

“Frente al espejo de la reina mala”.

Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad

Rita Laura Segato

Universidad de Brasilia

Paulina Álvarez

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Últimamente, cuando me toca exponer frente a una audiencia, siento un impulso irresistible de contar historias y de exponer mis argumentos como parte inseparable del drama de lo vivido.

Este texto es un ejercicio de reescritura de una conferencia de Rita Segato, un momento del diálogo inconcluso entre su voz autoral y múltiples interlocutores, algunos de ellos estudiantes de posgrado. Es también expresión del diálogo, en parte similar y a la vez distinto, entre una maestra y su aprendiz-discípula. Está construido, entonces, en más de un registro y comporta dimensiones que desbordan la escritura. Además, representa un compromiso con cierta forma de creación de pensamiento y vínculos, desobediente respecto de las distancias docentes y autorales que prescribe la academia. Es casi una mala práctica, un acto de erosión, una brecha para usar algunos de los términos que la conferencista utiliza con frecuencia.

La conferencia respondió a la invitación del Gremio de Docentes e Investigadores Universitarios (ADIUC) y el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA), como actividad final de un curso de posgrado. El título: *Pensar la universidad a partir de la perspectiva crítica de la colonialidad. El marco, el salón de actos de la Academia Nacional de Ciencias, en la Manzana Jesuítica.*

Elizabeth Costello en la Academia Nacional de Ciencias

Llegué temprano. El silencio del salón contrastaba con lo ruidoso de la avenida –mucho tránsito a esa hora de la mañana–. La alfombra apagaba el sonido de los pasos. Los asientos, alineados en diagonales perfectas, estaban tan lustrados que si alguien se movía, chirriaban, delatando así la inquietud de su ocupante. Silencio e inmovilidad preparaban la escucha. El ambiente olía igual que la biblioteca del gran museo que frecuenté durante mi formación de grado; era el olor de la ciencia decimonónica, olor a libros viejos, poco consultados, accesibles para pocos. Y finalmente la tarima con sus butacas, seis lugares elevados desde donde ejercer la palabra. Todo incómodo para Rita. Apenas se ubicó, descubrió que no tenía dónde poner las piernas.

Siempre digo a mis estudiantes que yo pienso de delantal, haciendo huevo frito. Este lugar –que imaginé cómo sería, tan formal, tan profesoral– no le sienta nada bien a alguien que piensa haciendo huevo frito.

En la presentación, “posiblemente la mejor que he tenido hasta el presente” –dijo, se la señaló como una persona capaz de interpelar creencias, de producir teoría como acto creativo. Se la aproximó a la filosofía de la sospecha de Bajtín, haciéndola parte de un gran proyecto crítico. Además, los organizadores celebraron que la conferencia se desarrollara en un lugar como ese. Más adelante, refiriéndose a una discusión de las ciencias duras, uno de ellos agregó: “lo digo acá, en la Academia de Ciencias; afortunadamente no están presentes ahora los dueños”.

Siempre hablo de mi crítica al weberianismo panfletario y digo que necesitamos pensar con sospecha, la categoría de sospecha ricoeuriana, de los pensadores que afirman que la conciencia no es transparente para el propio sujeto. Es necesario desconfiar de nuestras propias certezas y también de los discursos hegemónicos, de la fantasía y de la ideología. Es necesario volver a esas categorías, volver a la sospecha de los productos de la fantasía personal y de la ideología social. Es un tema muy mío el de pensar con sospecha, y también es el substrato del pensamiento de Bajtín. Estoy contentísima con esa afinidad que la presentación de mi persona ha apuntado.

Dicen los lingüistas que nosotras las mujeres prefaciamos mucho nuestras exposiciones, que una característica del discurso femenino y de las entregas femeninas de verdades es anteponer a ellas una cantidad de pedidos de permiso y de perdones por hablar: “pero esto, a pesar de aquello, de lo otro”. Y yo, la verdad, en este momento, me siento así. Este es un lugar demasiado “supercilioso” (en inglés, *supercilious* es altanero, arrogante, desdeñoso), ceñudo, formal, que no le conviene a una pensadora que intenta desgramaticalizar su posición académica y profesoral, masculinas ambas. Aunque tengamos cuerpo de mujer y aunque seamos femeninas, la institución no lo es.

Miro a los costados. En las paredes del salón hay cuadros con listados de miembros de la Academia Nacional de Ciencias con más de cien años de historia, desde fines del siglo XIX. Prácticamente todos son hombres.

¿Cómo exponer un pensamiento al mismo tiempo erosionando la institución, socavándole las bases? “Puxando o tapete” se dice en portugués, “moviendo el piso” decimos nosotros, moviendo el piso de ese espacio académico que es masculino, que viene del convento –acá al lado, ya lo hemos visto– y donde hay que travestirse de esa figura distanciada, neutral, seria. Es una cosa que no he conseguido ser en toda mi vida, no lo voy a conseguir ahora que ya estoy dando la curva.

Recuerdo entonces un personaje literario que me encanta, que me representa. Es el de Elizabeth Costello, de Coetzee, en “La vida de los animales”. Costello es una profesora bastante conocida que es invitada a dar conferencias acá y allá. Cuando se espera que diserte sobre algo que escribió hace veinte años, ella llega y habla de la vida de los animales, que es en realidad lo que más le interesa, pues es donde concibe, creo yo, lo amoroso, la naturaleza cariñosa y vital de la existencia. Como personaje femenino de la literatura, fue construida por un premio Nobel, hombre, sudafricano, crítico y proveniente de un mundo profundamente racista y misógino, Coetzee. Es un diseño, una representación maravillosa de la mujer profesora, porque es alguien que siempre sorprende portándose mal, portándose totalmente mal con relación a la expectativa de sus públicos. Siempre llega y habla sobre lo que se le da la gana. No por maldad y no por presunción, mucho menos por desprecio de los públicos, sino todo lo contrario. Elizabeth Costello es así y la uso como disculpa para mi manera de ser, porque al final ella es un personaje literario y, desde ese lugar, me autoriza. Pienso que los académicos deberíamos detenernos a pensar en el significado de Elizabeth Costello, en su *lección*.

Estábamos advertidos, Rita no iba a cumplir con nuestras expectativas, iba a portarse mal, se reiría mucho, nos sorprendería con ejemplos impensados. Pero hasta de eso podíamos sospechar. Tal vez en el humor, en el rechazo de toda seriedad y toda distancia, exponiéndose en sus incomodidades e inseguridades, desde el comienzo esbozaba un intento muy serio de socavar la estructura de ese espacio académico y, por eso, se disculpaba de antemano. Contemplábamos cómo se deshacía en el aire la atmósfera vetusta de la Academia de Ciencias de la Universidad Nacional de Córdoba.

Del huevo frito al omelette. El origen de la lucha por las cuotas

En la presentación se hizo referencia a que era el tercer conversatorio sobre temas universitarios en el que participaba, todos organizados por el gremio docente. “Siempre digo lo mismo.

Me voy”. Dice. Nos reímos. Quienes la hemos escuchado más de una vez sabemos que aunque repita algunas cosas, nunca las dice igual, trae conexiones novedosas, analiza otras derivaciones. Con sus textos pasa algo parecido. Hay algo en ese movimiento que expone los circuitos de un pensamiento vivo, abierto, lejos de cualquier fórmula consagrada e inerte.

Durante la presentación, me acordé, como me sucede siempre al hablar de universidad, de la lucha que marcó mi vida en los últimos catorce años: la lucha por las cuotas raciales, las acciones afirmativas. Una gesta totalmente vencedora en el proceso de inclusión de estudiantes no-blancos en la educación superior, que iniciamos en la Universidad de Brasilia. Pero nunca somos totalmente vencedores, porque las traiciones de la historia están siempre ahí, sobre todo las traiciones del Estado. Y recordé lo que dijo una profesora de mi propio Departamento de Antropología –que acabó siendo el más reaccionario de todos los departamentos de la universidad– con relación al tema de la inclusión. Cuando empecé a hablar de esto, me dijo: “aquí en la universidad no hacemos caridad, este no es el lugar de la caridad”. Esa frase me quedó resonando para siempre, sin respuesta y en desconsuelo: un lugar sin caridad, una profesión en que el amor es una mala palabra!

La raza. La vuelta a uno de sus grandes temas, el que me condujo al primer encuentro con sus ideas. Esta vez se trata de la raza en la universidad, en su universidad, en su lugar de trabajo y en su experiencia personal: “la tengo muy trabajada, inclusive hasta por razones terapéuticas” –dice–, “porque en la cuestión racial se revelan muchas cosas”. El comentario incluye una referencia a que todo cordobés es casi un psicoanalista. Se oyen risas nerviosas.

En Brasil, como relaté otras veces que he hablado para esta misma Asociación Cordobesa de docentes e investigadores, tuvimos una gran lucha por los cupos raciales, por las acciones afirmativas. Hacía mucho tiempo que el movimiento negro brasilero debatía ese proyecto. Sin embargo, la lucha que llegó a destino empezó en 1998, a partir de un caso de racismo en el Departamento de Antropología contra un alumno negro de doctorado –también pobre, también gay, también nordestino y, en conjunción con estos predicados, un estudiante de gran fineza y de muy buena pluma, combinación que parece haber desconcertado e irritado profundamente a su profesor en la muy clásica disciplina de “Parentesco” del curso de Antropología–. Suponemos que el profesor no pudo soportarlo. Le tomó cuatro ensayos, no le corrigió ninguno y lo reprobó. En mi calidad de coordinadora del curso, me tocó enfrentar ese infortunio, y los sucesos que siguieron me cambiaron la vida y mi comprensión del Brasil y de la Universidad. Pero, como dicen los franceses, “hay que romper huevos para hacer omelettes”. Los huevos se rompieron bastante (*se oyen más risas*). Cuando

el alumno me cuenta, le digo: “pedile que haga lo que se hace normalmente, que te dé una segunda oportunidad, que te explique qué pasó, en qué fallaste, y que te permita redactar un nuevo ensayo”. Pero, al hacerlo, el profesor le respondió: “no hablo con nulidades”.

