

C O N T R A P U N T O

### **En este número....**

Nelson Maldonado-Torres, "Pensamiento crítico desde la sub-alteridad..." / Ensayo en el que se abordan los estudios étnicos como un campo disciplinario específico en las universidades norteamericanas, su vinculación con movimientos sociales reivindicatorios de ciertas minorías sociales en ese país y con otros campos surgidos en los años 60 y 70 (estudios de género, orientalismo, estudios africanos, etc.). Se hacen algunos deslindes y precisiones conceptuales en relación con planteamientos de Immanuel Wallerstein sobre el particular, y se intenta la vinculación entre este tipo de corriente intelectual universitaria y los esfuerzos por una descolonización de las ciencias sociales en el pensamiento latinoamericano actual. En parte, el interés que despierta un trabajo de este tipo se debe a esa tensión o dialéctica entre un pensamiento que se produce al interior de una tradición intelectual universitaria primer mundista, occidental, y el esfuerzo por distanciarse de la misma y trabajar en su "deconstrucción", tomando en préstamo conceptos, autores, temperaturas y tonalidades del pensamiento crítico generado en la parte sur del mundo.

Tomás Carreón, "Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas" / Reflexión breve sobre el contexto intelectual y educativo en el que surge el CREFAL y lo que se denomina su "mandato fundacional". Esboza, también, una visión de lo que ha cambiado y lo que permanece en la educación de adultos en los 50 años transcurridos entre la fundación del Centro y el momento actual, tanto en el campo del pensamiento educativo mismo como en el de las condiciones sociales del país y de la región en las que se produce la acción educativa. El texto fue escrito y presentado en el seminario interno de académicos del CREFAL realizado en 2003 por iniciativa de su director (entonces) Alfonso Rangel Guerra.

José Eisenberg, "Internet, democracia y república" / Ensayo histórico-político de gran relevancia dentro del contexto cultural actual ya que nos permite ver y analizar las implicaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, en especial, de la Internet. Parte del contexto en el que se explica nos permite adentrarnos y entender aquellas verdaderas batallas políticas que se libran en y por este medio.

La democracia depende de las experiencias compartidas y necesita que los ciudadanos se enfrenten a temas e ideas que no han elegido de antemano. Otro de los fascinantes mitos de la Internet es el concepto de ciberespacio. Cuenta la leyenda que Internet es un mundo aparte, una dimensión omnipresente a la cual sólo se accede mediante el ordenador. Lamentablemente, el ciberespacio resultó no ser otra cosa que el viejo y conocido planeta Tierra visto a través de la lente deformante del tubo de rayos catódicos del monitor.

# **Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las conciencias sociales en el siglo veintiuno\***

► Nelson Maldonado-Torres<sup>1</sup>

Los estudios étnicos (EE) en los Estados Unidos son vistos como una vertiente más entre los llamados *Studies* o acercamientos interdisciplinarios que encuentran su unidad en el tema que estudian y no en una disciplina en particular. La noción de que la universidad moderna debe encontrar un lugar no sólo para las humanidades, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las distintas profesiones (como ingeniería o abogacía), sino también para estudios interdisciplinarios es en cierta medida una contribución de la academia estadounidense. Algunos miran esta invención con escepticismo, pues piensan que sólo la unidad disciplinaria y el método de cada disciplina pueden ofrecer un conocimiento riguroso y coherente sobre la realidad. Otros la ven con burla y la juzgan como una expresión más de un cierto *kitsch* estadounidense que tiene más colores y adornos que sustancia. A pesar de estas críticas, la noción de estudios interdisciplinarios ha ganado cierta legitimidad y se ha expandido hacia áreas inusitadas como las ciencias naturales (biología y química) y la informática. Nuevas tecnologías y hallazgos en las ciencias demandan un acercamiento multi o interdisciplinario.

\* Con base en este escrito, su autor participó en el Encuentro de Especialistas IPECAL-CREFAL, que tuvo lugar en septiembre de 2005 en las instalaciones del CREFAL (Pátzcuaro, Michoacán, México). Parte de este trabajo fue presentado como charla inaugural del doctorado de Estudios Étnicos y Afro-Orientales en la Universidad Federal de Bahía, Brasil, el 26 de agosto del 2005. El tema de los estudios étnicos (EE) como agente transformador de las humanidades y las ciencias sociales también ha sido tratado de otras formas por Johnella Butler y Sylvia Wynter. La noción de ciencias descoloniales emana por un lado de Aimé Césaire, quien habla de la ciencia del anti-colonialismo, y de Laura Pérez, quien ha insistido en varias conversaciones en la importancia de concebir a los EE como estudios descolonizadores. Lewis Gordon también ha insistido en la relevancia de los estudios de la diáspora africana para las ciencias humanas. Véase Johnella E. Butler, "Ethnic studies as a matrix for the humanities, the social sciences, and the common good". En: J. Johnella E. Butler (ed.) *Color-line to borderlands: the matrix of american ethnic studies*. Seattle: Universidad de Washington Press, 2001, pp. 18-41; Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*. París: Présence Africaine, 1955; Lewis R. Gordon, *Fanon and the crisis of european man: an essay on philosophy and the human sciences*. Nueva York: Routledge, 1995; Sylvia Wynter, "On disenchanting discourse: 'minority' literary criticism and beyond". En: *The nature and context of minority discourse*. Nueva York: Oxford University Press, 1990, pp. 432-469.

<sup>1</sup> Investigador y especialista en estudios étnicos originario de Puerto Rico. Actualmente trabaja en la Universidad de California.

La ironía que los estudios étnicos confrontan es que la legitimidad ganada por los estudios interdisciplinarios en los Estados Unidos no los ha beneficiado casi de ningún modo. De hecho, mientras los estudios interdisciplinarios continúan expandiéndose por la universidad estadounidense, los estudios étnicos se encuentran cada vez más encarcelados en sus respectivos nichos. También se encuentran asediados por una ola patriótica de derecha y de pseudoizquierda que se volvió fuerte en los 80, vigorosa en los 90, y proactiva después de los ataques del 11 de septiembre de 2001. La puesta en cuestión de los estudios étnicos, al menos en los Estados Unidos, no tiene tanto que ver con su epistemología interdisciplinaria como con su agenda de trabajo crítico en torno a discursos sobre la nación.

Otra razón por la cual se duda de la misma es su origen. En los Estados Unidos fueron creados a partir de la presión de movimientos sociales a finales de la década de los 60. Se consideran como resultado directo de políticas de afirmación de la identidad y no como una expresión de problemas epistemológicos dentro de las ciencias. Es decir, su creación se remite a fuerzas sociales y políticas y no a cambios o cuestionamientos epistemológicos genuinos. Por tanto el conocimiento y la investigación que se producen en los mismos son vistos como un apéndice injustificado de las ciencias humanas, que para colmo de males se considera incapaz de sobrepasar los intereses, alegadamente reaccionarios, por la afirmación de una identidad negada. Lo interesante es que aun cuando los estudios étnicos se ven de tal forma, el *establishment* estadounidense milita contra los mismos muy fuertemente. Aunque no cuentan con recursos como otras áreas académicas, y lo que llegan a ofrecer se toma con desdén o indiferencia desde el comienzo, éstos a la vez se muestran como excesivos. Esta relación con programas académicos que tuvieron su origen en las intervenciones de grupos “racializados” en los Estados Unidos tiene una estructura racial conocida: por más que tengan nunca será nada, pero lo poco que tienen ya es demasiado. Los estudios son vistos a la vez como completamente irrelevantes aunque demasiado amenazantes.

Desde fuera de los Estados Unidos estos estudios tienden a considerarse como una invención más de la academia estadounidense, y como la academia estadounidense se ha vuelto hegemónica, se ven ya sea como una invención imperial más o como algo que precisamente por su relación con el imperio es digno de ser exportado. Pocas veces se les concibe como un logro de comunidades racializadas que le robaron un espacio al imperio en un momento en el que comunidades marginadas (negros, indígenas, mujeres, jóvenes, etc.) transgredieron el orden mundial y exigieron cambios. En vez de vérselos como parte de un esfuerzo global contra dimensiones problemáticas de la episteme moderna, se les ve como una producción caprichosa del imperio en su dinámica interior, con sus minorías también de alguna forma privilegiadas o muy particulares del con-

texto estadounidense. Yo quisiera aclarar aquí la relación de los estudios étnicos con otras formas de “estudios interdisciplinarios” o “*studies*” y plantear su diferencia con los mismos. Luego, en la segunda parte me referiré a la idea de estos estudios como ciencias descoloniales, las cuales exigen no sólo un espacio en la universidad sino una transformación de la misma y de sus bases epistemológicas.

### **Estudios étnicos, estudios de área y estudios religiosos**

De acuerdo a Immanuel Wallerstein, los estudios étnicos pueden verse como una consecuencia no intencionada de los estudios de área (EA).<sup>2</sup> Estos estudios latinoamericanos, africanos, asiáticos, etc.) surgieron en los Estados Unidos hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando en ese país se hizo claro que no sería solamente un poder hegemónico en América, sino en el mundo. A partir de su independencia en 1776, Estados Unidos se lanzó en una empresa imperial en la que esclavizó y marginalizó grandes poblaciones, sobre todo negras e indígenas. En 1848, después de una guerra con México, tomó gran parte de su territorio norteño. Luego, en 1898, se lanzó a una guerra contra España y terminó con varias colonias españolas como parte de sus territorios. Para entonces grandes sectores de la intelectualidad latinoamericana, quienes primero veían en los Estados Unidos un modelo de nación y progreso (esto es, mientras esclavizaban y eliminaban a indígenas y a afrodescendientes), se tornaron muy críticos del mismo. La participación de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial puso al país en el centro de las tensiones geopolíticas que ponían en cuestión la hegemonía europea y abrían al mundo a un estado de “guerra fría”. Fue en tal contexto, cuando los Estados Unidos entraron en guerra con países de Europa y Asia y comenzaban a volverse hegemónicos a nivel mundial, que el ejército se percató de la ausencia de *scholars* en los Estados Unidos con conocimiento experto sobre las distintas áreas del mundo con las que la nación entraba ahora en contacto directo.

