversidad.

Una educación descolonizadora exige combatir radicalmente la paradoja de criticar el formalismo del conocimiento, a partir de las estructuras de mediación que se nutren y alimentan exactamente de ese régimen de conocimiento. Articular educación y mandinga debe tener el efecto de sacudir a la primera y no de reclamar poder a la segunda. No se actúa, entonces, según un proyecto estratégico, sino en el sentido de hacer la educación espacialmente imprecisa y señora de sí. Es decir, se nutre un paradigma de educación que, abriéndose a lo inusitado de las relaciones, renuncia y combate, a la vez, la concentración de saber y poder:

“¿Por qué, por ejemplo, vos dijiste “más allá de la rueda de la capoeira”?, En ese “más allá”, la rueda de capoeira no está ni más allá ni por debajo. Entonces si voy a responder eso “la mandinga más allá de la rueda de capoeira”, porque la rueda de capoeira, hablando corto, no termina cuando termina. Entonces mirá la rueda de capoeira. No es una clase, no es un curso, no es una teoría, no es una tesis. Es una acción. Es una vida. La capoeira no tiene teoría y práctica” (Fulano, 2016).

No hay aquí una simple aproximación entre los contextos escolar y de la vida, vistos estos contextos como polos identificables, que -diferenciados- pueden ser conectados

por una razón científica. Esto es un “mero” artificio operado por el dispositivo de mediación, cuyo efecto es, habiendo construido una supuesta autonomía espacial de la educación respecto a la vida, reducir la primera su dimensión metodológica para entonces tutelar la segunda.

Desde esa condensación de saber en un lugar-tiempo diferenciado de lo social es que se construyen las síntesis unificadoras del mundo. El hecho de perder la autonomía como lugar específico de culto al conocimiento, de traer retroductivamente el acto de conocer para el movimiento relacional de la vida, borra las fronteras de la rueda de capoeira. Esta última se abre, como sugerí, a regímenes de conocimiento no reductibles a aquella razón científica. Por ejemplo, la tradición de la capoeira no acepta la naturalización de las fronteras entre el cuerpo - el hacer de los músculos - y el pensar. La memoria, la sabiduría ancestral de matriz africana, sus hilos sueltos de historia, ponen a disposición, como energía difusa, una fuente intuitiva vital a las experiencias de juego y a la consolidación de la fuerza efectiva de un pueblo que insiste en no sucumbir a la servidumbre. Son experiencias que, inscritas en el cuerpo, no se dejan reducir a pensamientos que se les ofrecen como promesa de acceso al mundo colonial. La AP, entonces, debe abrirse para tener en esas experiencias sustratos imprescindibles a la producción de

otros modos de conocer.

El conocimiento articulado, distinto del mediado -que enseña en su máximo diferentes maneras de relacionar el polo conceptual a la realidad-, está radicalmente abierto al aprendizaje de cómo se pueden producir lógicas políticas más allá y fuera de la movilización exclusiva de esos dos polos. Se lee con el conocimiento formal como referencia que puede ser útil en diversas situaciones, pero nunca como punto necesario de partida o llegada a ser movilizadas desde identidades dadas. Hay otras dimensiones de nuestro ser a ser auscultadas. Conversando con Fulano en 2014 sobre el movimiento del juego -donde hacer y pensar no se desvinculan-, se registran cientos de años de historia:

“Yo vivo la capoeira como capoeira, creo que capoeira tiene que ser capoeira. Muchas veces escucho a la gente decir: la capoeira es mucho más que el pinote, es mucho más que estar saltando, es mucho más que el movimiento del cuerpo. Aparentemente es una colocación muy coherente “Ah, vos no debes sólo jugar capoeira, vos tenes que estudiar capoeira, vos tenés que reflexionar sobre la capoeira. Pero, ¿de dónde viene esa bifurcación entre el jugar y el pensar? ¿De dónde venía el pinote y el ser yo a partir del pinote? ... Ahora, si existe una miopía de percibir lo que es el pinote ahí voy a encontrar que el pinote es sólo una cosa. Pero el pinote es todo. El pinote es donde está escrito mi historia, el pinote es donde escribo y sigo escribiendo mi historia, el pinote es donde leo la historia de otros que escribieron. Ahora tengo que aprender a leer el pinote. Tengo que aprender a escribir el pinote. ¿Y cómo aprendo a leer y escribir el

pinote? Pinotando ... ¡No tiene otra manera, sino pinotando! Ahora eso no se da en un paso de magia, eso no es un truco. Esto sucede por la vivencia, en un aprendizaje que no separa el pensar del hacer, el hacer del pensar” (Fulano, 1014).

