

## Saberes fuera de lugar<sup>1</sup>

La propuesta de concreción de este Foro-Taller<sup>2</sup> surgió con la finalidad de generar un espacio abierto de participación horizontal con estudiantes y graduados que –por fuera de la estructura propia de la lectura encadenada de ponencias, resultado éstas de posiciones ya tomadas– incitara al diálogo participativo abriendo alternativas al pensamiento único de la modernidad.

Entre las diversas propuestas circulantes desde las últimas décadas del s. xx, se eligió tomar como línea de lectura y discusión la *opción decolonial*, desde la que se indaga en los procesos de construcción de las subjetividades históricamente afectadas por procesos de colonialidad, en particular las de América Latina. Tales procesos llevaron a invisibilizar a quienes no formaran parte de la cultura blanca-masculina-letrada y, en consecuencia, a sus formas de conocer; de allí el enunciado “saberes fuera de lugar”.

Para ello se ofreció con antelación un escueto cuerpo de lecturas que sirvieran como ejes ordenadores del diálogo:

- “Universidades, Movimientos Sociales y Redes Decoloniales en América Latina”, entrevista a Catherine Walsh por Pablo Quintero, realizada en la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito) en el año 2008.
- Fragmentos de la “Introducción” de Walter Mignolo al Cuaderno N° 7 de la Colección El Desprendimiento: pensamiento crítico y opción decolonial, de Ed.del Signo, *Pensamiento argentino y opción decolonial*, coordinado por Zulma Palermo.
- Un texto fundacional de Aníbal Quijano, “Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina”, conferencia dictada en el xx Aniversario de CLACSO, en la ciudad de Buenos Aires en el año 1987 y publicada en Lima por Ediciones Sociedad y Política en 1988.

Las sesiones se desarrollaron los días 21 y 22 de octubre en horas de la tarde con la participación de más de 30 interlocutores<sup>3</sup> que fueron planteando dudas, experiencias y expectativas, dando cuenta de la existencia

---

1 Publicado en *Latinoamérica y su Literatura*, Universidad Nacional de Jujuy: Jornales. Estudios Literarios y Lingüísticos, 2012: 43-56

2 Coordinado por Zulma Palermo, Sonia Abed, Matilde Almada.

3 Partiparon en los encuentros: Ana Angulo, Eleonora Neme, Martín Marquez, Raúl Quispe, Bárbara Aguer, Enzo Cabana, Camila García Reina, Lucía Falón, Mónica Paz, Adriana Murillo, Adriana Luna, Andréa Chaile, Eliana Alarcón, Natalia Cañares, Daniel Mendez, Sandra Pámela Stemberger, Florencia Dorado, Patricia Calvelo.

de un “piso” de búsquedas intelectuales y sociales fértil para la generación de espacios de pensamiento y acción transformadores. De esa interlocución ofrecemos acá una síntesis.

### ***Opción Decolonial, Literatura, Razón Moderna***

Una de las primeras cuestiones emergentes de las lecturas es la manifiesta inquietud –o “molestia”– por el corte político e histórico de sus desarrollos y por la presencia sólo circunstancial en alguna de ellas de la literatura y ésta sólo como forma de expresión pero no de los estudios literarios disciplinares. Esto genera la necesidad de encontrar de qué manera la opción decolonial puede ser operativa para esos fines específicos. La indagación en los textos y los aportes del grupo permiten ir proponiendo un conjunto de respuestas abiertas en distintos órdenes.

En primer lugar, se aclara que la opción decolonial propone un camino de reflexión que procede por fuera de los límites disciplinares, desde el momento en que se persigue una finalidad y objetivos comunes por distintas vías: la liberación de las sociedades y los grupos colonizados por el pensamiento único. En este orden, recae una fuerte sospecha sobre el rol que jugó la academia –a través de las disciplinas con pretensión científica y rigurosamente estamentarias del conocimiento– en el control ejercido por el *poder colonial*.