Hasta la Segunda Guerra Mundial, la academia estadounidense seguía el modelo de la universidad moderna kantiana-humboldtiana, cuyo modelo había sido preparado en Alemania después de la Ilustración, a principios del siglo XIX.<sup>3</sup> Este modelo universitario separaba definitivamente la teología de los estudios humanísticos y de la ciencia. Las ciencias naturales se volvieron hegemónicas en este

<sup>2</sup> Immanuel Wallerstein. “The unintended consequences of cold war area studies”. En: Noam Chomsky, et al. (eds.). *The cold war and the university: Toward an intellectual history of the postwar years*. Nueva York: The New Press, 1997, pp. 195-232.

<sup>3</sup> Walter Mignolo. “Globalization and the geopolitics of knowledge: the role of the humanities in the corporate university”, *Nepantla: Views from South*, 4, núm. 1, 2003, pp. 97-119.

modelo de universidad y sirvieron de inspiración para crear nuevas ciencias, ya no de la naturaleza, sino de la sociedad. La sociología, las ciencias políticas y la economía se crearon primordialmente para estudiar la estructura de la sociedad moderna. Ésta ya no se regía por la revelación divina o por dictámenes de la Iglesia, sino que se percibía a sí misma como un conjunto de esferas autónomas y especializadas que interactuaban entre sí: el Estado, la economía, la sociedad civil, la cultura, etc. En este contexto, la religión, y particularmente el cristianismo, dejó de ser un discurso con autoridad pública que definía y otorgaba los criterios de racionalidad en cada una de las esferas del cuerpo social, y gradualmente se transformaba en un discurso cuya relevancia estaba limitada a la esfera privada de la decisión personal. Si la ciencia natural había hecho claro que la teología no tenía los criterios para entender el mundo natural, ya en el siglo XIX, tras la Ilustración, se pensó que la teología tampoco podía proveer los criterios para entender e intervenir efectivamente en el mundo social. Las ciencias se encargarían de conocer y ayudar a administrar el mundo moderno ante la ausencia de la autoridad divina.

Mientras la sociología, las ciencias políticas y la economía se encargaban de entender la sociedad moderna (tanto como la psicología se encargaba de entender la *psique* moderna), la antropología y el orientalismo se encargaban de estudiar a las culturas o sociedades no europeas. El orientalismo se encargaba de estudiar las grandes civilizaciones del llamado Oriente, mientras la antropología estudiaba primordialmente grupos llamados entonces “primitivos” que todavía existían en el mundo.<sup>4</sup> Estas disciplinas jugaban un rol fundamental para el mundo europeo moderno. Así como la sociología, la economía y las ciencias sociales permitían entender, predecir e intervenir racionalmente en el Estado-nación moderno europeo, el orientalismo y la antropología contribuían con conocimiento fundamental para poder “manejar” las nuevas colonias y para confrontar países adversos, principalmente en el llamado Oriente y África. En el siglo XIX el equivalente de los estudios afro-orientales hubiera sido una mezcla de orientalismo y antropología muy fuertemente orientada por el espíritu colonizador europeo. En el siglo XX esta formación sufriría un cambio por el surgimiento de los estudios de área (en sus orígenes, al menos, otra forma de estudios colonizadores), mientras en el siglo XXI la misma vendría a incorporar más centralmente a los estudios étnicos —un ejemplo de esto sería el recién inaugurado doctorado en estudios étnicos y afro-orientales de la Universidad Federal de Bahía, en Brasil—. Si esta genealogía general de los estudios afro-orientales es mínimamente correcta, entonces quizás podamos hablar de una transformación de los mismos de ciencias colonizadoras a ciencias descoloniales, más allá aún de los estudios

<sup>4</sup> Wallerstein, *op. cit.*, p. 198.

interdisciplinarios y los estudios culturales. Al menos esa me parece que pueda ser la contribución fundamental de los estudios étnicos en esta fórmula de trabajo.

La genealogía que estamos trazando apunta primero a transformaciones que desafiaron la primacía del conocimiento teológico en el siglo XVIII y que llevaron al predominio de las ciencias en el nuevo modelo de universidad fundado en el siglo XIX. En este contexto las ciencias se separaron de las humanidades, las cuales estaban dedicadas al estudio de la literatura y el pensamiento clásicos, y proveyeron el ambiente para el surgimiento de las ciencias sociales. Las ciencias sociales se dividieron entre, por un lado, el estudio del Estado, el mercado y la sociedad moderna, y el estudio de sociedades premodernas, ya fueran éstas gloriosas o “primitivas”. Fueron sin duda estas culturas y sociedades llamadas premodernas que sufrieron el impacto de una nueva ola de imperialismo de sociedades europeas ahora llamadas fundamentalmente a civilizar, y no tanto, como antes, a cristianizar. Mientras las ciencias naturales le permitían al ideal de hombre moderno intervenir racionalmente en el mundo físico, las ciencias sociales sirvieron para hacer lo mismo en el orden social, más específicamente en el Estado moderno y en las colonias. La nueva estructura epistemológica ofrecía simultáneamente la comprensión y el control de 1) la naturaleza, 2) la sociedad moderna, y 3) el mundo colonial. La emergencia de los estudios de área representó, en este contexto, un cambio relativo a las ciencias europeas a partir del surgimiento de un contexto en el cual los Estados Unidos ocuparían un rol principal en las dinámicas geopolíticas del mundo moderno.

El problema con las ciencias europeas, tal y como se encontraban en el sistema universitario estadounidense, era que éstas no proveían conocimiento especializado de las sociedades modernas no europeas. El prejuicio con respecto a culturas y sociedades no europeas era tal que las disciplinas que se ocupaban de las mismas (el orientalismo y la antropología) se acercaban a ellas como si estuviesen congeladas en el tiempo. En el orientalismo, este enfoque se derivaba en parte de una perspectiva cristiana que veía la evangelización como parte fundamental de la colonización. Y la evangelización requería un conocimiento íntimo de los fundamentos culturales de las culturas no cristianas. De aquí el énfasis en valores, ideas y prácticas, algunas antiguas, que regían la vida del no europeo. Entre mejor se conocieran, más fácil sería la evangelización de los sujetos que las sostenían. También existía la idea de que el momento culminante de las civilizaciones orientales estaba en el pasado, y que el presente se entendía mejor como el resultado de un proceso de decadencia interna.<sup>5</sup> Mientras el orientalismo veía al

---

<sup>5</sup> Véase el análisis del trabajo de Max Müller y otros teóricos de la religión en John Wolffe (ed.). *Culture and Empire*, vol. 5 de *Religion in Victorian England*. Manchester: Manchester University Press, 1997.

“oriental” contemporáneo como un fruto no merecido de su gran cultura antigua, la antropología se acercaba al “primitivo” como el pasado decadente de la civilización moderna. Así como había una línea descendente del pasado oriental al presente decadente de los “orientales,” de la misma forma se notaba una línea ascendente del “primitivo” al hombre moderno europeo que, irónicamente, le era contemporáneo. Estados Unidos necesitaba definir una geografía del conocimiento distinta, lo que implicaba también una nueva forma de entender el tiempo (pasado / presente / futuro). Libres de ciertos prejuicios europeos, y en cierta medida de prejuicios cristianos de antaño, los ideólogos de los estudios de área en los Estados Unidos se plantearon la necesidad de conocer el mundo no europeo tal y como era en el presente. Para esto, ni el orientalismo ni la antropología eran de mucha ayuda; de aquí que trataran de aplicar las ciencias sociales mismas (la sociología, las ciencias políticas y la economía) al estudio del no europeo y del no estadounidense. Es cierto que había alguna reflexión en las ciencias sociales sobre las culturas y sociedades consideradas no modernas, pero éste no era su foco principal. Y cuando las tomaban en consideración, duplicaban la visión geopolítica y temporal con las que el orientalismo y la antropología operaban. Todas ellas estaban guiadas por una filosofía de la historia eurocéntrica que les impedía ver a los no europeos como contemporáneos.

Los estudios de área fueron un paso más allá de las ciencias sociales anteriores a ellos en concebir la contemporaneidad de las sociedades no europeas. Ciertamente, este paso no se puede exagerar, como tampoco se puede olvidar que el objetivo del mismo iba mucho más allá del conocimiento y control de los países no europeos por el poder estadounidense. La noción de una cierta contemporaneidad en el estudio de las sociedades no europeas y coloniales también venía muy a propósito del proceso de descolonización que comenzó a ocurrir poco después del fin de la Segunda Guerra Mundial. Antiguas colonias pasaban a ser ahora Estados nacionales, y por tanto, empezaban a ser manejados con las mismas tecnologías e ideas que Europa utilizó en la fabricación de sus Estados-nación. También se encuentra la Unión Soviética, la cual representaba una amenaza para el mundo en ese momento, tal y como era concebida por el estadounidense y el bloque occidental. Los estudios de área concebidos inicialmente antes del comienzo de la Guerra Fría por funcionarios de la milicia estadounidense, proponían de antemano una nueva orientación que le vendría muy bien al confrontar el mundo que le tocaría “manejar”.<sup>6</sup>

Otra contribución de los estudios de área a las ciencias sociales europeas fue la introducción de una perspectiva interdisciplinaria. Ellos abandonaron el com-

---

<sup>6</sup> Sobre la relación entre los estudios de área y la milicia estadounidense, véase Wallerstein, *op. cit.*, pp. 195-210.

promiso con la integridad metodológica de las ciencias y se enfocaron más bien en la supuesta integridad de la región geopolítica a considerar. Los expertos en estudios de área se apropiaban de diversas disciplinas (sociología, geografía, ciencia política, etc.), para arrojar luz sobre la complejidad del mundo con el que Estados Unidos ahora se encontraba de frente. La especialización disciplinaria encontraba límites al confrontarse con la nueva tarea de ofrecer conocimiento sobre un mundo concebido ahora como cambiante y desafiante. Los estudios de área reflejaban una nueva percepción del mundo y obedecían a nuevos imperativos. Servían a los propósitos, no de una Europa que se pensaba como el clímax de la civilización humana y que concebía a otros como atados al pasado y la tradición, sino de una joven nación que estaba muy familiarizada con la posibilidad del cambio (de colonia, a Estado-nación, a imperio) y que se orientaba fundamentalmente hacia el futuro.