Ese es el comienzo de la historia de las acciones afirmativas en Brasil, esa es su fecha de nacimiento real, no porque no existiera la reivindicación en las luchas del movimiento negro, sino porque a partir de esa tremenda injusticia en la Universidad de Brasilia, la lucha por las acciones afirmativas atravesó la frontera del gueto y se nacionalizó. Fue gritante el hecho de que en las cuatro pruebas que había rendido el alumno fuera sumariamente reprobado sin que el profesor le diera una única explicación. Ninguna anotación del profesor constaba en sus trabajos, que le fueron devueltos intactos. Como coordinadora del posgrado para esa época y junto al orientador del estudiante, iniciamos una larga lucha por su nota, que representaba la manutención de su beca y la posibilidad de continuar con su doctorado. El larguísimo y azaroso proceso de búsqueda de justicia para el alumno duró dos años completos hasta que fue finalmente aprobado y sus créditos concedidos en el Consejo máximo de la Universidad. El argumento que garantizó la victoria se basó en una falla procedimental del profesor, ya que el Estatuto de la universidad establece que la evaluación es una de las etapas pedagógicas, es decir, el profesor no puede reprobado sin explicar. E hizo también referencia a una antipatía “personal” del profesor por el alumno perjudicado. Su nota fue concedida solo por eso, después de un impresionante debate en el que no se utilizó la palabra *raza* ni se hizo mención de la cuestión racial que podría subyacer al hecho. El origen de la lucha por las cuotas, entonces, es local. Arranca de ese caso de discriminación racial en el medio académico. No es posible comprobar cuál de las “antipatías” posibles llevó al profesor a intentar destruir la carrera de un buen alumno, pero sí es posible llamar racismo a la indiferencia casi absoluta y generalizada que rodeó ese hecho en un medio que “no conoce caridad”. La indiferencia hacia los derechos de una persona rara, inusual en ese medio por su raza, es racismo sin sombra de dudas. La gran gesta de la reserva de cupos para estudiantes negros en la universidad brasilera comienza allí. Lo digo y enfatizo porque la gente piensa que se trató de una copia de un proceso norteamericano. No. Su origen es la reprobación de ese alumno, y la lucha por acciones afirmativas que finalmente llegó a destino empieza ahí. Y de allí pasa al país. La gente primero dijo: “estos dos profesores están locos, están para internarlos, ¿cómo se les ocurre?”. Se dijo que caridad, en la universidad, estaba fuera de lugar. Y: “¿cómo vamos a dejar que personas que no están preparadas para la vida académica ingresen en la universidad?”. Todas barbaridades que sabemos que pueden decirse cuando las élites se asustan. Pero la victoria fue completa. Hoy, diecisiete años después de la reprobación del alumno, hay una ley nacional de cuotas

para escuela pública, con porciones raciales y étnicas a ser decididas por las universidades de acuerdo a los porcentajes de sus respectivas regiones. Que la iniciativa inclusiva haya hoy sido adoptada por un congreso ultra-conservador es sospechoso, pero demuestra que el debate está instalado, y que no se le puede dar vuelta atrás.

La exposición me recuerda algo que ya sabía. Las ideas de Rita sobre la raza y el racismo, el trabajo de preparación de los argumentos para defender la política de reserva de cupos, las discusiones, todo nace de aquel acto de racismo que le tocó presenciar, del impulso ético de proteger al estudiante, de la insatisfacción con un orden de cosas y la necesidad de desafiárlas. Eso me interpela profundamente, también soy docente y sé que casos así suceden más frecuentemente de lo que nos animamos a reconocer.

Las trampas de la victoria

La argumentación sobre las cuotas no se agotó en la enunciación de la sospecha que despertó la aprobación del proyecto en el Congreso Nacional. Fue más allá.

La medida inclusiva tiene por detrás cuatro razones que, a pesar de ser antagónicas en el campo ideológico, van curiosamente a confluir en el apoyo a una acción afirmativa. La primera es la razón socialista, buscar un mundo más igualitario. La segunda es la noción reparadora, una devolución de lo que fue quitado a ciertos sujetos colectivos históricos que sufrieron masacre, que fueron expropiados y que durante siglos tuvieron desventajas frente a los otros, y por eso necesitan reparación. La tercera razón es mercadológica, pluralizar el mercado, los consumidores, algo que al mercado le interesa, pues hay una razón para las medidas inclusivas en el capital también. Y la cuarta razón es, hoy pienso, la más importante de todas, la razón pluralista, ya que suponemos que ese estudiante genéricamente no-blanco, indígena o negro, va a llegar a la universidad y la va a transformar en un espacio plural con su presencia, cuestiones, intereses y tecnologías de sociabilidad.

Más adelante alguien señalaría la contradicción entre el signifiicante universidad y esta razón pluralista. Otra persona agregaría una contradicción más, la que se da entre los discursos y acciones inclusivas, y las prácticas “feroces” de reproducción de los modelos hegemónicos de producción de conocimiento.

Una pluri-universidad sería un lugar donde muchos saberes no solo son producidos, sino también son solicitados. ¿Pasa eso? No pasa eso. ¿Por qué no pasa eso? No pasa por algo que he descripto anteriormente respecto a la modernidad y el Estado, el discurso de los derechos, el discurso institucional. En un mismo gesto, el Estado ofrece con una mano lo que ha destruido y continúa des-

truyendo con la otra. Es el proceso de la modernidad, que introduce sus males y va inventándoles remedio. En el caso de las medidas de inclusión y, en especial, con la experiencia de los cupos que he acompañado de cerca, la institución se ha comportado de forma semejante: ha entregado algo, y en el mismo gesto lo ha traicionado.

Cuando Rita enfoca la sospecha sobre el Estado suele aparecer cierta incomodidad en sus audiencias, que habitualmente incluyen militantes y activistas que disputan posiciones en la estructura del Estado y/o luchan por la ampliación de derechos. Ella lo sabe, esa incomodidad forma parte del argumento.

Yo sé que es muy chocante lo que acabo de decir, lo hemos debatido bastante en estos días con las personas que hicieron el seminario conmigo. Muchas veces enfrente la franca animosidad de los públicos cuando coloco mis dudas sobre el Estado. Tenemos fe estatal, fe cívica, es la fe de las clases ilustradas de nuestro tiempo. Una fe incierta en el sistema de justicia, que, como Agamben ya notó, no es otra cosa que un sistema de creencias. Creemos que porque en algún lugar remoto, al final de un camino, en una especie de cloaca del territorio que habitamos, hay una cárcel, estamos seguros: vos no me vas a matar, yo no te voy a robar. Esa ilusión es ficcional, una gramática que coloca un orden entre nosotros y torna la interacción social relativamente previsible al permitirnos tener una expectativa sobre cómo será el comportamiento de aquéllos con quienes interactuamos. Pero esa expectativa deja de constatarse a veces y, cuando eso sucede, es difícil que el Estado pueda defendernos. De la cantidad de crímenes contra las personas que se perpetran, solo una porción –pequeña en el caso de nuestros países– llega a una sentencia proferida por un juez. Son las llamadas “cifras negras” de la justicia. Esta digresión es para que se entienda que, en muchos casos, nuestras certezas sobre el papel del Estado y las leyes, y la expectativa que en él colocamos, responden más a lo que creemos que a lo que podemos, de verdad, esperar.

Volviendo a la universidad, como uno de los espacios estatales, ¿qué hizo la universidad con las cuotas? Ya me he referido a esto anteriormente. La universidad votó la medida, pero en el mismo gesto de votarla, lo hizo con tres condiciones tácitas, claramente presentes, que nunca fueron explicitadas. Primero, que el nuevo tipo de alumno entrara sintiéndose libre y sin impedimentos para hacer una carrera individual. Nada se preparó, aunque estaba en el proyecto original, para que ese alumno entrara de otra forma que no fuera con el propósito de pensar en términos de un beneficio exclusivamente personal. ¿Qué significa esto? Que ingresa sin obligaciones, sin compromisos de devolución para aquel grupo, aquella comunidad, aquella parentela, aquel pueblo, aquella raza, aquel colectivo de origen que lo calificó como aspirante al beneficio de la política afirmativa. Segundo, nada se hizo para que la universidad impidiera que el

alumno fuera acometido por una amnesia de origen. Su corporalidad, su gestualidad, su afectividad, sus formas de relacionamiento, sus tecnologías de sociabilidad, fueron profundamente transformadas por la universidad. Cuerpos dóciles, mentes dóciles, expuestos sin defensa al mandato de encarnar el sujeto blanco, eurocéntrico, académico. Sobrevino el olvido, que llamo aquí *amnesia de origen*. Tercero, se promovió la amnesia de las vicisitudes del proceso que llevó a la adopción de la medida, de la propia historia de las acciones afirmativas en Brasil. La transmisión a los estudiantes que se beneficiaron con la medida de acción afirmativa de las luchas y penurias que hicieron posible la implantación de la política fue francamente censurada. Se canceló esa memoria, y, con esto, quedó desactivada la pedagogía de lucha y victoria en que participamos. Tres grandes traiciones que, sumadas, permiten decir que la acción se impuso, porque fue imposible para las élites contraargumentarla y frenarla —no había argumentos posibles para una universidad tan blanca en la mayor nación africana después de Nigeria—, pero con una condición: su total y completa despolitización. A esto he calificado antes de "traición de Estado".

En el texto original de la propuesta de cuotas yo afirmaba que la lucha por las acciones afirmativas no era una lucha revolucionaria, no iba a transformar la sociedad, pero iba a ejercer una pedagogía ciudadana. Mostraría que era posible introducir cambios bastando una decisión, así como también cambiar la escena que habitamos y, con esto, transformar la expectativa de las personas con relación a dónde puede estar presente el signo del cuerpo negro, es decir, habituar la mirada a encontrar este signo en ambientes donde no había estado presente. Esa transformación, ese hacer y garantizar que el cuerpo negro pase a habitar espacios como la universidad, que es donde por excelencia las élites se reproducen, es lo que en el proyecto de cuotas fue descrito como una pedagogía ciudadana. Esa acción va transformando nuestras expectativas sobre quién es quién en la escena social. Y, por encima de todo, el gran rédito de la lucha por la inclusión racial en la universidad es la agitación. Y, de hecho, Brasil se agitó. La primera pregunta que se les hizo a los candidatos en el último debate antes del primer turno de las elecciones que llevarían a Lula a la primera presidencia del PT fue una pregunta sobre las cuotas en las universidades. El tema agitó a la sociedad y la puso a hablar de algo que nunca había sido hablado, como tampoco es hablado aquí en la Argentina, que es el racismo. No fue Durban, no fue el movimiento negro, fue la inminente amenaza de democratizar racialmente la universidad. Eso fue lo que se escondió cuando se aplicó la medida, el proceso mismo, que es más importante que la propia medida. Esa es la trampa. El alumno entra y hace una carrera individual. No sabe por qué está ahí, simplemente piensa que es porque alguna regla cambió. Tampoco va a solicitar otros saberes, porque viene a aprender cómo ser blanco. ¿Qué quiero decir con esto? Que si bien la medi-

da fue implementada, fue completamente despolitizada, vaciada de politicidad.