Pienso que el debilitamiento de la mandinga -que se da en esa postura poco pretenciosa en lo que se refiere al deseo de proporcionar sistemas conceptuales y presupuestos ontológicos que orienten los actos de significación- gana densidad ética en esa inseparabilidad entre hacer pensar. Conocemos desde nuestras entrañas, intestinos, pies, cuerpos, chakras. Se trata de un acto radicalmente particular y, a la vez, contextualmente situado. Acto que exige el extrañamiento del sujeto solipsista moderno, logocéntrico, que, soberano desde los templos modernos del saber, ausculta preferentemente conceptos filosóficos. Es rumiando lo que desde múltiples dimensiones nos afecta en el juego relacional de la vida, extrañando allí los intereses de egos deseosos de todo para sí, que debemos lidiar con los conocimientos ya formulados.

La batalla de la mandinga pasa entonces por la destrucción de la educación en la medida en que, imponiéndose como discontinuidad, prohíbe prácticas políticas egocéntricas siempre destructivas en la relación con el otro. Allí está su violencia descolonizadora: en su acción de interrupción de la

lógica identitaria de conocimiento. Traer la mandinga hacia el centro de nuestro hacer educativo es una forma de vislumbrar como constructores de lógicas relacionales. La renuncia a las formas y lógicas hegemónicas de poder, renuncia a la proyección de complejos normativo-descriptivos como encarnación de sujetos y regímenes éticos, es el camino “estratégico” que acusa la AP para la construcción de lógicas políticas descolonizadoras.

Traer radicalmente el conocimiento para el juego relacional efectivo e imprevisto de la vida significa no desear tener el control sobre ese juego. Sin embargo, siendo vida políticamente calificada, cuenta sí con un complejo descriptivo-normativo. Resulta que el leitmotiv de este juego no pasa por una inversión ética en el contenido particular, en el sentido de que encarnando una plenitud ausente, puede generar hegemonía -que corresponde, en Laclau, a la importancia del significante vacío para la política-. Por el contrario, el centro estructurante de ese juego es un no pensamiento, un corazón que late. Se trata, por así decir, de un significante vacío-vacío. De esta manera, la noción de articulación de la AP, cuando triangulada con la mandinga, descoloniza la educación porque detona con la propia noción post-estructuralista de que los centros tienen que presentarse rellenos, ni que sea contextual. Invertir en ello es de una enorme importancia, porque hace más maleable las redes relacionales en las que nos movemos.

El significante vacío-vacío de la mandinga es, por lo tanto, capaz de generar un juego relacional más flexible, donde las fronteras de lo social se vuelven más porosas. Es tan verosímil pensar en espacios educativos

que, como dijo Fulano, correspondan a un juego que cuando comienza ya comenzó y no termina cuando terminó. El paradigma de la articulación puede superar el de la mediación, cuando el “fuera” de las demandas populares, para construir sus sintagmas (reactivando equivalencialmente sus hilos sueltos de memoria), no se organizan exactamente contra el sistema impugnado. Esto porque, como aprendemos con Laclau, todo espacio equivalencial tiende, en consecuencia de este tipo de lucha contra alguien, a la auto-expansión (es decir, en mis términos, a una retirada de energía del ambiente que es típica de la política identitaria), que termina creando en los límites internos de sus fronteras - un sistema de diferencias. Para así proceder, sin embargo, tiene que echar mano de la producción de significantes vacíos que encarnen la plenitud ausente. Es decir, se constituye de toda manera como práctica ideológica, lo que, a su vez, requiere mediación. Una educación que se propone constructora de lógicas políticas tiene -por llamar ético- que impedir cualquier proceso de cierre ideológico de lo social, y eso significa ser una incansable productora de ambientes narrativos. La AP, al jugar con esa inclusión constante del peligro, tiene en la mandinga una especie de fuego a preservar, de donde emerge un flujo constante e inagotable de excesos en el mundo. Es ese tipo de presencia, irreductible a la historia,

que nos permite participar del juego estando “éticamente” fuera de él.