Aunque esta clase de estudios superaron de alguna forma el prejuicio cristiano sobre las culturas y sociedades no cristianas, éstos se vieron inspirados, al menos indirectamente por el cristianismo. Los emergentes estudios religiosos (ER), forjados en gran medida por evangélicos blancos, sirvieron de modelo para los estudios de área. Y hoy en día la oposición a la influencia de los estudios poscoloniales en los estudios de área ha llevado a plantear su regreso a una relación íntima con el militarismo y la agenda cristiana evangélica conservadora en los Estados Unidos.<sup>7</sup> En efecto, los estudios religiosos precedieron a los estudios de área en la academia estadounidense, y de hecho fueron los primeros tipos de “*studies*” en los Estados Unidos. La relación entre éstos es relevante por varias razones. En primer lugar, tal y como indiqué, los estudios sobre las religiones mundiales sirvieron de guía para la definición de los de área. Aunque en su principio estaban muy orientados por la teología cristiana, promulgaban un enfoque interdisciplinario de la religión, que en muchos casos se consideraba relativa a regiones. La relación entre estos dos estudios es relevante también porque ilustra dinámicas interesantes entre el conocimiento y el poder, ya no solamente entre las élites en Europa y en los Estados Unidos, sino entre las élites al interior de los Estados Unidos. Si los estudios de área eran expresión de los intereses

---

<sup>7</sup> Hace apenas dos años, cuando todavía era director del Departamento de Estudios Internacionales en Trinity College (Hartford, Connecticut), Vijay Prashad planteó lo siguiente: “The establishment wants to take back area studies programs to the goal of their origination. Area studies emerges in the early part of this century mostly as part of US evangelism: K. S. Latourette at Yale helped kick-start east asian studies (his 1929 book is *History of the christian missions in China*); H. E. Bolton at Berkeley pioneered latin american studies (his 1936 book is *The rim of christendom: a biography of Eusebio Francisco Kino*, Pacific Coast Pioneer); A. C. Coolidge at Harvard worked out the contours of slavic studies (his big book of 1908 is entitled *The united states as a world power*). In its infancy, the church and Washington held sway over area studies. Our evangelical imperialists of today want to return to this period”. Vijay Prashad, *Confronting the evangelical imperialists* (<http://www.counterpunch.org/prashad11132003.html>, 2003 [consulta del 17 de octubre de 2005]).

cognitivos de las élites estadounidenses en un momento de auge y reconocimiento a nivel mundial, la emergencia de los estudios religiosos obedeció a la respuesta de las élites cristianas en los Estados Unidos ante el cuestionamiento del control de la educación.<sup>8</sup> Cuando las bases seculares de la universidad moderna se fortalecieron en los Estados Unidos y las élites religiosas fueron marginadas de la misma, éstas intentaron mantener su presencia en la universidad para, entre otras cosas, continuar proveyendo una educación religiosa y moral a la nueva generación de la élite estadounidense. Pero la base de tal educación ya no podía ser teológica o confesional, sino secular. De aquí el surgimiento de los estudios religiosos, en su mayoría controlados por las mismas élites blancas protestantes que habían sido desplazadas de la universidad. En algunos casos la transición fue obvia: el estudio confesional de la religión se fue ubicando en escuelas de divinidades y seminarios fuera de la universidad, pero las élites que tenían el control de las escuelas y seminarios iban formando paulatinamente a su vez departamentos o programas de religión para así asegurar alguna influencia en la educación liberal de las nuevas élites.<sup>9</sup>

Así pues, las primeras formas de “*studies*” o estudios interdisciplinarios en los Estados Unidos estaban directamente relacionadas con los intereses de determinadas élites. No hay nada en los estudios interdisciplinarios que los hagan, por ejemplo, anti o post-positivistas, o que los hagan críticos. Los llamados estudios étnicos, y los estudios de la mujer (EM), tienen una orientación y un origen fundamentalmente distintos. En vez de expresar los intereses políticos y cognitivos de las élites estadounidenses, son el resultado de protestas de movimientos sociales en los Estados Unidos. Aquí los protagonistas no eran las élites blancas, sino sectores sociales racializados y marginados por ellas, primero en el genocidio indígena y la esclavitud negra, y luego en la colonización del norte de México a partir de 1848, y de Guam y Puerto Rico a partir del 1898. También se encontraban grupos de inmigrantes de China, Japón, Corea, Vietnam y otros lugares de Asia y América Latina que habían venido a trabajar en la joven nación y a quienes se les identificaba con los sujetos ya racializados. La presión y protesta de indígenas, negros, chicanas y chicanos, puertorriqueños, chinos, y tantos otros desde los años 50 y, especialmente, a finales de la década de los 60, tuvieron como resultado la creación de los estudios étnicos.<sup>10</sup> Ahora bien, la pregunta es cuál es la base epistemológica de los mismos. Es aquí que la idea de Wallerstein de que son una consecuencia no intencionada de los estudios de área se vuelve relevante,

<sup>8</sup> Para un estudio amplio y detallado acerca del surgimiento de los Estudios Religiosos (ER) en los Estados Unidos y su afiliación con las élites cristianas blancas ver D. G. Hart, *The university gets religion: religious studies in american higher education* (1999). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

<sup>9</sup> Hart, *The university gets religion*.

<sup>10</sup> Wallerstein, *op. cit.*, pp. 227-228.

pero también se muestra muy problemática.

Según el planteamiento de Wallerstein, la academia estadounidense le debe en gran medida a los estudios de área la legitimación de los estudios interdisciplinarios. Aunque siempre han tenido sus escépticos, éstos se continuaron propagando y hoy día es claro que no hay vuelta atrás. A finales de los 60 y principios de los 70 estaban muy afincados en la academia estadounidense. Y en un contexto donde distintos grupos étnicos reclamaban representación académica, tanto de profesores como en términos de materia, éstos sirvieron como modelo para la incorporación de tales demandas a la universidad secular y moderna estadounidense. Los estudios étnicos y los de área eran interdisciplinarios, pero en vez de adquirir coherencia a partir de la región del mundo en la que se enfocaban, tomaban como objetos de investigación a las distintas comunidades étnicas de color en los Estados Unidos. Es decir, así como los estudios de área se acercaban a distintas regiones del mundo (África, Asia, América Latina, etc.), los estudios étnicos toman como objeto a distintos grupos minoritarios dentro de un Estado-nación. En el caso de los Estados Unidos estos grupos son los afro-americanos, asiático-americanos, pueblos indígenas y latinos. La diferencia entre ellos estaba también en la naturaleza de su origen, y por eso también de cierta manera en su misión: los estudios de área se orientaban por la idea de proveer conocimiento sobre regiones extranjeras para poder estimar su peligro y determinar cualquier tipo de respuesta y acción por parte de los Estados Unidos (desde económica hasta bélica), mientras que los estudios étnicos estaban fundamentalmente orientados por la tarea de “empoderar” a las comunidades despojadas de recursos de forma sistemática en los Estados Unidos. En fin, la meta de unos estaba altamente ligada con un proyecto neo-colonial de una nación que se volvía hegemónica, mientras que la de los otros se orientaba por una agenda de descolonización interna.

Sin embargo, la división del trabajo académico de los estudios étnicos con base en distintos grupos étnicos en la nación encarnaba un doble peligro: el acrecentamiento de políticas sectarias de identidad, y cierto compromiso con lo que Lisa Lowe denomina la ontología nacional.<sup>11</sup> El primer peligro creaba disensión y lucha por recursos entre los diferentes programas de estudio o departamentos vinculados a los estudios, y el otro ayudaba a legitimar la idea de cierto excepcionalismo estadounidense que llevaba a soslayar el tema del carácter am-

<sup>11</sup> Lisa Lowe, “Epistemological shifts: National Ontology and the New asian immigrant”. En: Kandice Chuh y Karen Shimakawa (eds.). *Orientations: Mapping studies in the asian diaspora*. Durham: Duke University Press, 2001, pp. 267-276.

<sup>12</sup> Para una explicación de la concepción de “mundo moderno/colonial” véase Walter Mignolo, “José de Acosta’s Historia natural y moral de las Indias: Occidentalism, the modern/colonial world, and the colonial difference”. En: *Natural and moral history of the Indies by José de Acosta*. Durham: Duke University Press, 2002, pp. 451-518. La idea de modernidad/colonialidad está inspirada por el trabajo de Anibal Quijano sobre la colonialidad del poder. Véase, entre otros, Anibal Quijano, “Colonialidad del

plio de la racialización y la colonización en el mundo moderno/colonial.<sup>12</sup> Así pues, podría decirse que mientras los estudios de área tenían un origen imperial pero podían tornarse, a través de reflexiones críticas sobre las ambiciones de los Estados Unidos, en fuente del pensamiento descolonizador, los estudios étnicos, cuyo origen había sido inspirado por luchas de la descolonización interna de la sociedad estadounidense, podían tornarse inefectivos o a veces cómplices, con un punto de vista no necesariamente colonizador, pero sí al menos conservador.

Los estudios étnicos a veces se tornaban super-particularistas: es decir, planteaban que lo que aplicaba para un grupo étnico no aplicaba a otros. Cada grupo se veía como un bastión a proteger, de forma que sólo un especialista que a la vez perteneciera al grupo en cuestión tendría la autoridad para producir conocimiento sobre el mismo. Otras veces se planteaban en términos de la aplicación y expansión mínima de disciplinas establecidas. Existía la idea de que las ciencias sociales tenían limitaciones, pero a la vez se tenía la impresión de que no podían alejarse mucho de ellas. Esto tenía que ver tanto con la preparación académica de sus profesores como con cuestiones de legitimación. Además, habría que añadir que fueron ciertas disciplinas como la sociología, la historia, la literatura y los estudios culturales o que han dominado el campo. Hoy en día la interdisciplinariedad aumenta y se suman nuevas disciplinas, como la filosofía y los estudios religiosos, a los ofrecimientos de los estudios étnicos. Pero tal enriquecimiento y expansión no acalla todavía los escepticismos que los consideran como un “resultado no intencionado de los estudios de área”, o como un agente meramente político dentro de la academia, engeguado por visiones identitarias y que participa de una ontología nacional.