¿Qué aprendizajes hay en esta historia de lucha por las cuotas? ¿Es una advertencia sobre la ambigüedad del Estado y la fragilidad de los triunfos en ese campo? ¿Es una relativización del alcance real de las transformaciones que produjo la medida, tan notorias simple vista? ¿Es un retrato de la capacidad de neutralizar desvíos democratizadores que tiene la universidad?

Rita volvió a usar la noción de amnesia mucho más adelante, en referencia a un grupo de pensadores que desarrollaron sus ideas a partir de las propuestas de Aníbal Quijano, sin explicitar esa relación. Sobre eso mismo, ha escrito que reconocer autoría no es afirmar propiedad sobre un discurso, sino conceder su debida importancia a la complejidad de la escena histórica que un autor captura y condensa de manera singular en su personalidad y en su obra. Para ella, reconocer autoría es respetar la historia en que se gesta un pensamiento y una posición en el mundo. Y suele decir que en el campo de las ideas, la relación que tenemos con los resultados de nuestro esfuerzo no es de propiedad, sino de parentalidad.

Creo entender, entonces, que reconocer la autoría del proyecto de cuotas, situarlo en su escena histórica y conocer el proceso por el que se convirtió en ley, no solamente implicaría respetar su parentalidad en este sentido. Además, constituiría tanto una defensa de su politicidad ante las amnesias de la lucha, como una comprensión de las formas en que la regulación legal, normativa, neutraliza algunas fuerzas sociales potencialmente transformadoras que se manifiestan en momentos de agitación.

Las jaulas de Hannibal Lecter. Evaluación académica y suicidio del pensamiento

En el orden en que planeó la conferencia, Rita incluyó el tema de la evaluación académica como su último prefacio. Lo desarrolló justo antes de abrir el diálogo a preguntas y otras intervenciones.

La evaluación a que estamos sometidos hoy en la vida universitaria es francamente suicida para el pensamiento, sobre todo en el campo de las Humanidades, que podría ser, si se le permitiera andar con sus propios pies, el único pensamiento original posible en nuestro lado del mundo, la única producción de saber posible para nosotros. ¿Por qué? Porque el pensamiento de las ciencias duras necesita insumos que no tenemos, insumos de laboratorio, computadoras, que dependen de una alta tecnología que no producimos en nuestros países. En general, nuestras universidades no los pueden adquirir, por lo que es imposible competir con la producción de conocimiento de ciencias duras en las universidades del Norte. En las Humanidades, este problema, en principio, no existiría. Por mucho tiempo el acceso a la información, a

datos y a los acervos de grandes bibliotecas fue un problema. Ya no lo es. O, en realidad, se ha transformado en un problema de signo opuesto. Estamos asfixiados en información, sepultados en información, y no somos dueños de las pautas de lectura que nos conducirían con certeza en una avenida autoral a través de esa información. Hace quince años, acceder a la información era un problema serio, por carencia. Hoy, como dije, el problema es de signo opuesto. Por lo tanto, las Humanidades no tendrían que tener dificultad en asumir la producción propia de categorías originales, en modelizar ellas mismas y pautar la lectura de la historia y la sociedad de una forma sensible a nuestro mundo, a nuestra posición geopolítica en el mundo, pues sus insumos son sus referencias de lectura y archivo. Es decir, trabajan con información y necesitan, como mucho, de acceso a datos y al conocimiento de categorías formuladas en otras regiones. Ese acceso se ha democratizado de forma impresionante mediante internet. El problema hoy es justamente el opuesto, pues la información, sin un camino autoral, un camino que la digiera, administre y seleccione, no redunde en nada, no ofrece respuestas.

Entonces, tenemos el campo de observación alrededor nuestro y tenemos la literatura accesible como nunca fue. ¿Por qué en las Humanidades no damos el salto de producir categorías teóricas que atraviesen el mundo, que atraviesen la gran frontera, la permanente gran frontera del mundo que es la frontera Norte-Sur? ¿Por qué no podemos atravesarla del Sur hacia el Norte con categorías formuladas desde aquí? Es rarísimo que eso suceda, es absolutamente excepcional que alguien consiga esa proeza. Porque somos consumidores de categorías teóricas, nuestro papel asignado en la división mundial del trabajo intelectual es el de consumidores de teoría y, como mucho y raramente, el de proveedores de una materia prima –el dato de terreno– siempre transformada, reprocesada y devuelta como “pensamiento” por el Norte. Así somos vistos, a través del lente de esta expectativa de roles propios y estabilizados por la colonialidad del saber y su decorrente división desigual del trabajo intelectual, que el acceso a la información no transformó, no consiguió modificar.

Lo que controla el debido funcionamiento de esa máquina reproductora de desigualdad es una reserva de mercado relativa a la producción y circulación de ideas en revistas académicas y libros, es decir, al acceso a la industria editorial de alcance global, en lengua inglesa y francesa. Esa reserva de mercado ideológico y editorial dictamina que el trabajo teórico, la tarea de modelizar los procesos en ecuaciones que permiten generalizar métodos de análisis, es un trabajo del Norte geopolítico y lingüístico. Eso se ha venido exacerbando constantemente en lugar de retroceder. La colonialidad del saber en el campo de las Humanidades, a pesar de la gran y abrupta decadencia de la imaginación intelectual del Norte en las últimas dos décadas, solo ha aumentado. Pues no olvide-

mos que teoría es poder. La grilla categorial no solo describe algunas dimensiones del mundo sino, y sobre todo, prescribe cómo el mundo es y será, su lectura, su comprensión, la selección de lo que es relevante y lo que no lo es, el paradigma que orienta la mirada de una época y, no es poca cosa, la forma en que todo eso debe ser dicho.

Se generó una discrepancia. En los últimos años, en Argentina se ha incrementado la inversión pública en investigación científica y desarrollo tecnológico. Alguien dijo que ya no es un sueño tener un nivel competitivo, al menos en algunas áreas, y que habría que introducir matices en cuanto a los aspectos económicos de la distinción entre las ciencias duras y las Humanidades. Me pregunté si el incremento presupuestario cuestiona en algún aspecto fundamental la división internacional del trabajo intelectual. ¿No hay acaso nuevas trampas del mercado y el Estado, no se refuerzan inclusive algunos aspectos de los circuitos de dependencia, no vuelve a darse con una mano lo que simultáneamente se destroza con la otra?

Quizás no fui suficientemente clara. Además, no puedo pensar adecuadamente qué sucede en el campo de las ciencias duras, porque no es mi campo. Mi sufrimiento y mi experiencia vienen de las durezas del campo de las Humanidades. En este, las formas de evaluación académicas adoptadas o, mejor dicho, acatadas por nuestros gestores de ciencia y tecnología son suicidas, porque bloquean más todavía el camino autoral. En Brasil, el sistema evaluativo cambió en 1998, cuando los parámetros considerados se orientaron por valores totalmente cuantitativos y productivistas. En Argentina sucedió un poco después. Fui miembro del comité evaluador de la CAPES (la equivalente brasilera de la CONEAU Argentina) para los programas de posgrado en Antropología ese mismo año en que se impusieron los índices. Salí espantada de esa experiencia por dos razones. Una, por percibir cómo sería la evaluación a partir de ese momento. Y la otra, por la docilidad del medio académico. Todo el mundo, desde entonces, agacha la cabeza. La cláusula que se impuso se resume en un:

Sí, antes de pensar lo que nos interesaría realmente preguntar-analizar-decir-escribir, por curiosidad, por pasión, por ludicidad, por impulso creativo, es imprescindible identificar cuál es la revista científica más conveniente para publicar y recibir una mejor nota en la evaluación, y ver cómo escribir para que el artículo tenga posibilidades de ser aceptado en esa revista.

Eso es lo que estoy describiendo aquí como un cálculo suicida para el pensamiento. Es mejor irse a trabajar a un banco y dedicarse a pensar después del horario laboral, durante el tiempo “extra-productivo”, que quedarse en la universidad para pensar. La universidad es hoy justo el lugar que no lo permite, especialmente las universidades de nuestros países, para las cuales la agenda

productivista es particularmente rígida. No se resguarda siquiera un nicho para aquéllos que no funcionan de acuerdo al canon establecido y severamente vigilado por los gestores, la nueva tecnocracia del sistema científico-tecnológico-educacional. Es un régimen de autoritarismo burocrático sobre el mundo de las ideas que nos impide pensar sobre las preguntas que nos mueven y nos obliga a abdicar de ellas. Como investigadores y como programas, estamos pensando para esa revista bien evaluada en el ranking de medios. Ignoramos, además, que la neutralidad evaluadora de esa revista es ficcional, pues, entre otras muchas condiciones que no hay tiempo para examinar aquí, la aceptación del texto para su publicación va a depender de las citas. Si están ausentes determinados autores, no será bien evaluado. Lo que escribamos va a tener que redundar en una validación de lo pensado en el Norte. Sin embargo, lo hemos acatado con total docilidad, y hemos dicho: ¿esa es la forma de permanecer en la universidad? Pues entonces, a hacerlo así". Un suicidio del pensamiento.

En un momento anterior de la conferencia, cuando hablé de la dualidad del Estado, Rita citó a Agamben para decir que la ley es un sistema de creencias. Luego de una pausa, agregó: "Y no solo porque lo diga Agamben, de nuevo el sistema de validación". Muchos reímos otra vez. "Me creen porque lo dijo Agamben, ¿no?, porque está traducido a todas las lenguas. Perfecto, pero seamos conscientes de esa maniobra". ¿Le hubiéramos creído si Agamben no lo hubiera dicho, habríamos recibido la idea de la misma manera? ¿Hay motivos para reírse de semejante ironía?