Para comprender el funcionamiento de este poder recurrimos al texto de A. Quijano –explicitado también por Walsh y Mignolo– desde los que entendemos se trata de una estructura compleja, propia del sistema-mundo moderno/capitalista, originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI, y que se sostiene en el poder como una relación social de dominación, explotación y conflicto por el control de cada uno de los ámbitos de la experiencia social humana. Esos funcionamientos, controlados por el poder de la monocultura occidental, se diseminan en distintos ámbitos de la vida colectiva e individual<sup>4</sup>: control de la economía y de la autoridad, institucionalizadas por la teoría política y económica; control de la naturaleza y sus recursos, a través del aparato científico y tecnológico; control del género, la sexualidad y la racialidad bajo la sujeción de las subjetividades; control del conocimiento a partir de la imposición de una sola forma de racionalidad.

La cuestión, entonces, es tratar de advertir la función que jugaron en ello las disciplinas y, en particular los estudios literarios. Se genera así la necesidad de ejercer una reflexión crítica sobre la literatura como disciplina de conocimiento, sus cánones y sus exigencias metodológicas en cul-

<sup>4</sup> Ver Parte I de esta publicación

turas colonizadas. Tales cánones —construidos por las culturas centrales y tenidos como modelos a imitar— han cerrado toda posibilidad de reconocimiento a las expresiones circulantes por fuera de ellos. De este modo, se está siempre a la saga de las “corrientes literarias”, los movimientos estéticos, las “escuelas”, tal como se lee en las historias literarias en las que, por lo general, se entiende que tales “modelos” han llegado siempre tarde produciendo “asincronías” disfuncionales.

Pensar la literatura desde otro lugar es buscar las vías para su decolonialidad, es decir, no solamente dando validez a otros códigos como la oralidad (ya bastante estudiada desde distintos lugares de enunciación), sino entendiendo que se trata de una forma de expresión entre otras, cuya manipulación del lenguaje facilita su mayor penetración, moldea los imaginarios y produce subjetividades. Por eso se hace necesario volver la mirada crítica hacia manifestaciones como el *boom*, sus actores y su contexto, sobre categorías como la de transculturación (ya Cornejo Polar señalaba “los peligros de las metáforas” derivadas de otros lenguajes especializados) o “lo real maravilloso” como representación de *lo* latinoamericano homogeneizado, discutiendo también con la mirada de A. Quijano quien exhibe a sus máximos representantes localizados en la resistencia.

Más atrás, la literatura formadora de la nacionalidad, en la que jugó un papel fuertemente institucionalizado, incluyendo a los “clásicos” de la literatura nacional tales como Sarmiento y su extendida dicotomía civilización/barbarie o Hernández y su incidencia en la formación de las mentalidades hasta nuestros días. Junto a ellas, las manifestaciones de la resistencia a la colonización y la colonialidad, desde Waman Poma de Ayala, pasando por José Martí, hasta José María Arguedas y las búsquedas propias de los distintos indigenismos. No obstante, sabemos que ocupan un lugar relativo dentro del canon.

Por otro lado, surge el interés sobre la designación de esta propuesta como una “opción”, explicitada en los mismos documentos a partir de entenderse como una alternativa entre otras contemporáneas a ella (poscolonialidad, subalternidad), alternativa que no se plantea como una *verdad* única e indubitable, sino como una elección desde cada lugar de enunciación. Se trata de la reunión de diversas líneas de aproximación a las problemáticas de las sociedades latinoamericanas en su heterogeneidad, con su propia genealogía, distinta de aquellas en las que surgen el pensamiento poscolonial y la subalternidad. Si bien todas las sociedades en las que estas líneas se diseñan han pasado por la experiencia colonial, las rupturas con sus respectivos troncos de dependencia y sus memorias culturales tienen distintos tiempos y arraigos (desde el punto de vista geográfico, el sur del planisferio; desde el punto de vista social, dentro del “primer mundo”,

los sectores marginados por raza, sexualidad, etc.).

Desde el momento en que se propone una crítica a la razón moderna, al logos cartesiano, surge un importante señalamiento: los documentos leídos para este foro responden a esa misma racionalidad, a referencias localizadas en la tradición del cocimiento “universal”, por lo que pareciera que no es sencillo escapar del lugar de la razón única. Del mismo modo que no escapa la cuestión vinculada a las lenguas en las que se construye el conocimiento. Si se parte de entender que una de las estrategias de la colonización del conocimiento y de la subjetividad es la imposición de una lengua, habría que preguntarse si –al dar forma a los saberes procedentes de genealogías originarias de Latinoamérica– habrá que hacerlo también en esas lenguas en su múltiple variedad.