La pregunta clave aquí es la siguiente: ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los estudios étnicos que les son intrínsecas, y cuáles más bien emanan de su afiliación con los estudios de área? Si los primeros son un “resultado no intencionado” de los segundos entonces no cabría tal distinción; faltaría, sin embargo, explorar otra alternativa: no que los étnicos sean un “resultado no intencionado” de los de área, sino que estos últimos hayan servido como modelo para institucionalizar en la estructura académica existente el tipo de demandas e intervenciones que los grupos minoritarios étnicos en los Estados Unidos le hicieron a la universidad. Wallerstein no hace esta distinción. La idea que quiero exponer aquí es que no fue tanto que los estudios de área tuvieran un resultado no anticipado como que, sin nunca pretenderlo o tenerlo en sus horizontes de

---

poder y clasificación social”. En: *Journal of world-systems research* XI, núm. 2, 2000; Anibal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA, Instituto Pensar, 1999; Anibal Quijano, “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. En: *Perú indígena* 29, 1991.

posibilidades, facilitaron, a la vez que canalizaron (y por tanto pudieron haber limitado), la incorporación de las demandas de grupos políticos subalternos a la academia. Wallerstein señala el origen particular de los estudios étnicos, pero queda satisfecho con identificar una epistemología compartida con los estudios de área. Olvida, así, la dimensión epistemológica de las intervenciones políticas mismas como formas de estudios étnicos que precedieron incluso a los de área y que se volvieron desde el comienzo parte fundamental de los mismos. De aquí que Wallerstein no pueda notar su potencial epistemológico ni las implicaciones sobre la forma en que el conocimiento está estructurado en la academia occidental. Por eso en sus escritos sobre “de-pensar” las ciencias sociales y en sus exploraciones sobre cómo articular una ciencia social para el siglo XXI, toma a las ciencias naturales como modelo de cambio epistemológico innovador, pero nunca se le ocurre observar las formas de conocimiento que se volvieron centrales en los estudios étnicos, y que se le siguen sumando hoy día como fundamentales para un proceso de descolonización epistémica y de transformación de la división de conocimiento en la universidad.<sup>13</sup> La subordinación de los éstos a los de área por parte de Wallerstein, así también como su fascinación con las ciencias naturales y la imposibilidad de observar innovaciones epistemológicas genuinas fuera de ese ámbito, lo hacen aparecer a la vez como decimonónico y como inconsistente. Decimonónico porque es claro que todavía toma a las ciencias naturales como modelo de conocimiento (aun cuando lo que toma de ellas es la forma en que se han adaptado al cambio), e inconsistente porque su forma preferida de análisis (análisis de sistema-mundo) fue ella misma inspirada por giros epistémicos que también pueden vincularse al origen de los étnicos: la sociología de la dependencia latinoamericana que nació, junto a ellos, en la década de los 60. En resumen, Wallerstein los liga excesivamente, cuando se podría más bien explorar y explotar las bases comunes de los étnicos y el análisis del sistema-mundo. Para hacer justicia a Wallerstein, hay que señalar que se merece todo el crédito por estar abierto a este tipo de trabajo y por ayudar a difundirlo.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Immanuel Wallerstein, *The end of the world as we know it: social science for the twenty-first century*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999; Immanuel Wallerstein, *Unthinking social science: the limits of nineteenth-century paradigms*. Cambridge: Polity Press, 1991. Para acercamientos críticos a esta dimensión del trabajo de Wallerstein véase Ramón Grosfoguel, “Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial world-system”, *Review* 25, núm. 3, 2002, pp. 203-204; Ramón Grosfoguel, *Colonial subjects: Puerto Ricans in a global perspective*. Berkeley: University of California Press, 2003; Ramón Grosfoguel, “Subaltern Epistemologies, Decolonial imaginaries and the redefinition of global capitalism”. En: *Review* 28 (forthcoming 2005); Nelson Maldonado-Torres, “Post-imperial reflections on crisis, knowledge, and utopia: transgresstopic critical hermeneutics and the ‘Death of european man’”. En: *Review: A journal of the Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations* 25, núm. 3, 2002: pp. 277-315.

<sup>14</sup> Ejemplos de esto son Grosfoguel, *colonial subjects*; Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres y José David Saldívar (eds.), *Latin@s in the world system: decolonization struggles in the 21st Century U.S. Empire*. Boulder, Col.: Paradigm Press, 2005.

## Otra visión de los estudios étnicos

Intentemos entonces dar otra perspectiva sobre los estudios étnicos. No ya anclados en las otras formas de *studies* ni distanciados de ellas solamente por su origen.

### *Los estudios étnicos están llamados erróneamente*

Tomo como punto de partida aquí la idea que se ha estado discutiendo sobre el paralelo fundamental entre los estudios étnicos y los de área. Según ese punto de vista, la diferencia entre ellos consiste en que mientras los últimos toman como objeto de indagación distintas áreas geopolíticas dentro de un ámbito internacional, el “área” en cuestión para los étnicos estaría compuesta por minorías étnicas dentro de una nación. Lo interesante en este caso es que éstos han tendido a utilizar más el lenguaje de raza en sus análisis que el lenguaje mismo de “etnicidad”. Es decir, pese a su nombre, “etnia” nunca se ha convertido en la categoría central de los estudios étnicos, tal y como se producen en los Estados Unidos. ¿Por qué ocurre tal cosa? En primer lugar porque la misma ola de movimientos de protesta que les dio origen respondía críticamente a una realidad que planteaba un carácter diferencial entre unas etnicidades y otras. Los europeos habían sido y continuaban siendo integrados a la nación mucho más rápido y efectivamente que grupos provenientes de otras regiones, particularmente del Sur y el Este. La integración era mucho más fácil para sujetos de piel clara provenientes de Europa, y más difícil para aquellos considerados de color, provenientes de otros lugares. Entre tanto la población negra y la indígena, que habían sido constitutivas del Estado-nación, continuaban en posición subordinada. Y, de hecho, una estrategia para legitimar la subordinación era la identificación con alguno de estos grupos. A los irlandeses y los chinos, por ejemplo, se les llamaba *nigger* o se les consideraba negros, pero según se diferenciaron de la comunidad negra fueron reconocidos como blancos o, en el caso de los chinos, *Asian Americans* (es decir, una entidad aparte de los negros que podían reclamar su estado de inmigrantes).<sup>15</sup> Lo mismo ocurrió con otros grupos étnicos. Aunque los Estados Unidos se declaraban un *melting pot*, era claro que había grupos a los que no se les permitía disolverse en la sopa étnica. Éstos eran así como elementos indisolubles

<sup>15</sup> Jonathan W. Warren y France Winddance Twine, “White americans, the new minority?: non-blacks and the ever-expanding boundaries of whiteness”. En: *Journal of black studies* 28, núm. 2, 1997: pp. 200-218. Grosfoguel también habla en *Colonial subjects* de la afro-americanización de los puertorriqueños en Nueva York.

en la parte de abajo del caldero. Tanto la estructura del poder como el carácter de las razones que se daban apuntaban a una continuidad con el legado del racismo en los Estados Unidos. Es decir, había etnias que eran tratadas y continuaban siendo tratadas como razas.

La noción de estudios *étnicos*, puede muy bien ofrecerle a la universidad una forma de aceptar y ubicar a *los estudios que se encargan de analizar el racismo* en la modernidad, pero esto no corresponde con el análisis que se hace a menudo en esos espacios de trabajo. La noción también corre el peligro de invisibilizar las relaciones de poder que continúan produciendo un mundo estructurado por la idea de raza o por actitudes raciales. Cuando me refiero a la idea de raza no digo con esto que las mismas existan como entidades biológicamente determinadas, sino más bien como social y políticamente creadas. Aunque ya es raro que se justifiquen formas de dominación racial utilizando el concepto de raza, no debe olvidarse que cuando una idea o concepto ha sido regulativo en una sociedad, mostrar su falsedad no es suficiente para alterar la estructura de poder ni el comportamiento de los sujetos. Pierre Bourdieu acuñó la noción de *habitus* para referirse a las ideas y conceptos ya incorporados al nivel corporal, ritual y actitudinal de los sujetos, y que continúan funcionando aun cuando el concepto ya no es legítimo.<sup>16</sup>

Cuando hablamos de racismo hablamos de patrones de conducta y actitudes, así como de una infraestructura social que continúa y disemina el prejuicio racial de distintas formas. Ya Fanon había hablado de mutaciones en el discurso racial: de un racismo biológico a uno cultural.<sup>17</sup> De la misma manera se puede hablar de un racismo epistemológico, que milita contra la integración de sujetos de color a los sistemas universitarios y al florecimiento de formas de pensamiento que dan expresión a sus preguntas, inquietudes y deseos. En un contexto donde sujetos racializados apenas comienzan a encontrar apoyo para tener acceso a la educación universitaria, los estudios étnicos tienen mucho que ofrecer para ayudar a descolonizar las estructuras institucionales y epistemológicas en el modelo universitario existente. Por eso, siguiendo a la intelectual chicana Laura Pérez, sugiero que se les denomine Estudios Descolonizadores o Descoloniales. Asimismo, se pueden referir a las perspectivas que se trabajan dentro de este espacio académico como ciencias descoloniales.

---

<sup>16</sup> Pierre Bourdieu. *The logic of practice*, (trad. Richard Nice). Stanford University Press, 1990.

<sup>17</sup> Frantz Fanon. *Toward the african revolution: political essays*, (trad. Haakon Chevalier). Nueva York: Grove Press, 1988.