En Brasil, el ranking que sustenta todo este cálculo se llama Qualis. Supongo que en Argentina habrá algo equivalente. Es una lista jerarquizada de publicaciones periódicas, revistas científicas ordenadas por grados de internacionalización. No hay lugar para los libros, que quedan relegados en la consideración de valor. ¿Qué quiere decir internacional en este sistema? Las publicaciones en Bolivia o Guatemala, por ejemplo, no son realmente internacionales. Como el gran mercado comprador y distribuidor de ideas es el Norte, internacional quiere decir comprado, revendido y redistribuido –o sea, validado– por el Norte. Eso es ser francamente internacional. Las revistas cambian de posición, por eso primero hay que mirar el Qualis todos los años para saber cuáles son las que más convienen. Después, hay que ver cómo se escribe en cada una, qué se publica, cuáles son sus temas, cuáles son las tecnologías de texto que les interesan. Finalmente, modelarse para ver si aceptan un artículo y lo publican.

Todo esto constituye una trampa mortal para el pensamiento, por varias razones. El primer problema, decía antes, es el productivismo. En adelante, importará menos el contenido de lo que escribimos y las tesis de nuestros estudiantes, que su cantidad en el tiempo y la

recurrencia de publicación en revistas bien posicionadas. El contenido se vuelve secundario en relación al número. En segundo lugar, aprendemos a mirarnos a partir del ojo del Norte, situándonos en una estructura similar a la Edípica. Debemos aprender muy bien cómo ese ojo mira el mundo en términos académicos, para adaptarnos y ser absorbidos positivamente por él. Es la Ley del Padre. Tercero, nos lleva a lo que llamo ficción de reciprocidad, a citas de legitimación que se fundan en la ilusión de formar parte del universo de referencia de los autores que citamos. Eso no sucede. En situaciones excepcionales, puede que alguien del Norte utilice los datos primarios que construimos sobre nuestras propias realidades, generalmente sin mencionar autorías. Si nos cita o responde a nuestros mensajes, será por conveniencia. El contacto se dará exclusivamente si tenemos algún tipo de influencia editorial que facilite la traducción de sus obras a nuestras lenguas y, de esta manera, mejore las posibilidades de obtener recursos en sus entidades financiadoras. También puede ocurrir que el contacto sea para copiarnos, para intentar apropiarse de nuestro pensamiento. Ese es el único papel que podemos jugar en el circuito de la colonialidad del saber. El cuarto problema de la evaluación, más nocivo todavía, es que rompe nuestras interlocuciones reales. No es interesante hablar entre nosotros, conversar con quienes ocupan espacios próximos. Podemos juntarnos por obligación en las reuniones de colegiados, para tomar decisiones burocráticas, pero no para pensar juntos. Los autores que tanto admiramos pensaron en compañía, en eso no los imitamos. Todos tuvieron amigos, compañeros con los que se reunieron, a quienes mandaron sus textos, recibieron sus comentarios, tomaron café, pensaron juntos. Bajtín fue un gran pensador en conversación, tanto que a veces firmaba con el nombre de autor de los que conversaban con él. Esa sociabilidad, esa interlocución, permitió que se formara gran parte del pensamiento europeo. Y eso es justamente lo que se suspende cuando entramos en el sueño eurocéntrico, porque quien vale, quien nos valida, jamás está al lado nuestro. El ojo del Norte es el único que nos permitirá evaluar si lo que hacemos es interesante. Finalmente, otro problema de la evaluación, especialmente en el campo de las Humanidades es que prioriza las revistas, no los libros. ¿Cuál ha sido la mejor forma en que se ha expresado históricamente el pensamiento latinoamericano? Justamente el ensayo, el libro, no el artículo formateado por las tecnologías de redacción de las revistas del Norte.

No escribir ensayos, porque no es conveniente para las evaluaciones. Tampoco pensar en conversación, porque la conversación no tiene valor productivo, ¿cómo evaluar las conversaciones? Nada de eso conviene. Hay que estar solo, encerrarse y escribir artículos, papers. En eso consiste el cálculo suicida del pensamiento. Debemos tomar conciencia de todos estos límites que, hoy más que nunca, son impuestos al pensamiento en nuestros paí-

ses. Tenemos que ser capaces de superarlos para volver a pensar de la forma en que siempre hemos pensado, de la mejor manera posible.

En algunas conversaciones he pensado en el encierro y en el aislamiento, como aspectos clave para elegir en un personaje de ficción cinematográfica que, creo, representa muy bien la imagen del sujeto intelectual, el sujeto de la ciencia en nuestros países: Hannibal Lecter. A pesar de ser un personaje bastante espantoso, un psicópata, un asesino, alguien cruel, me gusta mucho, porque también es muy simpático. La simpatía es una característica interesante, asociada a la capacidad de reírse de todo. Pero me gusta sobre todo porque está encerrado en varias jaulas, bajo siete llaves, totalmente aislado y, sin embargo, desde ahí, es capaz de resolver problemas de detective usando solamente su imaginación intelectual. No hay nada capaz de sustituir la imaginación intelectual en la tarea del pensar, en la imaginación para encontrar soluciones, para comprender el mundo. Pero nunca puede ser un pensar como el que encontramos hoy en nuestras universidades, un pensar como expediente, como trámite, un pensar de subsistencia, para sobrevivir, la tarea que justifica el sueldo en el empleo público.

El tema de la imaginación intelectual me hace recordar los años sesentas y setentas, cuando la universidad era el lugar de la imaginación, la isla democrática. Ya no es más ese lugar. Estoy convencida de que tenemos que luchar por recuperar aquel modelo, porque fue en esos momentos que produjimos un pensamiento destacado mundialmente, con personas notables. También aquí, en Argentina. Después, las dictaduras lo destruyeron todo. El primer momento de la destrucción fue la dictadura de Onganía, en 1966, momento clave de la pérdida. El golpe final llegó con la dictadura siguiente. No se perdieron solo personas, se perdió un camino que era el de la universidad como el lugar de la imaginación. Con el tiempo, y ahora lo vemos claramente, la universidad pasó a ser únicamente el lugar de la reproducción de las élites. Nadie se siente incómodo por trabajar en un lugar donde eso pasa, nadie se molesta. ¿Y qué es una élite? Es el grupo de personas que tiene en sus manos la decisión sobre el destino de los recursos de una Nación. En algunos países hay grupos más unificados que en otros. Argentina es un país de varias élites, mientras que Brasil es más un país de una sola. La universidad es por donde tienen que pasar las personas que van a tener las llaves de los despachos y los cajones donde se guardan los sellos necesarios para destinar los recursos de la Nación. Eso es la élite. Vemos que la universidad es funcional a ese sistema de control de recursos públicos, no tiene ningún problema con serlo. Ha dejado de ser el lugar del pensar para transformarse en el lugar de reproducción de los agentes coloniales que controlan el Estado, que tienen las manijas del Estado en la mano. Nada tiene que ver con aquella universidad que, a pesar de pertenecer a un país colonial, colonizado, un país dependiente –en el lenguaje de la época–, producía

cerebros, un gran pensamiento. Tenemos que recuperar el modelo de la imaginación, porque creo que es posible pensar desde acá, y muy bien, como Hannibal Lecter, que resuelve problemas de detective desde sus jaulas. La representación del detective pensante tiene enormes afinidades con el modelo del científico en todas las áreas, no solo en la hermenéutica, en la comprensión. Claro, un detective tiene que tener imaginación.

Rita asocia el pensar a un camino autoral y a la imaginación. Su crítica al productivismo de la evaluación académica contiene un proyecto político con profundas diferencias en relación al que construye en la práctica el sistema de acreditación universitaria vigente, completamente vaciado de sentido, en el que el contenido es siempre subordinado jerárquicamente al número: cantidad de papers, número de materias dictadas, cantidad de alumnos, tiempo promedio de titulación, cantidad de horas de capacitación, promedios e índices. Este sistema de evaluación, al menos en sus principios estructurantes, coloniza lentamente espacios de la educación no universitaria, entre ellos los institutos de formación docente, mi campo de trabajo. Lo hace por distintas vías. Por ejemplo, la implementación simultánea de grillas estandarizadas de evaluación en los concursos para cubrir horas cátedra y la convocatoria a proyectos mixtos de investigación, con equipos universitarios, evaluados con los mismos parámetros productivistas de los programas universitarios. De a poco nos preocupamos más y más por participar en iniciativas de este tipo, que nos ponen en mejores condiciones a la hora de competir por más horas, incluso a costa de descuidar nuestro trabajo docente. Paradójicamente, sucede a partir de leyes de restitución de derechos y políticas educativas de revalorización del rol docente no universitario. Más trampas del Estado.

Docencia universitaria: meritocracia o benignidad

En distintos momentos de la conferencia Rita se refirió a la relevancia de la enseñanza en la construcción de una universidad distinta, de un pensamiento diferente. Entiendo que no se trata solamente de revisar nuestras formas de investigar, de hacer ciencia, de escribir. Además, tenemos que repensarnos como docentes, como profesores. Me resultó llamativo que este tema fuera el único que nadie retomó en la ronda de preguntas e intervenciones, a pesar de tratarse de una conferencia organizada por el gremio docente universitario. Ese silencio, ¿una forclusión?, me provoca varias preguntas. ¿Qué lugar dan los docentes universitarios a la docencia? ¿Por qué las mayores inquietudes pasan por la producción de conocimiento y no por las formas en que se enseña a pensar? ¿Cuánto tiene que ver la evaluación productivista con esta subordinación del trabajo docente a la investigación?