Esta es una apertura de “alta densidad” a la ética. Laclau (2014b, 159) se refiere a la experiencia mística: “es, paradójicamente, la separación de lo místico del mundo, la fuente de una seriedad ética que gobierna un nuevo tipo de compromiso con ese mundo”. Es decir, cuando no nos dejamos captar por complejos descriptivos-normativos particulares, se inhiben los deseos de auto-expansión, cuya mayor expresión es el deseo de control de esos complejos. Estando abiertos a relaciones de riesgo, articulamos de manera a estimular la construcción de lógicas no circunscritas a lo que ya nos constituye como humanos. Lo que se resalta en ese régimen descolonizado de conocimiento es dejar siempre vivificados los hilos sueltos de historia, es la construcción de “generalizaciones” a partir de nuestra carne, nuestros cuerpos, nuestros seres. La AP, así, asume en su corporeidad organizativa el principio de que una dimensión de heteronomía habita necesariamente todo orden legal (Laclau, E. 2014b, 155-166).

Entonces, bebiendo en la mandinga, la AP no se fía o niega ningún orden normativo positivo para generar procesos de significación. Podemos aceptar o cambiar el “debido” lugar de las cosas, pero nunca sucumbir a los términos en que una pelea pueda darse:

“Es (...) que tiene que ver con las formas del aprendizaje, con el condicionamiento, porque cuando vos vas a aprender y el tipo te dice “oh, aquí vos vas a aprender así, así, así”, vos te sometes a esa regla [normatividad, AUTOR] porque vos también

quieres aprender lo que el hombre te está enseñando. Eso es un poder ... Sólo que la mandinga te hace ver eso, ella no te hace necesariamente estar en contra o estar a favor de eso, pero ella te hace ver eso, no. Porque es sólo ver las cosas en el lugar que ellas están” (Fulano, 2016).

La cuestión de la relación entre saber y poder gana como elemento interviniente ese distanciamiento ético, cierta “indiferencia” a los preceptos conceptuales que les son transmitidos por el profesor. Al mandingueiro no le interesa crear un espacio racional de comunicación entre él y su maestro. Esto no le impide “seguir” (o no) las reglas propuestas por el maestro y de tener para con éste una actitud ética de respeto. Esta actitud, muy diferente, le proporciona “aprender” tales conceptos sin dejarse capturar por los presupuestos epistemológicos y ontológicos que subyacen en el proceso educativo. El saber cultivado por la AP, diferente de eso, no permite que un cierto orden proporcione el alcance perceptivo de las posibilidades de digresión que se pueden abrir a su trayecto. Aquí se escucha lo que los hombres no dicen; se escuchan las voces desgarradas del tiempo; se conversa con el cuerpo, ríos, minerales y árboles.

Reaccionando a la pregunta de Boaventura Santos sobre cierta “inteligencia espiritual” capaz de combinar elementos de las culturas europeas -se refiere a la cultura de derechos de occidente- e indígena

-teniendo en cuenta el concepto de pachamama, ligado a la noción de derechos de la naturaleza- Rivera Cusicanqui (2015, 108) responde lo siguiente: “Para el caso de los TIPNIS (Territorio Indígena y Parque Nacional Isidoro-Sécure), la consulta previa ...debería incluir consultar la propia tierra, es decir, reunir a todos los yatiris y chamanes de los yuracaré, los mojeños, los aymaras, toda la gente que sabe hablar con la tierra, y deberían hacer ceremonias rituales para saber lo que piensa el bosque” [Y complementa ..., AUTOR] “Soy extremista en eso, es una forma de exigir coherencia. Si se reconocen los derechos de la tierra, hay que diseñar una forma de consultarle si quieren ser coherentes” (Rivera Cusicanqui, S. 2015, 108). Interesante por no ceder a una racionalidad universal que debería servir de parámetro para las relaciones entre las diversas tradiciones del globo.