Otro punto interesante respecto al origen de estudios étnicos es que los movimientos sociales que los impulsaron demandaban no un departamento o un programa de enseñanza e investigación, sino una Universidad del Tercer Mundo.<sup>18</sup> Esto implica, en primer lugar, que esos grupos tenían una visión de transformación epistemológica e institucional amplia y que sabían que tal transformación no podía ocurrir dentro de las instituciones educativas ya establecidas. Por tanto, el problema que confrontan los estudios étnicos no es sólo que su propio nombre milita contra el tipo de intervención que plantean, sino también que su adaptación al nivel departamental o de programa en la universidad es una expresión limitada de las ambiciones que les dieron origen. Las intervenciones políticas y epistemológicas de dichos grupos sociales demandaban una nueva universidad y no sólo un nicho dentro de la ya existente. Así pues, aunque los estudios han sido tomados como ejemplo por algunos de una aventura interdisciplinaria, sus orígenes apuntan a algo más radical todavía, que sugiere la transgresión y trascendencia de las disciplinas, esto es, una perspectiva transdisciplinaria orientada, en este caso, por una perspectiva descolonizadora y des-racializadora. La Universidad del Tercer Mundo habría de convertirse en una máquina de conocimiento que desmontaría las estructuras epistemológicas puestas por el racismo, por el colonialismo y por otras formas de subordinación y hegemonía, mientras también abría lugar a la articulación sistemática de distintas formas de conocimiento.

### *Movimiento internacional*

El tercer punto está implicado en el segundo. El movimiento social que exigía la creación de una Universidad del Tercer Mundo también se denominaba como

---

<sup>18</sup> Para una revisión de la historia y metodologías principales en los EE en los Estados Unidos véase Ramón A. Gutiérrez, "Ethnic studies: its evolution in american colleges and universities". En: *Multiculturalism: a reader*, (ed. David Theo Goldberg). Malden, Mass.: Blackwell, 1995, pp. 157-167; Evelyn Hu-DeHart, "The history, development, and future of ethnic studies". En: *Phi Delta Kappan* 75, núm. 1, 1993, pp. 50-55; Philip Q. Yang. En: *Ethnic studies: issues and approaches*. Albany: State University of Nueva York Press, 2000. Para un análisis de la relación entre los estudios de área latinoamericanos y los estudios étnicos latinos véase Agustín Lao Montes. "Latin american area studies and latino ethnic studies: From civilizing mission to the barbarian's revenge". En: *Newsletter on hispanic/latino issues in philosophy* 00, núm. 2, 2001; Walter Mignolo, "The larger picture: hispanics/latinos (and latino studies) in the colonial horizon of modernity". En: *Hispanics/latinos in the United States*, (eds. Jorge J. E. Gracia y Pablo de Greiff). Nueva York: Routledge, 2000; Walter Mignolo. "Latin american social thought and latino/as american studies". En: *Newsletter on hispanic/latino issues in philosophy* 00, núm. 2, 2001.

un movimiento del Tercer Mundo. Esto significaba que la conciencia del mismo era internacionalista y no nacionalista. Esta dimensión internacionalista del movimiento venía de una experiencia previa del movimiento negro en los Estados Unidos y en el Caribe, que ya había adquirido una perspectiva amplia del problema racial y lo había relacionado con el problema colonial en la modernidad. Du Bois, Césaire y Fanon fueron tres figuras que habían defendido este punto de vista. La visión internacionalista también era propia de los chicanos, puertorriqueños, descendientes de chinos, japoneses y otros grupos, pues la forma en que éstos eran percibidos en los Estados Unidos estaba en gran parte relacionada con la posición que sus países de origen ocupaban en el imaginario moderno y en el orden internacional de la guerra fría.<sup>19</sup> Esto es, que la racialización social en los Estados Unidos estaba relacionada con una racialización más amplia a nivel geopolítico. Y en muchos casos las élites que venían a Estados Unidos de algunos países del Tercer Mundo llegaban a experimentar por primera vez en carne propia el estigma racial asociado a su país de origen, el que a su vez estaba relacionado con el racismo que esas mismas élites sostenían respecto a los sujetos de color en sus países. Con pocas excepciones, cualquier sujeto del Tercer Mundo, perteneciente a la élite o no, encontraría racismo en los Estados Unidos. La experiencia migratoria al Norte no podía dejar de hacer referencia a un espacio geopolítico más amplio.

Otra razón, aún más obvia, para que el movimiento de protesta (cuyas peticiones dieron origen a los estudios étnicos en los Estados Unidos), tuviera un carácter internacionalista, es que éste era uno entre tantos otros movimientos de protesta en el mundo durante la década de los 60. La experiencia del movimiento de derechos civiles estaba muy presente. En tal lucha, algunos de sus representantes como Martin Luther King Jr., aprendían del movimiento por la descolonización de la India impulsado por Mahatma Gandhi. El chicano César Chávez, dirigente de campesinos en el suroeste de los Estados Unidos, se reunía con Luther King y también leía vorazmente los escritos de Gandhi. Ambos movimientos fueron también entusiastas lectores de Frantz Fanon; aunque Fanon había escrito en Martinica y Argelia, les hablaba a ellos claramente, así como todavía les continúa hablando a muchos hoy.<sup>20</sup> Es cierto que había movimientos ultranacionalistas en los Estados Unidos, o con visiones muy estrechas de la identidad, pero diversas facciones del movimiento negro y chicano primordialmente, junto con grupos indígenas, puertorriqueños y minorías racializadas de

<sup>19</sup> Esta perspectiva ha cobrado más vigor en los últimos años. Véase Kandice Chuh y Karen Shimakawa (eds.). *Orientalisms: mapping studies in the Asian Diaspora*. Durham: Duke University Press, 2001; Grosfoguel, Maldonado-Torres y Saldivar (eds.) *Latin@s in the world system: decolonization struggles in the 21st Century U.S. Empire*.

<sup>20</sup> Sobre el tema de la relevancia de Fanon hoy véase Gordon, 2005 #1257; Bhabha, 2004 #1294@vii-xli.

otra procedencia, se unieron en un movimiento con una fuerte tendencia internacionalista y transétnica, más allá de las políticas de la identidad y del nacionalismo. Por eso pedían una Escuela del Tercer Mundo. Todo esto indica que aunque hay diferencias entre los grupos y discontinuidades en la forma en que se ejerce el poder, también existen elementos en común y continuidades cuyo reconocimiento ha servido de plataforma para una intervención política y epistemológica radical.

Las ciencias sociales tienden a dividir el mundo en pedazos (lo político, lo económico, lo social); estos grupos, sin embargo, demandaban la articulación de tendencias similares y de continuidades en las formas modernas de poder que los continúan oprimiendo y marginando. Las ciencias sociales, en los tiempos de la posmodernidad, se resisten a generalizar, pero ¿cómo no aludir a generalidades cuando el racismo lo que hace es precisamente eso; a saber: imponer generalidades? Eliminar la referencia a generalidades y a patrones de poder llevaría por un lado a hacer al racismo invisible, y por otro, a eliminar la posibilidad de una lucha conjunta contra el mismo. El mundo no es tan dicotómico como la modernidad lo quería hacer ver, pero tampoco está tan fragmentado como los posmodernos lo conciben. El reto para las ciencias descoloniales consiste en poder reconocer la diversidad sin atropellar la unidad, reconocer la continuidad sin menospreciar el cambio y la discontinuidad. También tienen que reconocer que el cambio y la unidad son relativos al ojo desde el cual se miren, y que para sujetos racializados el mundo, al fin y al cabo, no ha cambiado tanto. A los condenados en el infierno de la modernidad/colonialidad no les toca gozar demasiado de cambios en la Tierra o en el cielo. Las ciencias descoloniales son las ciencias que intentan dar sentido y precisión a tal impresión.

Finalmente, cabe preguntarse por qué, si los mal llamados estudios étnicos tienen una raíz tan profundamente internacionalista, se les considera nacionalistas, identitarios o particularistas. Una opinión como esa no debe resultar extraña, pues una visión propia del legado racista es que los sujetos de color no pueden articular generalidades o puntos de vista que sobrepasen su contexto o subjetividad. Es como los debates que ha habido en algunos lugares en América del Sur sobre si un indígena puede tener una posición de liderazgo en un país.<sup>21</sup> Argumentos esgrimidos contra ello incluyen la idea de que un indígena no puede representar a todos los sectores de la sociedad. Un indígena representa a los indígenas y sólo puede expresar sus intereses. Un mestizo, sin embargo, es visto como alguien que puede representar los intereses de todos.

Por otro lado, es cierto que los llamados estudios étnicos a veces han contri-

<sup>21</sup> Pienso más que nada en el caso de Ecuador en los últimos años.

buido a tal concepción. Este patrón también es conocido en las relaciones raciales: a veces el sujeto racializado ofrece como respuesta un punto de vista que a fin de cuentas legitima o refuerza la perspectiva dominante sobre los grupos racializados. A este respecto hay que decir que estos estudios han mostrado dos límites particulares en su historia (los cuales están ligados en parte a su origen y a su forma de acomodamiento en la universidad moderna). Dichos problemas son el inmediatismo político y la necesidad de reconocimiento de la identidad. El problema ha sido que las dimensiones teóricas profundas de los movimientos que les dieron origen han sido puestas en cuestión a veces no sólo por eurocéntricos blancos, sino también por sujetos de color que demandaban ingerencia política concreta inmediata o que los veían como un servicio terapéutico para minorías que buscaban saber más sobre su identidad. Estos son problemas internos a los estudios, que se vieron exacerbados por su ubicación dentro de la estructura universitaria dominante, la cual abrió un espacio a estos estudios para que hubiera representación étnica y no para que se diera una revolución epistémica. El asunto principal para la universidad era que se convirtieran en un espacio para acomodar a intelectuales de color y luego que éstos le aportaran los conocimientos sobre su historia y su cultura a estudiantes de color.

Para las ciencias descoloniales el asunto central es muy diferente. Sus preocupaciones tienen que ver con la pregunta sobre qué significa que el sujeto racializado se convierta en sujeto de conocimiento. Es decir, qué ocurre cuando alguien que es considerado objeto se torna sujeto. ¿Qué sentido de subjetividad surge desde la experiencia de ser objeto? ¿Qué se puede decir sobre las estructuras materiales y epistemológicas que legitimaron la producción de unos sujetos como objetos? De aquí nace una nueva teoría crítica y un nuevo sentido de lo humano.