Aquella frase que me quedó resonando desde el proyecto de cuotas, “aquí en la universidad no hacemos caridad, este no es el lugar de la caridad”, tiene que ver con

la cuestión de la meritocracia. Por definición, quien debe evaluar el mérito no puede ser caritativo, no debe sentir compasión. Es por eso que la universidad no puede ser benigna, eso sería ir en contra de sus propios preceptos, que son masculinos, de rigor, de castigo, punitivos, excluyentes, selectivos, jerárquicos. ¡Qué lugar infeliz que es una universidad! (las risas vuelven a ser nerviosas, tal vez un poco amargas). Y lo digo tanto como conclusión lógica de lo que acabo de decir, como por experiencia propia. Soy una persona de universidad desde la adolescencia, porque el colegio secundario al que fui era un colegio universitario. Durante todo mi proceso escolar de aprendizaje, sentir compasión era tener una mala escuela. Ahora no pienso eso, lo revisé, lo estoy revisando. Es una idea con la desacuerdo absoluta y visceralmente. Incluso creo que por tener esa idea es que no conseguimos pensar, porque sin benignidad, sin tolerancia, sin dar el beneficio de la duda al otro, no hay permiso para ejercer el pensamiento. Sobre todo, porque el pensamiento tiene una dimensión necesariamente lúdica.

Hay una escena de una película que, para mí, es la representación más perfecta de la ludicidad del pensamiento. En su momento también fue una de las cosas que me ayudaron a tomar la decisión de seguir el camino académico, de dedicarme a esto. La película es "Candilejas" o "Las luces de la ciudad", "Limelights". En ella, el personaje de Charles Chaplin, un hombre pobre, hambriento, anda por la ciudad siempre acompañado por su niño. En un momento, el hijo le dice: "quiero un juguete, quiero un juguete, quiero un juguete". Y Chaplin lo mira, se toca la cabeza y le dice: "este es el juguete, este es el juguete". Esa frase es una muestra muy clara de la diversión, de la libertad, de la licencia, del permiso que solicitamos cuando queremos pensar. A lo largo de toda mi vida académica tuve profesores que me permitieron no hacer lo que tenía que hacer, no leer lo que tenía que leer, que entendieron que tenía un camino propio y que se podían quedar tranquilos dejándome hacer ese camino. Yo soy una persona que se dedica a pensar porque tuve la suerte, casi como en un juego de azar, tuve la fortuna de encontrar delante de mí esos profesores, que todo el tiempo me perdonaron. Y, así como fui perdonada y como se me permitió desobedecer, es que conseguí llegar a ser alguien que piensa, que escribe y a quien otras personas leen. Es curioso.

Los profesores tienen que ver en todo esto, entonces. En la universidad en la que trabajo y en mis años de docencia, creo que hay dos tipos de profesores. Unos son los que recuerdan diariamente el tiempo en que eran estudiantes. Los otros son los que parece que nunca lo hubieran sido, que nunca necesitaron perdón, que nunca necesitaron libertades y que se cierran en la máscara de profesor para no ejercer la benignidad que seguramente recibieron cuando eran jóvenes. Creo que un profesor tiene que recordar todas las disculpas que recibió a lo largo de la vida para, de esa misma manera, disculpar y dar

camino a los intereses, a los tiempos de sus discípulos. ¿Cómo no va a ser benigno el ambiente donde se debe pensar? Tiene que ser benigno, tiene que haber tiempo, tiene que haber ocio. No puede ser un lugar productivista, porque el pensamiento no tiene una finalidad productivista. Siento compasión por las nuevas generaciones, por los jóvenes que empiezan hoy la universidad, porque estamos en un camino terrible que nos han impuesto, el de las evaluaciones, una agenda mundial productivista, burra, que mata el pensamiento. Si yo empezara hoy la universidad, me hubiera ido a trabajar a un banco, no hubiera soportado.

Tenemos que preguntarnos por la manera en que formamos a nuestros estudiantes en la universidad, desautorizándolos, haciendo que abduquen de soñar con que serán autores, con que serán pensadores. Les hacemos creer que, como mucho, algunos serán narradores de ficción, pero nunca formuladores de grandes categorías que reformateen la mirada del mundo. Porque, ¿qué son las categorías teóricas? Son categorías capaces de visibilizar aspectos impensados del mundo, de hacer que nos recomodemos, que cambiemos de paradigma. Y el cambio de paradigma es central para la reorientación de la historia. Ese poder de formatear la lectura del mundo, que es el máximo poder, el de redireccionar la historia gracias a la formulación de categorías que muestren la estructura, que hagan ver de otra forma la relación entre los objetos del mundo, nosotros no lo tenemos. Como dije antes, ahora que la información es ampliamente accesible, las Humanidades deberían ser capaces de imaginar categorías teóricas. Aun así, nuestros profesores no caminan, son "copycats", fichadores de textos, archivos de conocimientos. No hay un camino autoral en nuestros países para el pensamiento en el campo de las Humanidades. Esa es la lucha. Si encontráramos una forma de enseñar a soltar la imaginación de ideas, soltar la imaginación intelectual, tendríamos hecha una parte importante del camino. ¿Y cómo se enseña la imaginación? Se enseña con arraigo y libertad, ejerciendo la libertad en cualquier circunstancia y sabiendo quién se es, de qué historia se viene, inclusive en la circunstancia de prisión y de falta absoluta de medios. Eso vale para las ciencias duras y para las Humanidades. Ejercer la imaginación depende, entonces, de tiempo, de ocio, de autorización y de arraigo y conciencia del lugar de uno en el mundo. Pero resulta que tenemos un sistema cuya pedagogía básica es la pedagogía de la desautorización y de la fobia de localidad. ¿Cuántas veces un alumno escucha que un profesor le dice que no puede pensar? Muchas veces lo decimos. Tengo historias de alumnos que cuentan que el profesor les dice: "no, no, ni se atreva". Nunca se le puede decir eso a un estudiante. "Atrévase" es lo que tenemos que decirle. La historia es imprevisible. Las personas somos históricas y, por lo tanto, también somos totalmente imprevisibles. Hay que abrir caminos, ser benignos, y veremos los resultados. No debemos enseñar a aprender, sino a

pensar. Aprender es subsidiario del pensar y no un fin en sí mismo. Enseñar es autorizar, y de forma alguna es lo contrario.

Rita nos presenta las epistemologías, los sentidos políticos y las prácticas docentes como aspectos no escindidos de la reflexión y la acción transformadora en la universidad. Es una mirada que contrasta con lo que sucede habitualmente en los claustros, donde la cuestión suele reducirse a discusiones bien informadas, con profusión de citas de autores reconocidos. Nos atrevemos mucho menos a plantear preguntas por el sentido político de la educación universitaria. Y nuestras prácticas docentes en las aulas son un problema pura y exclusivamente personal, no admiten injerencias, ni miradas externas. Nos sometemos periódicamente a acreditaciones académicas agotadoras, a veces humillantes, horas y horas de carga de antecedentes en sistemas informáticos, disciplinamientos burocráticos varios. Pero no nos interesa revisar nuestro desempeño como docentes, no escuchamos lo que los estudiantes tienen para decir al respecto. Incluso cuando sí nos interesa y los escuchamos, no sabemos muy bien qué hacer para modificar nuestras prácticas, nos asusta la incertidumbre del camino no trazado, tememos ser benignos y que nuestros colegas nos juzguen implacablemente en uno de los rituales más repetidos del control social universitario: el tribunal de evaluación. ¿Qué docente se atreve a ser benigno, cuando al momento de preguntar y calificar a sus estudiantes está acompañado por colegas de rostro severo, que a su vez evalúan su rol profesoral?

El Edipo Brasileiro en París

Esta historia es otro prólogo, otra viñeta ilustrativa de mi exposición, porque habla de la universidad, del pensamiento académico, de los saberes institucionalizados y de sus silencios. A fines del año 2013 recibí una comunicación de una editorial francesa muy importante, Payot y Rivages, en la que me pedían un texto para publicar en la colección *Petite Bibliothèque Payot*. Decían que se encargarían de la traducción y que me pagarían los derechos de autor. En la *Petite Bibliothèque Payot* están incluidos algunos ensayos unitarios de grandes autores que siempre admiré, como Hannah Arendt, Walter Benjamin, Freud. Jamás hubiera soñado algo así. Fue completamente sorprendente, porque nunca toqué una puerta, nunca pedí publicar allí, nunca hice los gestos que se esperan en esa universidad evaluada por su productivismo. El texto que me pedían era un ensayo en particular, resultado de una pregunta auténtica, basado en una genuina curiosidad. Es un ensayo en el que intenté responder vitalmente una pregunta que me hice como mujer que cocina y piensa al mismo tiempo. Tardé dieciocho años en escribirlo.

Brasil, a diferencia del resto de América Latina, tiene una realeza. Durante las invasiones napoleónicas, los reyes de Portugal se mudaron al Nuevo Mundo y reinaron desde aquí. Poco después de finalizada la invasión napoleónica, Pedro I volvió a Portugal, dejando a su hijo

bebé, Don Pedro II. El lugar en que vivían era el palacio de Petrópolis, en el estado de Rio de Janeiro, hoy convertido en museo. Un día de 1990 estaba paseando por los recintos de este palacio, cuando me encontré con un cuadro pequeñito (lo muestra, es la ilustración de tapa del libro *L'œdipe noir. Des nourrices et des mères*, que publicó la editorial francesa). No tenía ninguna inscripción, excepto el nombre del pintor, Debret, pintor de la corte brasileira, de las escenas coloniales y de la esclavitud en Brasil. No decía nada más. Miré atentamente el cuadro. Pensé, por varias razones, que se trataba de una representación de Pedro II. La más importante era la testa, la forma de la frente. En todos los retratos del Emperador adulto, lo que se destaca en su rostro es una enorme frente abovedada. Y el bebé del cuadro la tenía. Pero lo más notable es que ese bebé estaba en brazos de una mujer negra, muy joven, y con una de sus manitos sobre uno de sus senos. El gesto muestra que, evidentemente, ella fue su madre, quien lo abrazó, a quien olió, la persona a través de cuyos ojos aprendió a ver el mundo, quien lo tocó, le cambió los pañales, le limpió los excrementos, etcétera. Esta figura: África. Me quedé frente al cuadro y pensé: "¡qué cosa extraordinaria!".