Nos encontramos con una propuesta utópica –así lo señala A. Quijano– exenta de riesgos porque puede conducir a fundamentalismos esencialistas. Por eso no se trata de dejar de “teorizar”, sino de hacerlo desde otro lugar, aún utilizando las herramientas del pensamiento logocéntrico, para dar lugar a las búsquedas emergentes. Así el análisis del discurso social o la sociosemiótica de la cultura que surgen de la experiencia con las culturas populares, pueden ser herramientas de análisis válidas para la interpretación de las culturas locales.

Logos y lenguaje, entonces, como problemas pendientes para los que hay algunas respuestas parciales y todavía relativas. Hay conocimiento académico alternativo producido en quechua, aymara, macugumdum, guaraní pero que no se encuentra en simetría con el portado en las “lenguas de conocimiento” hegemónicas. Hay, también, algunas incursiones en el uso del lenguaje de la calle –con localizaciones específicas– para nombrar categorías nuevas o preexistentes como propone Torres Roggero<sup>5</sup> el crítico cordobés quien, remitiendo a Rodolfo Kush, reclama volver al “código latente” que permite la inteligibilidad general para “tomar la palabra”.

### ***Educación, política, movimientos sociales***

La imposición de un pensamiento único ejercida por la colonialidad epistémica impregna todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, se concreta y sistematiza en el terreno de la educación en todos sus niveles. Desde el jardín maternal hasta la posgraduación, el sistema se retroalimenta a sí mismo, fortaleciendo en distintas dimensiones y con diversas estrategias el conocimiento único, una idea de nación y de ciudadanía que

---

5 Se orienta a su prolífica obra y a su blog. Para lo que aquí se discute, en particular, *La donosa barbarie*, Ed. Alción, 1998.

excluye a amplios sectores de la sociedad y que sigue –como en tiempos coloniales– controlando con la cruz, el lenguaje y el valor económico.

Ante esta situación de hecho reconocida por todos los presentes, surgen algunas propuestas que se piensan consecuentes con un proyecto decolonial transferible a las estrategias escolares. Si la opción decolonial busca reconstruir las genealogías locales, puede ser positivo partir de un re-conocimiento del mundo en que se vive –y que generalmente no se “mira”– buscando el perfil sociocultural de pertenencia.

Esta sugerencia produce una serie de respuestas personales en las que se releva la persistencia de una sociedad clasista coincidente con las diferencias étnicas y con efectos de fuerte discriminación de los “distintos” también explicitados por Quijano:

Es un concepto que da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, la clasificación básica y universal de la población del planeta en torno a la idea de ‘raza’. Esta idea y la clasificación social en ella fundada (o ‘racista’) fueron originadas hace 500 años junto con América, Europa y el capitalismo. Son la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, y fueron impuestas sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo. Desde entonces, en el actual patrón mundial de poder impregnan todas y cada una de las áreas de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva y son, por eso mismo, la base intersubjetiva más universal de dominación política dentro del actual patrón de poder<sup>6</sup>.

Es la pervivencia de la *diferencia colonial* que clasifica para controlar generando distinciones sostenidas en la oposición superioridad/inferioridad, tal como sintetiza C. Walsh. La naturalización de estas diferencias incorporadas como valores culturales lleva a los procesos de “blanqueamiento” de aquellos que aspiran a ser como los otros, en lugar de –repetiendo una expresión de Aníbal Quijano– “dejar de querer ser lo que nunca hemos sido, ni llegaremos a ser”.

---

6 Recurrimos acá a otro texto del autor: “Colonialidad del poder, globalización y democracia”, en *Tendencias Básicas de Nuestra Era*, Caracas: Instituto de Altos Estudios Internacionales. Reproducido en *Trayectorias*, Revista de CCSS, México: Univ. Autónoma de Nuevo León, México, Año 4, Nos. 7/8, setiembre, 2001-2002: 58-91.

La misma composición del taller dio cuenta de la heterogeneidad argentina pues sus integrantes provienen de distintas localizaciones territoriales y, por ende, tienen distintas pertenencias. Por ello, a partir de la reflexión sobre la colonialidad y sus efectos, se puso en evidencia la diversidad de percepción de las “diferencias”; ello hizo visible la mayor persistencia de la colonialidad en el norte argentino que en el centro del país y, particularmente, en su metrópoli.