### *Las fuentes intelectuales de las ciencias descoloniales*

Ya dijimos que la caracterización que hace Wallerstein de los estudios étnicos explica más bien los mecanismos de su incorporación a la academia, y no la inspiración ni las bases epistemológicas de los mismos. Para tener una noción de éstas hay que ir a figuras clave en los estudios, llamados ahora junto con otras perspectivas críticas en las distintas disciplinas académicas ciencias descoloniales. La noción de ciencias descoloniales viene de entender las formas de conocimiento críticas y de construcción de alternativas que se encuentran en los estudios étnicos como centrales a un proceso de descolonización material y epistémica. Mientras las ciencias sociales servían a la nación, las “ciencias descoloniales” sirven al proceso de descolonización, el cual comenzó en el mismo momento en que también empezó la colonización moderna. Las ciencias descoloniales en-

cuentran su inspiración primera no en el asombro ante el mundo, sino en el grito del colonizado ante una realidad deshumanizadora. Éstas responden al escándalo que significa la muerte, el genocidio y la racialización de unos humanos por otros.

El escándalo ante el mundo de la muerte colonial se transforma en grito y el grito gradualmente se torna llanto, amor, teoría y ciencia.<sup>22</sup> El grito y el llanto gradualmente se tornan en una actitud crítica cognitiva y práctica la cual se puede llamar actitud descolonial.<sup>23</sup> Pues bien, la actitud descolonial sirve de inspiración y orientación a una forma de conocimiento que interrumpe la estructura de las ciencias establecidas. W.E.B. du Bois lo hizo claro en su texto *The souls of black folk* (*Las almas de la gente negra*): entraba dentro del velo impuesto por el racismo para por primera vez tener una idea de cómo se veía el mundo desde la perspectiva de los sujetos racializados.<sup>24</sup> Desde allí que lo que él percibía como problema no era la gente negra, sino lo que él llamó la *línea de color* o el racismo. Du Bois también percibió lo que llamó la *doble conciencia del negro*, la cual consistía en primer lugar en verse desde la perspectiva del blanco o del sujeto en una posición hegemónica. Lewis Gordon ha destacado que también hay un segundo estado de la doble conciencia: el momento cuando el cientista nota las contradicciones entre las promesas y afirmaciones de la visión hegemónica en torno a lo humano y la realidad que confrontan los sujetos racializados.<sup>25</sup> El primer momento es el del engaño pero también el del escándalo ante la realidad que conduce a tal autoengaño. El segundo momento es el de la crisis (la llamada a una decisión) y el de la crítica. Me parece también que se puede añadir un tercer momento a esta dinámica, que es sugerido cuando Du Bois habla de articular una nueva unidad que supere el engaño y provea una solución a la crisis. Él habla de construir una nueva unidad subjetiva, un nuevo yo y, en definitiva, un nuevo mundo. Este tercer momento no es un momento hegeliano de síntesis. Como en Fanon, Du Bois también difiere con la concepción hegeliana de la dialéctica entre amo y esclavo.<sup>26</sup> En primer lugar el amo no busca reconocimiento del esclavo, sino que

<sup>22</sup> Véase Gordon. "Through the zone of nonbeing"; Nelson Maldonado-Torres. "The cry of the self as a call from the other: the paradoxical loving subjectivity of Frantz Fanon". En: *Listening: Journal of Religion and Culture* 36, núm. 1, 2001, pp. 46-60.

<sup>23</sup> Otras formas de referirse a la misma es *atitude quilombola*, tal como se trabaja por el movimiento afro-brasileño de Bahía llamado de la misma forma. Otras concepciones parecidas surgidas más recientemente incluyen la noción de la "actitud cimarrona", trabajada por Edizon León de Ecuador.

<sup>24</sup> W.E.B. du Bois, *The souls of black folk. Authoritative text. Contexts. Criticisms* Henry Louis Gates Jr. y Terri Hume Oliver (ed.) Nueva York: W. W. Norton, 1999.

<sup>25</sup> Tomo la idea de las exposiciones de Gordon en sus seminarios en la Fábrica de Ideas, organizadas por el Prof. Livio Sansone (Centro de Estudios Afro-orientales, Universidad Federal de Bahía; Salvador, Brasil), las cuales se llevaron a cabo del 22 al 26 de agosto del 2005.

<sup>26</sup> El recuento hegeliano de la dialéctica del amo y el esclavo aparece en G. W. F. Hegel, *Phenomenology of spirit* (trans. A. V. Miller). Oxford University Press, 1977.

le impone su esquema interpretativo para que el esclavo aspire a imitar al amo. Así el amo no necesita utilizar la fuerza para dominarlo, pues el esclavo se esclaviza él mismo. También, en forma distinta al esquema de Hegel, en esta propuesta el esclavo no se reconoce en el producto de su trabajo. En la visión duboisiana el esclavo se adentra en su subjetividad y continúa mirando al amo para articular las contradicciones en el discurso del amo. El esclavo no se conforma con trabajar sino que se vuelve teórico crítico. El impetu de la teoría crítica descolonial se encuentra aquí, lo que la hace distinta a formulaciones más tradicionales de crítica que se remiten más exclusivamente a la resistencia del burgués europeo frente al orden absolutista. La teoría crítica descolonial parte más bien de la idea de que la crítica que el burgués hacía del absolutismo era ella misma objeto de indagación crítica por parte del esclavo. Finalmente, el esclavo supera el momento de la crítica e intenta producir una nueva visión de lo humano donde ya no existen ni amos ni esclavos. No se trata de una síntesis de momentos anteriores, sino de una paradoja donde el esclavo suspende sus propios intereses identitarios en vías a la articulación de un nuevo mundo de significado que permita adentrarse en un mundo otro, más allá de las dinámicas de colonización y racialización material, epistémica y espiritual.

Es este tercer momento de construcción de un nuevo ideal de lo humano lo que Frantz Fanon propone en la conclusión a *Los condenados de la Tierra*.<sup>27</sup> Allí plantea la transformación de la conciencia nacional en un nuevo humanismo. Cuando habla de un nuevo humanismo no se refiere a un nuevo liberalismo, sino a una superación del mismo. Tal y como Sylvia Wynter ha insistido por largo tiempo, para entender la intervención fanoniana es necesario remontarse a los comienzos mismos del discurso humanista en los siglos XIV al XVI.<sup>28</sup> Así podría notarse que el problema de la “línea de color” del que hablaba Du Bois no era el resultado o la expresión de una sociedad norteamericana en particular, sino que se refería a una dimensión constitutiva del humanismo moderno y que marcaba sus distintas producciones: desde el Estado-nación secular hasta la concepción misma de las ciencias sociales.<sup>29</sup> El discurso de Fanon expresó las contradicciones

<sup>27</sup> Frantz Fanon. *Los condenados de la Tierra*, 3ª ed. (trad. Julieta Campos). México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>28</sup> Sylvia Wynter, “1492: A new world view”. En: Vera Lawrence Hyatt y Rex Nettleford (ed.). *Race, discourse, and the origin of the Americas: A new world view*. Washington, D. C.: Smithsonian Institution Press, 1995, pp. 55-57; Sylvia Wynter, “Columbus and the poetics of the propter nos”. En: *Annals of scholarship* 8, núm. 2, 1991, pp. 251-286; Sylvia Wynter, “Towards the sociogenic principle: Fanon, identity, the puzzle of conscious experience, and what it is like to be ‘black’”. En: Mercedes F. Durán-Cogan y Antonio Gómez-Moriana (eds.). *National identities and sociopolitical changes in Latin America*. Nueva York: Routledge, 2001, pp. 30-66; Sylvia Wynter, “Unsettling the coloniality of being / power / truth / freedom: Towards the human, after man, its over representation, an argument”. En: *The New Centennial Review* 3, núm. 3, 2003, pp. 257-337.

<sup>29</sup> Véase Wynter, *Idem*.

del discurso humanista y planteó su superación mediante una praxis descolonizadora que iba acompañada de un pensar nuevo. Este tipo de perspectiva le provee una orientación más precisa a los llamados estudios étnicos, propuestos aquí como estudios y ciencias descoloniales.

## **Conclusión**

En un panel especial sobre la sociología pública de W. E. B. du Bois, en la reunión anual de la Asociación Americana de Sociología (2004), la feminista negra Patricia Hill Coyillas retó a los presentes a pensar en una reformulación contemporánea del reconocido juicio de Du Bois: “El problema del siglo XX es el problema de la línea de color”. Ella misma ofreció quizás su mejor versión: el problema del siglo XXI es el problema de la aparente invisibilidad de la línea de color y de la negación de su existencia.<sup>30</sup> Tanto como en los tiempos de Du Bois, la sociología y aquello que pasa como la ciencia social más avanzada tienden a volverse cómplices con tal invisibilización. Por eso es necesario continuar una práctica incesante de descolonización de las ciencias y de las perspectivas seculares, nacionalistas y modernas, que están casi invariablemente marcadas también por perspectivas raciales blancas y criollas, que rigen nuestros ejercicios disciplinarios e interdisciplinarios en la universidad actual. En este contexto, la tarea para el intelectual descolonizador y para los que realizan estudios étnicos (o más bien estudios descolonizadores) es clara: traer a la luz las nuevas formas en que la línea de color se manifiesta en nuestros días y abrir caminos conceptuales e institucionales para su superación. Para esto hay que saber teorizar las continuidades en el patrón de poder colonial que marca la experiencia de los sujetos modernos a la vez que es necesario reconocer las nuevas formas y expresiones sutiles que éste toma. También hay que superar las limitaciones históricas del modelo de los estudios de área, así como problemas internos a los estudios étnicos tales como los de la exacerbación de la identidad y el inmediatez político. Es necesario reconocer la autonomía relativa de los estudios descolonizadores con respecto a los movimientos políticos y de afirmación identitaria que le dieron origen, pero también su relación indispensable con ellos. De aquí que también haya que reformular y darle nuevos bríos a la relación entre trabajo académico y activismo social y político descolonizador, desracializador y desgenerador.<sup>31</sup> Todo esto debe

<sup>30</sup> Parafraseo aquí y traduzco de acuerdo a lo expuesto por Collins en la reunión anual de la Asociación Americana de Sociología (San Francisco, California, 14-17 de agosto, 2004).