Uno de mis primeros pensamientos fue la pregunta por la Madre Patria. ¿Quién es la madre patria de Brasil? Según el cuadro, no es Portugal –como muchos académicos brasileiros dicen, no es la civilización lusitana–, porque cuando se ilustra la figura de una majestad, cuando se ilustra una figura de rey, de soberano, lo que se muestra no es meramente su cuerpo sino que es también el cuerpo de la Nación. La figura, la representación del cuerpo de un monarca es su cuerpo concreto y es, también, alegóricamente –y vale así para los públicos–, el cuerpo de la Nación. ¿Y quién es la madre patria, la madre de ese cuerpo-Nación en esa representación según la fina antena del célebre pintor? Es indudablemente África, como la nodriza en cuyo pecho el bebé-Nación-emperador apoya su pequeña mano. Además, la figura me impactó porque tiene una actualidad impresionante. Para quien ha vivido y criado hijos en Brasil es una escena que se repite innumerables de veces. En mi caso, la veía en la sala de espera, cada vez que llevaba a mis hijos a la consulta de un pediatra de prestigio en la ciudad. Caminando adelante llegaba una señora hablando por teléfono, mirando una agenda o leyendo el diario; atrás venía esta estructura, este conjunto formado por una persona más oscura que la primera, con un bebé en brazos, atendiéndolo. Una vez le pregunté a la secretaria del médico si era habitual ver triángulos de ese tipo en la consulta. Me respondió que sí y agregó que la que sabe todo, si el bebé tuvo fiebre, si vomitó, qué se le dio de comer, si comió, etcétera, es la mamá oscura. Podríamos hacer una transposición y decir también la mamá indígena. En algunos países y regiones la posición materna es de la mujer con la marca de la afrodescendencia, y, en otros, es la mujer con la marca racial originaria. El mundo de los blancos y blanqueados

en América Latina es un mundo en el que la maternidad se duplica... mundos de las élites, están divididos entre dos madres. Sucede incluso en las ciudades más modernizadas, con las empleadas y cuidadoras domésticas paraguayas o bolivianas. ¿Y por qué ocurrió la traducción al francés y la publicación en Francia de este ensayo que habla de nuestra realidad continental? Porque allí también ocurre hoy algo semejante. Son las servidoras de las colonias que ocupan actualmente esa posición. Y es preciso reconocer que se trata de una posición que impregna el bebé con la substancia de una maternidad real, material. En el proceso edípico, la madre real es física, es corporal, por eso en su versión brasilera, el libro se llama "El Edipo brasilero, la doble negación de género y raza". La salida edípica será, por lo tanto, una negación, un ex-purgo virulento tanto del negro como de la mujer, en un único gesto, una negación simultáneamente misógina y racista, a la hora en que el sujeto debe desprenderse de esa porción de sí, de esa carne de su carne, fragmento de su propia materialidad hasta el tiempo en que delimita su propia *imago*. Ocurre aquí la superposición de un proceso que es simultáneamente psico-físico con un proceso que es socio-racial y patriarcal.

¿Qué tiene que ver con la universidad lo que estoy diciendo? Si bien voy a referirme a la antropología, mi disciplina, que es la que conozco mejor, lo que quiero ilustrar es válido para todas las Humanidades. Los antropólogos pasamos una gran cantidad de tiempo haciendo que nuestros estudiantes lean a Malinowski, un autor polaco que vivió y escribió en Inglaterra durante la primera mitad del siglo XX. En algunos de sus textos él analiza el sistema de parentesco de las sociedades de las islas Trobriands, donde hizo su trabajo de campo, islas de la Melanesia, en el Pacífico Noroccidental. En ese sistema, llamado avunculado, los niños tienen dos papás: el marido de la madre y el tío materno. Esto ha generado una discusión prolongada y rica entre Malinowski y otros autores del campo psicoanalítico, como Ernest Jones, y del campo antropológico, como Melford Spiro, entre otros. ¿Existe el Complejo de Edipo en las sociedades trobriandesas de avunculado, donde los niños tienen un padre y un tío, y ambos cumplen funciones paternas? Años de enseñanza, lectura y discusión antropológica sobre lo que sucede allá lejos, al otro lado del mundo. Pero ni una única palabra sobre la doble maternidad aquí y ahora, al lado nuestro. Nada. Se parece un poco al cuento "La carta robada" de Edgar Allan Poe, revisitada por Lacan. El mejor modo de esconder las cosas, de no verlas, es tenerlas frente a la cara. Esa escena cotidiana, de todos los días en la vida de una persona, la universidad, el campo erudito latinoamericano no la verbaliza, no la registra. Sorprendente. Y ni siquiera nos duele; no nos damos cuenta. Es indolora e incolora esa ausencia, ese silencio. Por eso, en mi pequeño ensayo, la llamo forclusión y afirmo que el patrón de la colonialidad forclue.

Reaparece el tema de la enseñanza, la interpelación por el sentido de las prácticas docentes, el fichado como obstáculo al camino autoral. ¿Cuántas veces forzamos a los estudiantes a leer clásicos simplemente porque tuvimos que leerlos antes? ¿Qué fuerza silenciosa nos compele a repetir línea por línea el mismo guión profesoral? ¿Nos preguntamos qué aspectos de nuestro mundo próximo podrían verse de forma novedosa si ensayáramos alternativas a partir de la imaginación y el juego con distintos modelos teóricos? ¿Cómo proponemos ese ejercicio a los estudiantes?

Retomando la historia del ensayo, cuando, hace unas dos décadas, fui a buscar qué representaba aquel cuadro pintado por Debret en el siglo XIX me resultó difícilísimo conseguir cualquier dato. Encontré una referencia en una biblioteca de los Estados Unidos, en un libro antiguo de un historiador clásico del Brasil, Pedro Calmón. Es un libro con muchas ilustraciones, entre ellas una reproducción de la pintura que buscaba, debajo de la cual leí: "cuadro de Debret representando al Emperador Don Pedro II, de bebé, en los brazos de su *babá*", o sea, su niñera. ¡Ah, bien!, pensé, es exactamente mi intuición, Pedro Calmón coincide. Seguí adelante a lo largo de los dieciocho años que me llevó escribir el texto. Aparecieron después otras referencias, de historiadores más recientes. Por ejemplo, Lilia Moritz Schwarcz, antropóloga e historiadora de la Universidad de San Pablo, publicó una biografía del Emperador Don Pedro II por la Companhia das Letras. Allí aparece una reproducción del mismo cuadro, pero, en la leyenda, la autora advierte, curiosamente, que, si bien se pensó que el bebé del retrato era el Emperador, en realidad se trataba de otro niño. Seguí buscando. Mucho más recientemente aparece, por fin, en el catálogo del Museo de Petrópolis, una ficha sobre el pequeño cuadro que informa lo siguiente: "se trata del retrato de Luís Pereira de Carvalho, Nhozinho, en brazos de su doméstica Catarina". En mi ensayo, me insurjo con vehemencia contra lo que interpreto como un gesto museológico e historiográfico que intenta encubrir, negar, la africanidad que envuelve al bebé emperador del Brasil, la africanidad que sin duda se ha inoculado en el sujeto-nación-emperador del Brasil, y que la sensibilidad del artista captó en el retrato. Mi intuición es la contraria. Primero, porque la frente del niño tiene exactamente la misma estructura ósea que la del emperador. Esa es mi versión, santificada por la Petite Bibliothèque Payot: Francia dijo que sí, entonces... debe ser sí, no es así? Usando las mañas del sistema me defiendi! Segundo, porque fui al catálogo a ver cuáles son las obras de arte que están en los salones de Petrópolis, y no hay ni una sola que no sea o una representación del emperador mismo y su familia inmediata –pero sobre todo él–, o imaginería religiosa. ¿Por qué habría un retrato del bebé Nhozinho? ¿Por qué habría un retrato de un vecino? Ahí ya no estamos más frente a una simple forclusión, sino a un silencio deliberado sobre una verdad. Finalmente, decidí ir a un volumen que se llama "La historia de las mujeres

en Brasil”, una gran enciclopedia que presenta la galería de todos los tipos de mujeres, al estilo de la historiografía francesa, de Philippe Ariès. (Posiblemente también exista una Historia de las mujeres argentinas). En esa galería está la señora dueña de mansión aristocrática en la época colonial, está la campesina, está la obrera, está la profesora de piano, está la maestra primaria, está la sindicalista, están todas las figuras y labores femeninas representadas. Todas, menos la figura de la *babá*, la niñera, la cuidadora, la empleada doméstica, la “chica”. Esa figura no está, es la carta robada. La mujer trabajadora más habitual, la que se cruza todos los días con nosotros en nuestras casas, no está representada en la Historia de las mujeres de Brasil. Es impresionante cómo la misma estructura se reedita en todos los campos, particularmente en el campo que nos interesa, que es el campo académico, el campo de la producción de saber sobre la sociedad. ¿Qué producción de saber es esa? Ciertamente, no es una producción de saber sobre nuestra sociedad, sobre nuestro mundo, sobre nuestra realidad. En esa falla, en esa forclusión de la *babá*, de la niñera, están habladas todas las fallas, todas las forclusiones que hacen de nuestra universidad un lugar donde no se enseña a pensar, donde no se enseña a poner los pies donde realmente estamos, a mirar alrededor.

Lo que digo es sobre Brasil, pero como decía Geertz, los antropólogos no estudiamos aldeas, estudiamos *en* aldeas. Brasil es un laboratorio, un campo donde se puede observar este fenómeno que es válido para todos nosotros y para todos los saberes académicos de nuestro continente. Este fenómeno que estoy llamando *forclusión por obra de la perturbación que resulta de subjetividades marcadas por el patrón de la colonialidad* y que nos torna ausentes de quienes realmente somos, de uno de los linajes que nos componen y del paisaje que nos constituye, que es un paisaje de genocidio, un paisaje no-blanco. Porque aunque seamos blancos, estamos atravesados, impregnados por la no-blancura del paisaje madre, como ese bebé.

Fanon frente al espejo de la reina mala

En la ronda de preguntas al final de la conferencia alguien pide aclaraciones sobre la idea de falsa reciprocidad. Rita se explaya. Nos sumergimos de lleno en sus ideas sobre el eurocentrismo, la colonialidad de saber y la universidad. No es la primera vez que la escucho disertar sobre el tema, pero esta vez las imágenes que propone me impactan más que nunca. Jamás había pensado, por ejemplo, en algunas de las relaciones que esboza, como una que asocia la evaluación académica y lo que llama “ficción de reciprocidad”, con la asimetría fundamental entre las enunciaciones de valor universal y las particularidades, entre Norte y Sur, entre capital e interior, entre hombre y mujer.