La literatura latinoamericana ha dado cuenta de estas diferencias y contradicciones reiteradamente. Llega así al diálogo la escritura de Alejo Carpentier –referido por Mignolo como una clara expresión de la colonialidad del saber– y que, sin embargo, también puede ser leído como la puesta en texto de las grandes contradicciones de un lugar sin retorno: la búsqueda de la propia genealogía obturada por la herencia occidental, en particular en la novela *Los Pasos Perdidos*, y su percepción de las grandes revoluciones occidentales: la francesa y la rusa en *El Siglo de las Luces* y *La Consagración de la Primavera*.

Al localizarse en la opción decolonial, sería función de la educación formal –en toda su extensión– invertir este estado de situación, proponiendo desde la universidad investigaciones que indaguen en la propia genealogía, que construyan una historia de los olvidados y que validen las formas de conocimiento no occidentales. Desde allí, intervenir en los otros niveles del sistema garantizando la validez de esos conocimientos otros. Ello no significa que se dejen de considerar las formas propias de otras culturas, en particular de la occidental que también nos constituye, pero colocando en el centro los conocimientos locales.

Pensar desde lo local, desde la pertenencia, es construir un lugar epistémico que incluya las diferencias, que reconozca a los silenciados más allá de los discursos que hablan en su nombre o que hacen del silencio una metáfora poética. La gente de la Puna habla en soledad, con el viento, consigo misma; en la escuela, en cambio, los niños callan por temor y por vergüenza a la censura del maestro que les enseña a escribir y a leer pero que no acepta su lenguaje. Esa gente que calla, cuando habla, lo hace para exigir y su “lenguaje es terrible”.

El diálogo en torno al silencio, en un encuentro que pretendía poner en cuestión la palabra, fue verdaderamente muy rico. Uno de los compañeros, oriundo de la puna, cuestionó la idea del “silencio de los pueblos originarios” como un producto más de la historia oficial, que no guarda otro objetivo que profundizar la invisibilización. Críticamente contaba que en su pueblo la gente se encuentra bien lejos del silencio.

Otra de las compañeras repuso que ella entendía que más que “el silencio de los pueblos” esa construcción responde a una suerte de “sordera

hegemónica” indiferente a cualquier demanda o voz subalterna. Así se intensificó el debate ampliado con la intervención de otro de los presentes –profesor de escuela rural y también oriundo de una comunidad puneña– quien cuenta que en donde vivió toda su vida la palabra era más de uso personal, que no recuerda a su madre como una gran habladora y que los silencios en su casa hacían presencia. Esta situación se hace extensiva a sus alumnos de la escuela rural.

Un silencio profundo que oculta una mezcla de vergüenza y resistencia. Vergüenza que les han enseñado a sentir por la falta de permeabilidad a las formas de la cultura hegemónica y resistencia a acomodarse a esas mismas formas. Cuenta el docente que, después de intentar por varios medios conseguir una respuesta de sus alumnos, comprendió que lo que estaba faltando era *hablarles a ellos*. Salirse de la currícula oficial, de los textos más o menos homogéneos que envía el Ministerio de Educación de la Nación para las distintas zonas del país. Fue el recurso que encontró para recuperar las voces dentro del aula. Localizar la voz fue lo que autorizó a estos niños a volver a hablar dentro del aula.

De ese lenguaje “terrible” se hace cargo muchas veces la literatura, pero entendida de otro modo del que fue concebida en sus orígenes europeos en el s. XVIII en los procesos de occidentalización, sustituyendo a la antigua poética. Al tomar estatuto “científico” dejó de lado un factor central: la *afectividad* vinculada con la memoria personal y sociocultural de pertenencia. Es decir, dando forma a una subjetividad colectiva que se encuentra en esos textos de alguna manera representada. Por eso, y en primer lugar, la lectura permite la emergencia de sentimientos desde los que toman forma representaciones que inciden directamente en la formación de los imaginarios. Así entendida, la lectura da lugar a un diálogo entre los sujetos y sus vivencias pues a través de ella se reactualizan sentidos que dan lugar a un mirarse a sí mismo y encontrar una nueva perspectiva de su mundo y de su yo. Además esa lectura debe permitir una apertura hacia otros sujetos, es decir el hecho de que ella no solo suceda en un ámbito privado sino que pueda compartirse, generando encuentros y espacios en los que se debatan y enriquezcan acabando con ese “silencio profundo”.