<sup>31</sup> Des-generación se refiere a la acción de transformar las concepciones y relaciones de género y sexualidad. Le debo el concepto a Laura Pérez.

hacerse teniendo un horizonte amplio que incluya referencias a la necesidad de crear un nuevo humanismo y acceder a una realidad transmoderna.<sup>32</sup>

## Bibliografía

- Bhabha, Homi K. (2005). "Framing Fanon." En: *Wretched of the earth*, VII-XLI. Nueva York: Grove/Atlantic.
- Bourdieu, Pierre (1990). Richard Nice (tr.). *The logic of practice*. California: Universidad de Stanford.
- Butler, Johnella E. (2001). "Ethnic studies as a matrix for the humanities, the social sciences, and the common good". En: Johnella E. Butler (ed.). *Color-line to borderlands: the matrix of american ethnic studies*. Seattle: Universidad de Washington, pp. 18-41.
- Césaire, Aimé (1955). *Discours sur le colonialisme*. París: Presencia africana.
- Chuh, Kandice y Karen Shimakawa (eds.) (2001). *Orientations: mapping studies in the asian diaspora*. Durham: Duke University Press.
- Du Bois, W.E.B. (1999). *The souls of black folk. Authoritative text. Contexts. criticisms*. Henry Louis Gates Jr. and Terri Hume Oliver (eds.). Nueva York: W. W. Norton.
- Dussel, Enrique (1996). "Modernity, eurocentrism, and trans-modernity: in dialogue with Charles Taylor". En: Eduardo Mendieta (ed.). *The underside of modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor, and the philosophy of liberation*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities, pp. 129-159.
- "Transmodernity and interculturality: an interpretation from the perspective of philosophy of liberation." En: Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado y José David Saldívar (eds.). Kristie Dorr and George Ciccariello Maher (tr.) (en preparación). *Unsettling postcolonial studies: coloniality, transmodernity and border thinking*
- (2002). "World system and trans-modernity". Alessandro Fornazzari (tr.) *Nepantla: Views from south* 3, núm. 2, pp. 221-244.
- Fanon, Frantz (2001). *Los condenados de la Tierra*. Julieta Campos (tr.). 3ª. ed. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- (1988). *Toward the african revolution: political essays*. Haakon Chevalier (tr.). Nueva York: Grove Press.
- Gordon, Lewis R. (1995). *Fanon and the crisis of european man: an essay on philosophy and the human sciences*. Nueva York: Routledge.
- (2005) "Through the zone of Nonbeing: a reading of *black skin, white masks* in celebration of Fanon's eightieth birthday". *The C.L.R. James Journal* 11, núm. 1, pp. 1-43.
- Grosfoguel, Ramón (2002). "Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial world-system". En: *Review* 25, núm. 3, pp. 203-224.
- (2003). *Colonial subjects: Puerto Ricans in a global perspective*. Berkeley: Universidad de California.
- (2005). "Subaltern epistemologies, decolonial imaginaries and the redefinition of global capitalism". En: *Review* 28.
- Grosfoguel, Ramón, Nelson Maldonado y José David Saldívar (eds.). (2005). *Latin@s in the world system: decolonization struggles in the 21st century U.S. Empire*. Boulder: Paradigm Press.

<sup>32</sup> Sobre la transmodernidad véase Enrique Dussel. "Modernity, eurocentrism, and trans-modernity. In dialogue with Charles Taylor". En: *The underside of modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor, and the philosophy of liberation*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities, 1996, pp. 129-159; Enrique Dussel, "Transmodernity and interculturality: an interpretation from the perspective of philosophy of liberation". En: *Unsettling postcolonial studies: coloniality, transmodernity, and border thinking*. Enrique Dussel, "World system and trans-modernity". *Nepantla: Views from South* 3, núm. 2, 2002, pp. 221-244.

- Gutiérrez, Ramón A. (1995). "Ethnic studies: its evolution in american colleges and universities". En: David Theo Goldberg (ed.). *Multiculturalism*. Malden, Mass.: Blackwell, pp. 157-167.
- Hart, D. G. (1999). *The university gets religion: religious studies in american higher education*. Baltimore: Universidad The Johns Hopkins.
- Hegel, G.W.F. (1977). *Phenomenology of Spirit*. A.V. Miller (tr.). Oxford: Universidad de Oxford.
- Hu-DeHart, Evelyn (1993). "The history, development, and future of ethnic studies". En: *Phi Delta Kappan* 75, núm. 1, pp. 50-55.
- Lao Montes, Agustín (2001). "Latin american area studies and latino ethnic studies: from civilizing mission to the barbarian's revenge". En: *Newsletter on hispanic/latino issues in philosophy* 00, núm. 2.
- Lowe, Lisa (2001). "Epistemological shifts: national ontology and the new asian immigrant". En: Kandice Chuh and Karen Shimakawa (eds.). *Orientalisms: mapping studies in the asian diaspora*. Durham: Duke University Press, pp. 267-276.
- Maldonado-Torres, Nelson (2001). "The cry of the self as a call from the other: the paradoxical loving subjectivity of Frantz Fanon". En: *Listening: Journal of religion and culture* 36, núm. 1, pp. 46-60.
- (2002). "Post-imperial reflections on crisis, knowledge, and utopia: transgresstopic critical hermeneutics and the 'death of european man'". En: "*Review: A Journal of the Fernand Braudel Center for the study of economies, historical systems, and civilizations* 25, núm. 3, pp. 277-315.
- Mignolo, Walter (2003). "Globalization and the geopolitics of knowledge: the role of the humanities in the corporate university". En: *Nepantla: Views from South* 4, núm. 1, pp. 97-119.
- (2002). "José de Acosta, historia natural y moral de las Indias: occidentalism, the modern/colonial world, and the colonial difference". En: *Natural and moral history of the Indies by José de Acosta*. Durham: Duke University Press, pp. 451-518.
- (2000). "The larger picture: hispanics/latinos (and latino studies) in the colonial horizon of modernity". En: Jorge J. E. Gracia y Pablo de Greiff (eds.). *Hispanics/latinos in the United States*. Nueva York y Londres: Routledge, pp. 99-124.
- (2001). "Latin american social thought and latino/as american studies". En: *Newsletter on hispanic/latino issues in philosophy* 00, núm. 2.
- Prashad, Vijay (2003). *Confronting the evangelical imperialists* <http://www.counterpunch.org/prashad11132003.html>, (consultado en octubre 17, 2005).
- Quijano, Aníbal (2000) "Colonialidad del poder y clasificación social". En: *Journal of world-systems research* XI, núm. 2, pp. 342-86. <http://jwsr.ucr.edu>
- (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En: *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.). Bogotá: CEJA, Instituto Pensar, pp. 99-109.
- (1991). "Colonialidad y modernidad/racionalidad". En: *Perú indígena*, núm. 29, pp. 11-20.
- Wallerstein, Immanuel (1999). *The end of the world as we know it: social science for the twenty-first century*. Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- (1997). "The unintended consequences of cold war area studies". En: Noam Chomsky, et. al. (eds.), *The cold war and the university: toward an intellectual history of the postwar years*. New York: The New Press, pp. 195-232.
- (1991). *Unthinking social science: the limits of nineteenth-century paradigms*. Cambridge: Polity Press.
- Warren, Jonathan W. y France Winddance Twine (1997). "White americans, the new minority?: non-blacks and the ever-expanding boundaries of whiteness". En: *Journal of black studies* 28, núm. 2, pp. 200-218.

- Wolffe, John (ed.) (1997). *Culture and empire*. Vol. 5 de *Religion in Victorian England*. Manchester: Universidad de Manchester.
- Wynter, Sylvia (1995). "1492: A new world view." En: Vera Lawrence Hyatt and Rex Nettleford (eds.). *Race, discourse, and the origin of the americas: a new world view*. Washington: Smithsonian Institution Press, pp. 5-57.
- (1991). "Columbus and the poetics of the propter nos. En: *Annals of scholarship* 8, núm. 2, pp. 251-286.
- (1990). "On disenchanting discourse: 'Minority' literary criticism and beyond." En: *The nature and context of minority discourse*. Nueva York: Universidad de Oxford, pp. 432-469.
- (2001). "Towards the sociogenic principle: Fanon, identity, the puzzle of conscious experience, and what it is like to be 'Black'". En: Mercedes F. Durán-Cogan y Antonio Gómez-Moriana (eds.). *National Identities and sociopolitical changes in Latin America*. Nueva York: Routledge, pp. 30-66.
- (2003). "Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: towards the human, after man, its over representation-an argument". En: *The new centennial review* 3, núm. 3, pp. 257-337.
- Yang, Philip Q. (2000). *Ethnic studies: issues and approaches*. Albany: Universidad del Estado de Nueva York.

# Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas<sup>1</sup>

► Tomás Carreón Sierra

Antes de abordar el tema quisiera hacer algunas aclaraciones que considero pertinente tomar en cuenta a la hora de presentar estas reflexiones personales, que nacen de un profundo respeto por quienes pensaron en la posibilidad de crear centros de este tipo y por quienes aportaron lo necesario para hacerlo. Pero también por quienes, durante 52 años, han hecho posible que se mantenga este espacio privilegiado para la educación de personas jóvenes y adultas.

La primera tiene que ver con la dificultad que implica definir la finalidad y características del presente texto. Entre las preguntas que me han surgido, se encuentran:

¿A qué le doy mayor relevancia, al asunto de la identidad, de las prácticas o de aquello que se entiende como fundamental, es decir, a lo que se dice que somos, a lo que hacemos o a nuestros sustentos conceptuales?