Me olvidé antes de mencionar un elemento central de mi argumento, que responde a la pregunta sobre la

cuestión de la falsa reciprocidad. Lo que pasa con el sistema de evaluación es que nos hace pensar que, porque citamos a un autor del Norte, nos encontramos en una interlocución con él. Esa ilusión de que, al adelantar un don yo recibiré un contra-don, sumada al esfuerzo por amoldarnos para publicar en revistas que se encuentran en las posiciones más altas del ranking nos hace mucho daño. El daño no es solo el de sumirnos en un sueño falso de expectativas no reciprocadas, el problema es el mismo que Fanon relata en su dolorosa página sobre su llegada a París con su fantasía de ser francés: alguien que nunca se había mirado al espejo. Porque, aunque no lo sabemos, todos nosotros somos “Fanones”, nuestro dilema es el mismo dilema de Fanon. Porque lo que hace el patrón de colonialidad es sustraernos el espejo, impedir que tengamos una imagen verdadera de nosotros mismos, del aspecto de nuestro propio *rostro*, para usar una figura cara a Lévinas. Pues, en nuestro retorcido caso, vemos nuestro propio rostro como rostro de otro, no nos reconocemos. Yo digo, entonces, que el espejo de la reina mala puede ser un buen utensilio para emprender un camino decolonial. Debemos recuperarlo y preguntarle: “espejito, espejito, ¿Soy negro?”. “Espejito, espejito, me he mentido a mi mismo?” (las risas se tornan mucho más nerviosas que en otros momentos, traducen una incomodidad mayor). La colonialidad cubrió con un paño ese espejo indispensable que nos revela quiénes somos realmente y así obstruyó nuestra relación con él como camino indispensable hacia nosotros mismos. No podemos ver que somos emanaciones de un paisaje, que la raza no es meramente sustancia de los cuerpos, sino de los paisajes que nos constituyen. El paisaje es una posición geopolítica en el mundo y tiene color, es racial y relacional. La posición de nuestro paisaje, que no solo habitamos sino que nos habita, es la del que fue usurpado, que fue rapiñado, que fue expropiado, aquel cuyas riquezas fluyen hasta hoy en una dirección que no es la nuestra. Y nosotros somos ese paisaje, pero no tenemos espejo que nos lo diga. Es la misma estructura que borra a la *babá*, otra vez la forclusión como táctica central de la reproducción del patrón colonial de la vida y de las subjetividades. Al igual que Fanon, cuando llegamos al Norte, descubrimos que somos no-blancos. Ante eso, tenemos dos alternativas. La alternativa de Fanon fue la de la salud, dolorosamente se miró en el espejo que le negaba la galicidad, que le negaba ser francés y parisino, y aceptó su verdad. Luego están los muchos de nosotros que infelizmente eligieron la otra alternativa, convivo con varios en mi vida académica. Son los que vuelven de sus estadias en Harvard o en algún lugar de Europa, y disimulan lo que acaban de saber. Aunque nuestros padres o nuestros cuatro abuelos hayan nacido en Europa, el ojo del Norte mira nuestra corporalidad y nuestra situación geopolítica, la posición de nuestros cuerpos en la historia. Eso es la raza, no algo sustantivo del organismo, de la persona, sino una posición en un sistema histórico de relaciones de dominación, es

la historia leída en el cuerpo. Entonces, podemos optar por la solución no sana, no fanoniana, y concluir que eso que supimos allá debe haber sido un accidente, un error, o que es mejor no contarlo, o simplemente forcluirlo, reprimirlo, no registrar la mirada que nos clasificó. Son las dos soluciones, la salud o la enfermedad.

El sistema de citación, además, genera la ilusión de estar allá, de participar de una Europa hiperreal, para usar la categoría de Dipesh Chakrabarty, de encontrarnos en el lugar de la enunciación universal. En la universidad habitamos una falsa realidad, la hiperrealidad de una Europa que no existe en verdad en parte alguna, y menos aún aquí. Nuestra plataforma no es la que permite emitir los enunciados de valor universal e interés general. La engañosa fantasía que la universidad nos propone es que hemos conseguido eludir la particularidad y parcialidad en la que el Norte nos encasilla, y que podemos legítimamente ocupar el lugar del sujeto universal. Para ser capaces de formular enunciados de valor universal, tenemos que hacerlo desde un lugar pensado como neutro. Y si las verdades que se formulan tienen interés general, no pueden ser enunciadas por personas marcadas por una particularidad folklorizada, racializadas, provincializadas. El lugar de la razón es neutro y garantiza que nuestros enunciados tengan interés general y valor universal. Sin embargo, esa supuesta neutralidad de la posición pensante es ficcional, como las feministas venimos diciendo desde hace mucho tiempo: el sujeto universal tiene cara, tiene rostro. Hay una estructura colonial que pauta la relación entre el Norte y nuestros países, que se reproduce también a nivel nacional, en la relación metrópoli-provincias. El sujeto universal no vive en la provincia, vive en la metrópoli. Por más que la provincia haga todo su esfuerzo por transformarse en ese lugar de enunciación que es la metrópoli, no podrá conseguirlo, pues la relación no se origina en el conocimiento posible sino que el conocimiento es, por el contrario, el resultado de esa relación. Esto es así porque hay intereses de otro orden, idénticos al interés de la reserva de mercado del que hablé anteriormente, y la racialización y *generización* de los paisajes y sujetos, su *particularización* remitida a una biología, es funcional a la recusa de que podamos hablar desde la posición del sujeto universal. La reserva de mercado no lo va a permitir. Es una estructura que no se cambia de forma voluntarista. Por más que en el fondo de la última provincia habite un gran erudito, capaz de desarrollar una gran imaginación intelectual, esa persona se verá impedida de formular verdades de validez universal.

Es curioso el mecanismo que hace que no podamos mover, destronar esa estructura colonial... a no ser que tengamos un buen espejo que nos muestre nuestra posición en el mundo, una posición que no es blanca ni es masculina siquiera para aquellos que son hombres, porque es una posición de parcialidad y particularidad en un mundo de estructura binaria.

En la modernidad, la estructura binaria organiza el mundo estableciendo una jerarquía entre el lugar de enunciación universal y su correlato de particularidades. Las particularidades no son realmente otros ontológicamente plenos, completos, sino funciones del unoestán desprovistas de politicidad, son márgenes, residuos con relación al centro, que es este lugar de enunciación único, la esfera pública, la metrópoli. Esos otros parciales, las mujeres, las diversidades sexuales, los negros, los indios, son voces particulares destinadas a hablar solamente sobre sí mismas. Sus verdades siempre serán particulares, de interés específico. Esa organización del mundo entre un *locus* de enunciación de valor universal y plataformas variadas de enunciaciones propias, de interés particular, de minorías, es colonial. Pensemos por un momento en el absurdo de esa estructura. ¿Las mujeres somos una minoría? Sí. Aunque no numéricamente, lo somos como posición de enunciación, como posición de sujeto. Esa estructura que nos perjudica no puede ser modificada a base de ilusión. Con nuestras universidades pasa lo mismo, son lugares de enunciación provinciana, a pesar de que insistimos en escribir y enseñar como si estuviéramos en París. Es muy difícil que podamos producir un pensamiento que resulte interesante allí donde queremos que interese, que es París. No solamente hay suicidio del pensamiento, sino que se disuelve completamente la posibilidad de la reciprocidad.

¿Cómo se resuelve eso? Reconociendo las forclusiones de nuestro mundo de producción de ideas, mirándonos con el ojo desnudo en el espejo de la reina mala, mirando las ausencias en nuestros textos, en nuestros registros. Tenemos que ser capaces de percibir también las formas en que enseñamos, según las cuales un buen estudiante y un buen profesor son los que consiguen sintetizar, fichar correctamente las categorías del Norte. Es un proceso profundamente desautorizador para con nuestros estudiantes, los desanima a identificarse con la idea de que serán productores de categorías. El trabajo docente está totalmente comprometido por esa manera de enseñar. No es que no haya que saber, que conocer el otro pensamiento, pero hay que saberlo como otro pensamiento. Nos falta hacer nuestra tarea docente y autorral: no tenemos que enseñar a aprender; tenemos que enseñar a pensar.

Hay una inquietud en la audiencia. Se multiplican las preguntas por el cómo. ¿Cómo salirse de la necesidad de validación? ¿Cómo conseguir invertir el rumbo de las categorías teóricas, por la traducción, por el contenido? A alguien se le escapa la palabra "receta", aunque afirma que no es lo que pide. Percibo una contradicción profunda entre ese pedido de soluciones, de pautas a seguir, y la provocación de Rita, ese instarnos a imaginar nuestros caminos de manera más genuina. No debería ser una nueva necesidad de validación, por más que esta vez emane de alguien más próximo, lo que nos movilice a pensar por nuestro propios medios.

¿Por qué usé mi libro como prólogo? Lo usé para producir que me escuchen porque he sido validada. No debería tener que hacerlo. Pero lo tenemos que hacer, porque la validación viene del ojo de la ley, que no habita por aquí. ¿Cuál es la obra, mi pequeño ensayo, que elige esa colección para traducir, para prologar? Uno en el que hablo de esa verdad, de nuestra verdad. Y mientras no hablemos de nuestras verdades, no tendrá mucho valor lo que digamos. ¿Cómo se sale de la reproducción de ese lugar donde necesito validarme diciendo que Agamben dijo que la ley es un sistema de creencias, cuando lo podríamos deducir todos nosotros en cualquier momento? ¿Por qué necesito validar mi enunciado hablando de un autor que ha sido publicado en el Norte y traducido para el Norte? ¿Cómo se sale de esa forma de ser y actuar en la academia?