De allí la importancia de realizar estos talleres, donde cada uno de nosotros pueda no solo pensar o repensar la realidad, sino pensarse a través de una lectura autocrítica, sin temores, compartiendo a través de un diálogo que va desde el interior al exterior y viceversa en un ir y venir, construyendo un nuevo pensamiento dado por la riqueza cognoscitiva y afectiva.

Englobando a la expresión literaria dentro del campo de las expresiones “estéticas” en general, es posible pensar que éstas, partiendo de la

afectividad, llevan a la producción de conceptualizaciones, de allí que en algunos espacios latinoamericanos, se empiece a hablar de un tipo de razón otra, de la necesidad de contraponer a la lógica cartesiana, la del *sentipensamiento*. En el campo literario vuelve a aparecer como exponente de estos alcances –solitaria dentro del canon– la producción de José María Arguedas.

Otras voces llevan la cuestión a desmitificar las versiones idealizadas de la literatura, haciendo explícita su necesidad, en tanto se trata también de una mercancía que responde –sobre todo en las actuales políticas económicas– a las leyes del mercado. Se recuerda otra vez el fenómeno del *boom* que se canoniza como instrumento de liberación en las luchas sesentistas, pero que también alcanzan su estatus porque se publica y se canoniza desde Europa, para un cierto público, alcanzado un alto valor económico agregado (y allí caben tanto las obras de García Márquez como las de Vargas Llosa, equidistantes hoy entre sí políticamente).

Volvemos, entonces, a la función de la educación en este campo; las preguntas que deberían responderse se centran en algunas cuestiones decisivas: ¿cómo incide todo esto en la “enseñanza” de la literatura en nuestras localizaciones?; ¿quien enseña lo que ella es o debería ser y qué selecciona dentro de ese criterio?; ¿qué hace la universidad en esa dirección?; ¿repite cánones o ayuda a pensar críticamente?; ¿cuál es la vinculación de estos conocimientos con la sociedad en la que se vive?; ¿acerca respuestas para el “buen vivir” o incentiva los mandatos del mercado?

La emergencia de estas preguntas orienta la atención hacia una crítica compartida: las políticas académicas se encuentran totalmente alejadas de las problemáticas sociales lo que genera una peligrosa ceguera; la convicción es que el conocimiento impartido y recibido se cierra sobre sí mismo sin importar lo que pasa a sus extramuros. Se señala la existencia de algunos pequeños sectores –a los que se considera en general “politizados”– con inserción en los movimientos sociales, pero en general proceden de otros campos disciplinares (antropología, sociología); en tanto que las “letras” tienen un espacio particularmente autocomplaciente y ajeno a las problemáticas que atraviesan al conjunto social.

Otra es la perspectiva y la experiencia alcanzada por quienes participan de la opción decolonial pues se trata de un posicionamiento a la vez que epistémico, político y ético. Lo vemos en la entrevista a C. Walsh quien lleva adelante su práctica académica en íntima vinculación con los movimientos aborígenes y de afrodescendientes en Ecuador, pero también en Bolivia. Las transformaciones que en el plano institucional se viven en esos países no son ajenas a una toma de posición decolonial cuyos efectos son visibles en sus reformas constitucionales.



Se recurre así a la actualización de líneas de pensamiento alternativas y resistentes al conocimiento único, por lo que vuelven al diálogo los posicionamientos de Waman Poma de Ayala y toda la línea de pensamiento andino que incluye a J. C. Mariátegui y a estudiosos como Rodolfo Kusch. Este, como tantos otros pensadores latinoamericanos han sido condenados entre nosotros al ostracismo por el discurso oficial de la academia –consecuente con su concepción política del conocimiento– dejando de lado una línea genealógica que no se reconoce heredera de la cultura grecolatina. Esta vía –que forma parte de la construcción histórica de la opción decolonial– recalca en las luchas por la liberación de los años '60 y '70 que, en el orden de la producción de conocimiento, cuenta con desarrollos como los realizados por Enrique Dussel quien sigue generando un pensamiento crítico y alternativo, plenamente decolonial.

Las reuniones culminan proponiendo generar una red entre los presentes para dar continuidad al diálogo e ir generando espacios para producir los cambios sociales ya imprescindibles desde cada lugar de acción.