Esto sugiere que reconocemos, más que la parcialidad del conocimiento, la imposibilidad de una lógica evolutiva intra-histórica de ese conocimiento: el conocer precisa de movimiento, del hacer como parte del ser, de la relación. Se trata de un conocimiento que, desde la presencia vacía vacía del no pensamiento de la mandinga -esa especie de dios sin razón- se ve potencialmente discontinuo, presencia vital que, siendo parte, no se reduce a la parte, y, bajo esa lente, se relaciona con un todo sumido en el vértigo de la infinitud. Este tipo de conocimiento potencializa lo que se pueda entender por articulación, porque es incansable en notar la posibilidad de diferir. La AP, radicalizando ese carácter abierto de las estructuras, eleva el juego maleable de las relaciones hacia el primer plano del hacer

pedagógico.

El punto que he argumentado es que esa elevación, siendo antagonista, radicalmente violenta, no puede seguir los mismos ritos de los arreglos institucionales vigentes en la modernidad capitalista. En los límites del dispositivo tutelar de la mediación, muchos valores de tradición como la mandinga se revelan letales a las formas coloniales de producir

conocimiento. La vocación descolonizadora de la AP nos convoca a aprender con tales valores, ampliando nuestros horizontes de percepción de lo que es educación; nos convoca a salir al encuentro imprevisible con el otro, haciéndolo hacer amoroso un acto de fe que nos hace sumergirse en el orden cósmico; nos convoca, en fin, a revisar radicalmente nuestro modo securitario de ser y estar en el mundo.

Notas:

(1) Profesor e investigador del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil), Director del Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos de la Educación y del Grupo de Estudios “Educación y Descolonización” y coordinador de LaButuca (Laboratório de Inovação Política em Práticas Educativas). Dr. en Sociología (UFPE). Correo electrónico: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

(2) Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y becario postdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

(3) Fulano es el nombre ficticio que elegimos otorgarle a nuestro amigo/informante que decidió preservar su identidad.

(4) Entiendo que es fundamental la noción de articulación defendida por Laclau, una vez que ella dialoga con un presupuesto ontológico diferente de lo que presuponen las prácticas de mediación. Se trata de una negatividad constitutiva de lo social, que percibiendo la existencia de estructuras sociales inestable y contingentes, reclama la existencia de un exterior radical como condición de posibilidad para toda sociedad. Tal exterior trae a la luz un “hiato estructural” que denuncia como una inversión radical -es decir, una articulación- todo intento de yuxtaposición entre lo onético y lo ontológico. Lo que las prácticas de mediación hacen, en ese sentido, es perseguir, por el acoplamiento promovido entre experiencia y sentido, la verosimilitud de esa inversión.

(5) Es particularmente interesante la manera como Glynos y Howarth (2007) traen el pensamiento retroductivo hacia el seno de las ciencias sociales. Lo definen en la frontera entre los contextos de descubrimiento (investigación, vida) y justificación (explicación, teoría). Esto implica en cierta pérdida de autonomía de los espacios educativos / académicos, que cultivan el deseo racionalista de unidad de la comunidad política. Mi apuesta es que tal modo de pensamiento, asociado a la noción de articulación y mandinga - y presentándose, pues, como un constructor contingente de lógicas - puede convertirse, en importante “estrategia” de descolonización. Esto si esa fusión de contextos, articulando educación y vida, no dejarse inocular por el virus del tutelaje.

Referencias bibliográficas:

- AGAMBEN, G. (2002) *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CLASTRES, P. (1978) *A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- FANON, F. (2013) *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, Ed. UFJF.
- GULANO (2016) Entrevista concedida al AUTOR. Mimeo.
- GLYNOS, J. & HOWARTH, D. (2007) *Logics of critical explanation in social and political theory*. New York: Routledge Innovations in Political Theory.
- LACLAU, E. (2000) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- LACLAU, E. (2014) *Ética, normatividad y la heteronomía de la ley*. En su: *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MESQUITA, R. & ASSIS, R. (2013) *Anotações sobre a possibilidade de uma educação popular emancipadora em escolas públicas a partir do direito ao narrar*. En: Mesquita, Rui (org.). *Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas*. Recife, Editora Universitária da UFPE.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010) *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Mimeo.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2015) *Conversa del mundo*. En: *Boaventura de Sousa Santos* (org.). *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolívia: Projeto Alice.
- SCAVINO, D. (2014) *Barroco, por una semiología menor*. *Revista Zama*, Buenos Aires, UBA, v. 6, p. 139-151.