Primero, es importante reconocer que estamos frente a un problema que es el mismo que el de las mujeres. Creo que la narrativa psicoanalítica es una de las muchas narrativas que las diversas civilizaciones del mundo han creado para apuntar a una estructura que es una estructura del poder. El psicoanálisis detecta esa estructura cuando narra la ley del padre, la función paterna. Los clínicos no lo aceptan, para ellos esa es la “normalidad”, a la cual solamente debemos adecuarnos. Ahí se establece una diferencia entre nosotras, feministas, y nuestro uso, nuestra manera de canibalizar el psicoanálisis, muy distinta a la de un analista clínico. En el uso clínico, la sociedad debe ser así, tiene que haber una función paterna, una figura de la madre, un proceso de Edipo, un proceso de emergencia del sujeto como sujeto faltante. Eso es la normalidad. Para nosotros, en cambio, esa es la materia prima para una crítica de la estructura, para pensar cómo salimos de ella, no cómo la reproducimos. A diferencia del psicoanálisis clínico, usamos la narrativa psicoanalítica para identificar la estructura de poder, que es la misma para nosotros en la universidad, la necesidad de validarse frente a otro. Hay un solo ojo juzgador, un solo ojo validador de la verdad, de lo bueno, de lo que tiene prestigio, y es el ojo que está en esa posición que en psicoanálisis se llama “función paterna”, la ley. Pero está también en la relación entre imperio-colonia, entre el ojo validador del centro y nosotros como reproductores de esa validación. Es la misma estructura.

Después viene la pregunta: ¿cómo romper con ese esquema, que es el mismo que tenemos las mujeres? ¿Cómo hacer, por ejemplo, que no se reproduzca en un hogar formado por dos mujeres o dos hombres que se casan? Porque no es una cuestión de género, es una cuestión de relación entre posiciones. Las mujeres lo hemos pensado mucho. Hasta aquí veo que hay dos caminos. Por un lado, está el camino posestructuralista, que es el camino de la erosión, de la mala práctica, en sus varias versiones. Es la gran discusión presente en el libro de Žižek, Judith Butler y Laclau, “Contingencia, hegemonía y universalidad”. La posición posestructuralista podría

resumirse así: “vamos a reproducir el sistema, pero mal, lo vamos a reproducir faltando, lo vamos a corroer, erosionar, vamos a efectuar una mimesis del mismo pero defectuosa”. La salida, entonces, es la mala práctica, la imitación equivocada, la imitación paródica. Por otro lado, está el discurso decolonial, que también es de tipo deconstruccionista. Propone abrir brechas de desobediencia que erosionen las certezas, que erosionen la suposición de suelo firme que pisamos. Si encarno el papel de conferencista o de profesora, y lo encarno mal, como lo hago, haciendo huevo frito, estoy cooperando para que el sistema se erosione, para que no se reproduzca. Por ahí, algún día, llegaremos al cambio del eje de la tierra, a desordenar la estructura. Creo que es un error la búsqueda de transformación aspirando a la toma del poder, como muchas veces propuso el movimiento feminista. Al contrario, creo que es un sacrificio.

Cuando quise libertad de los autores del Norte, busqué un campo que me permitiera enseñar un seminario completo en mi universidad con gan densidad teórica y sin citar ningún autor europeo o norteamericano. Lo encontré en el campo del pluralismo jurídico, el estudio de las otras justicias, de las justicias comunitarias mejor representadas hoy por las justicias de los pueblos indígenas. En ese campo hay autores de altísima sofisticación teórica que son de nuestro continente. Ese curso fue decolonial naturalmente, fue una forma de erosionar mi práctica como profesora de posgrado. Las desobediencias de este tipo, que pueden ser capilares y múltiples, son un camino posible. Lo decolonial y las brechas posestructuralistas de erosión a través de malas prácticas, de desvíos, del humor inclusive, de todo lo que desestabiliza los sistemas de autoridad, son formas de lo mismo. Decimos “decolonial” y no “descolonización”, porque la descolonización sería otro purismo, sería decir: “nos vamos a limpiar de todo lo instalado por la conquista y la colonización y volver a ser indios”. Eso es imposible, no es ese el camino. Porque ese indio no puede ser un indio ideal, no puede ser un indio fuera del tiempo, no puede ser un indio fuera de la historia, referido al pasado. Todas las sociedades humanas están en el tiempo, están en su proyecto histórico. Ninguna sociedad es, y jamás fue, una sociedad puramente reproductora de valores morales y de costumbres. Eso no existe, es una ficción culturalista, fundamentalista, que hace mucho daño. Culturalismo y fundamentalismo son sinónimos. La noción antropológica de cultura tiende al esencialismo, aun a pesar del intento de muchos antropólogos por desvincularla de los esencialismos. Y es peligrosa. Todo pueblo está en la historia. Lo que hay son escenas históricas más o menos estabilizadas, conceptos, valores, conjuntos categoriales o grillas, siempre más o menos estabilizados, pero nunca inmóviles. Por eso la palabra no es descolonizar, sino producir actividades, discursos decoloniales, que van desconstruyendo el patrón de colonialidad que estructura las subjetividades desde hace quinientos años. Esta propuesta tiene grandes afinidades con el pensamiento posestructuralista de erosionar, desestabilizar el mundo.

Esta es mi posición hasta donde he llegado, que significa también –como dijimos en las clases durante mi seminario, en días pasados– soportar la estructura trágica de la historia. No hay que ser puristas, no hay una oposición entre lo completamente cierto y lo completamente equivocado, no hay verdades en ese sentido estricto. Esa es, inclusive, la propia dialéctica. Para entender qué es la dialéctica hay que mirar caminar a un cangrejo. ¿Y cómo camina? No va para adelante, su marcha es contradictoria. Es sorprendente. La historia camina así. La incerteza del camino del cangrejo es para mí la imagen de la estructura de la historia, que nunca va en una dirección previsible. Y en esta imprevisibilidad del camino histórico reside también, y muy fuertemente, la esperanza. Creo que el error del marxismo canónico fue imaginar y proponer que hay un tipo de sociedad que es la meta y que necesariamente el futuro debe ajustarse a ella. Esa narrativa no es la estructura trágica que debemos aprender a comprender y soportar. La única forma concreta de control de la acumulación la ejercitaron los pueblos indígenas, sin regirse por una abstracción de futuro y sí por una felicidad presente. Los pueblos tienen, además, una manera única y original de estar en la historia soportando la idea de que *a* y *no-a* pueden ser realidades no contradictorias e igualmente verdaderas al mismo tiempo. Quien ha ejercido el trabajo de etnógrafo lo sabe: la contradicción es posible, existe y hay que soportarla. En los monoteísmos, en el occidente moderno, en el racionalismo moderno, la contradicción, el otro, la diferencia, constituyen problemas a ser superados: *a* y *no-a* no pueden ser verdades simultáneas; si *a* es, *no-a* no es. Los pueblos lo han entendido de otra forma, más tranquila, y soportan sin problema la lógica inestable que rige la historia, van montados en los flujos inestables de los tiempos y saben pensar en el largo plazo, en los términos de una larguísima duración... Nosotros, infelizmente, nuestros gobiernos, somos fatalmente cortoplacistas, porque el ritmo instalado por la predación colonial es siempre el inmediato, voraz, del ladrón. Es precisamente en esa tranquilidad frente a la contradicción que ha residido la capacidad de el indio de permanecer, aún en las peores condiciones imaginables, condiciones de genocidio permanente. Es posible ser monoteísta y también cultuar al sol, chayar a la Pachamama. Es posible negociar, acomodar. Esa ha sido su inteligencia estratégica, su capacidad de caminar en el tiempo, de “hacer camino al andar”. Libres de la prescripción de una sociedad final, de formato predeterminado, imaginada por un alemán en su escritorio... Ese destino prefijado no es ni ha sido el camino de los pueblos que han sabido sobrevivir al genocidio colonial y a las peores condiciones de existencia a lo largo de más de cinco siglos sin desertar, aun en medio a un continente de desertores, y sin dejar las metas de la colectividad declinar... Metas comunitarias que, disfuncionales al proyecto histórico del capital, mantienen el individualismo bajo control y colocan límites precisos a la acumulación desatada.

Un epílogo para tantos prólogos

El aplauso se prolongó. Lo siguió el bullicio del comentario que se comparte inmediatamente. Necesité mirar a mis compañeros de audiencia. ¿Cómo se recibe una conferencia compuesta exclusivamente de prefacios o prólogos, de “viñetas”? Noté rostros sonrientes. Una mujer decía que se iba con una lista de libros por leer, de películas por mirar, de imágenes que buscar. Junto a la tarima, varias personas se arracimaban en torno a la conferencista, también sonriente. Sentí que había pasado algo muy distinto de lo que habitualmente pasa en una conferencia académica. Tiempo después, recordando ese momento, algunos hablaron de performance memorable, otros contaron que el estilo de Rita les había llamado mucho la atención, que se habían sentido interpelados por ella, que querían volver a escucharla. Creo que por la forma de la enunciación, entonces, la conferencia estuvo más próxima a una experiencia artística que a una disertación intelectual, con un impacto estético-afectivo que, sin embargo, no inhabilitó la discusión de ideas, sino todo lo contrario.

Por mi parte, me quedé pensando en el contenido de la conferencia. ¿Cómo poner juntos a Elizabeth Costello, a un estudiante negro-nordestino-gay y su profesor homófobo-racista, a Hannibal Lecter, a Chaplin en Candilejas, al Emperador Don Pedro II y su niñera, a Agamben, a Fanon? ¿Cómo ponerlos a dialogar con nuestras ideas sobre el sentido político de la universidad, para producir actividades decoloniales de investigación y enseñanza? ¿A qué aprendizajes nos invitó Rita con semejante desfile de personajes, historias y datos? Su pensamiento se desplegó ante nosotros con una libertad fascinante, invitándonos a la imaginación al mostrarnos en el mismo acto que es posible un camino autoral auténtico. Esa es su pedagogía, nos agita, nos sacude la docilidad, nos insta a pensar más allá de toda atadura intelectual, nos convence de que también nosotros podemos ser autores de categorías interesantes. Es, en suma, una *pedagogía de la autorización*. Y la coherencia es parte de su propuesta, coherencia entre palabra y acto que se hace notable en el desgranarse de su pensamiento, para reconstituirse tomando en consideración a quien la escucha. Inclusive este texto, este intento de sumar unas voces tan disímiles, es un ejemplo más de su coherencia en ese mismo sentido de autorizar.

Recibido: 12/02/2016

Aceptado: 20/02/2016

Cómo citar este artículo:

Segato, Rita Laura y Paulina Álvarez. “Frente al espejo de la reina mala’. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 37, octubre-abril, pp. 201-216, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.