Se puede pensar que la identidad de las prácticas no debería entenderse con independencia del sustento conceptual que las anima, y que éstas no podrían comprenderse sin tomar en cuenta que están animadas por propósitos vinculados al sentido de la institución. Es más, podemos inquietarnos por el “desentendimiento”<sup>2</sup> que a veces se constata entre las prácticas y los sentidos de la institución que siempre deben estar vinculados a los destinatarios, a sabiendas de que éstos siempre son más que aquellos a los que la institución atiende directamente. Por ejemplo, cuando se alfabetiza a un adulto, el primer destinatario es éste; sin embargo, lo es al mismo tiempo y en el mismo registro de importancia la sociedad que se desea construir y que no puede construirse sin ciudadanos.

<sup>1</sup> Documento preparado para la participación en el seminario interno “Conceptos y campos posibles de la EDJA en América Latina y el Caribe a la luz del pensamiento fundacional del CREFAL”, en su tercera sesión: 26 de agosto de 2003.

<sup>2</sup> Concepto que merece un desarrollo posterior. Por lo pronto quiere dar cuenta de la poca relación que en ocasiones se da entre lo que se dice y lo que se hace, pero también de cómo, en ocasiones nos “desentendemos” de realidades poco comprendidas por nosotros, de sujetos, como los jóvenes, las mujeres, los grupos indígenas excluidos, etc., y terminamos por no atenderlos y, en ese sentido, por negarlos.

Otra pregunta es ¿debo seguir el curso de las ideas que se me plantearon al invitarme a participar en esta tercera reunión del seminario, que se resumen en: presentar la lectura de mi documento en cuanto a su pertinencia con el momento actual, definiendo las cosas que se puedan recuperar, o bien responder a la pregunta ¿cómo retomar el pensamiento fundacional?

Una pregunta obligada es ¿hay que conservar el mandato fundacional? O bien: ¿cómo y por qué habría que redefinir el mandato? Es decir, qué del antiguo mandato debemos conservar y qué debemos modificar. Recordemos que por mandato se entiende la asignación de sentido asociada al momento de creación y construcción de una propuesta, lo que orienta la construcción de una institución. Volveremos sobre este punto más adelante.

La segunda aclaración es que lo que presentaré tiene como base la monografía *Educación fundamental. Ideario. Principios, orientaciones metodológicas*, publicada por el CREFAL en 1952, y que la finalidad de estas reflexiones es, más que sentar dogmas, proponer ideas que mantengan el diálogo que se ha generado en este seminario.

La tercera y última aclaración se relaciona con la misma monografía. El documento es de la mayor relevancia, sin embargo para identificar el mandato fundacional, sus contradicciones, paradojas, etc., se requiere realizar una búsqueda más profunda en ésta y otras fuentes (cartas, informes, documentos de trabajo, etc.). Esta búsqueda daría información necesaria para profundizar en los planteamientos que hicieron posible que la Institución iniciara y se mantuviera, como hasta ahora la ha hecho. También haría posible identificar las construcciones propias del Centro y aquellas que se estaban proponiendo en otros espacios, incluso en los diferentes niveles de la educación formal.

Espero que entre todos podamos descubrir cómo respondí a las preguntas iniciales. Por lo pronto abordaré el tema en tres apartados: en el primero, describiré algunos de los aspectos que considero sobresalientes para entender la educación fundamental y la identidad del CREFAL en su nacimiento; en el segundo realizaré un primer acercamiento a los mandatos fundacionales que aparecen en el documento y en ese momento histórico, desde mi lectura, obviamente; en el tercero presentaré algunas ideas actuales sobre la educación de jóvenes y adultos, para ello propondré un ejercicio que nos permita localizar algunas coincidencias y diferencias. Esto, entiendo y deseo, nos permitiría resignificar aquellos aspectos del viejo mandato –asignación de sentido– que aún conservan pertinencia y nos aportan elementos para reflexionar en torno a lo que deseamos modificar de ese mandato para responder a la historia, tomar en cuenta el presente e inventar futuros mejores para todos.

## **Algunos aspectos sobresalientes del *Ideario***

En el capítulo I, titulado “Perspectiva”, se describe la situación del mundo posterior a la segunda guerra mundial: “[...] tres cuartas partes de la población está mal alojada, mal vestida, mal alimentada y es analfabeta”, por eso se considera necesaria la “reconstrucción del mundo”. En ese contexto se funda la UNESCO y se promueve la idea de una “educación fundamental”, que, en 1950 la ONU e Instituciones especializadas sancionan como:

[...] la educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y los adultos, que no disfrutan de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenece. Esa educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida adecuado [...] Utiliza métodos activos, concentra el interés sobre los problemas concretos que el medio plantea [...].

Se cuestiona esta definición en el documento y se intenta elaborar un significado más amplio que apunta hacia la educación para la vida y en la vida de la comunidad, que incluye a niños, jóvenes y adultos, mujeres y hombres. Define al adulto como el objeto más inmediato de la educación fundamental, por ser el constructor del mundo de hoy. Desde esta perspectiva, la educación fundamental no es una medida de emergencia, no está limitada por zonas ni es algo mínimo incompleto y se refiere a la comunidad como un todo, incluye a la escuela y otras instituciones, en las que se apoya a través de la educación de adultos.

En el capítulo II, se describen ocho principios, ideales o valores de la filosofía social que guían a la educación fundamental. Haré una resignificación sintética de cada uno tomando sólo el enunciado del que se parte en el documento:

1. Los ideales de libertad, democracia, paz y justicia social, serán el punto de partida y de llegada de la educación fundamental.
2. La educación fundamental debe nutrirse del ambiente físico y social en que se desarrolle, así como por el pasado histórico tradiciones y genio propio de cada pueblo.
3. La educación fundamental es educación social por excelencia: es educación de la comunidad, no de las masas.
4. La educación fundamental es educación integral de la comunidad, porque comprende a sus componentes (hombres, mujeres, adultos y menores; el hogar, la economía, la recreación, la alfabetización) y sus angustias y alegrías.
5. Educar a la comunidad es volver a las fuentes esenciales de la educación que

están en quienes, con la experiencia del pasado, prevén el futuro y actúan en el presente: los adultos. *Es, esencialmente educación de adultos.*

6. La educación fundamental considera a la escuela como una de las partes más importantes de la vida de la comunidad, que se apoya en otras fuerzas para lograr su cometido social.
7. La educación fundamental no hace distinción de razas ni credos; para ella sólo existen hombres igualmente dignos y con idénticos derechos que únicamente deben coincidir en los ideales de concordia y libertad humanas.
8. La educación fundamental es tan compleja como la vida de la comunidad e incluso más si consideramos que el fin de la educación es transformar a la comunidad. Para ello se requieren conocimientos, pasiones, inteligencia y comprensión. Pero sobre todo *fe, convencimiento y emoción.*

Entre los objetivos, que se describen en el capítulo III se encuentran la salud, la economía rural, la familia rural, la recreación y conocimientos básicos. Se aclara que todos estos objetivos deberán estar vinculados en la comprensión de los principios científicos elementales que sirven de apoyo a las prácticas higiénicas; los conocimientos y las técnicas que requieren el progreso económico o enseñanza práctica de ideas para mejorar las condiciones de vida de la familia, ampliar los intereses culturales y las relaciones sociales por medio de la recreación; comprensión del lugar que la comunidad ocupa en la geografía e historia del país; la alfabetización y otros elementos de realización; preparación para el uso de la ciudadanía; preparación en el civismo internacional; ideales éticos y espirituales, orientados hacia el individuo y la sociedad.

El último apartado del documento titulado *sugestiones metodológicas*, relaciona los métodos con los fines en la educación fundamental. Afirma que, como cambian las circunstancias particulares de cada comunidad, no se puede ofrecer un inventario de métodos. Centra los procedimientos en los intereses de los adultos; sin embargo, parece confundir los métodos con reglas. De cualquier forma ofrece lo que yo llamaría un “enfoque metodológico” que puede definirse de la siguiente forma:

- Partir de lo que la comunidad tiene, con la revisión de sus propios propósitos.
- Generar confianza y conciencia de la necesidad de dar solución al problema (o a los problemas) de la comunidad que ya definimos. Lo que se puede lograr con capacitación.
- Promover el espíritu comunitario formando el espíritu de cooperación social.
- Organización de la comunidad para que por sí misma resuelva sus problemas y satisfaga sus necesidades. Esto implica la promoción del espíritu comunitario.

- Descubrir y formar líderes sociales para multiplicar el esfuerzo del maestro, sin dejar de considerar que el grupo tiene sus propios maestros.

### **Mandatos fundacionales<sup>3</sup>**

Abordaré este tema recuperando algunos planteamientos de la Dra. Graciela Frigerio (1992), para quien la noción de *mandato* debe comprenderse como la “asignación de sentido que una sociedad adjudica a una institución”, en un momento dado de su historia, en función de las relaciones de poder, del estado del arte del conocimiento, de las emergencias y urgencias de las coyunturas, de los pensamientos hegemónicos y de los sueños de futuro de los grupos sociales. Es una suerte de consignación, aquello que se confía a la institución, lo que se espera de ella, lo que justifica y argumenta su creación.

Los mandatos operan en la institución (*trabajan* a la institución y a los actores) en los dos polos que Bion nos enseñó que intervienen y crean efecto: el polo objetivo (el de la tarea objetivable, lo decible, lo explícito), y en el polo subjetivo (el inconsciente de los sujetos, en sus fantasmas).

Frente a los mandatos, a las asignaciones de sentido, los sujetos o actores sociales no son neutros, no son necesariamente “obedientes”, incluso se debe esperar de ellos que ejerzan su trabajo de “intérpretes y traductores”, a la vez que se espera (quizás contradictoriamente) que tomen en cuenta la asignación de sentido que la sociedad construyó y depositó en el momento de creación de la institución y que justifica que –el Estado, por ejemplo– la sostenga.

Es importante tomar en cuenta que al decir mandatos (los que trabajan con esta noción, Frigerio, por ejemplo) no dicen unívocos, no dicen coherentes; afirman que los mandatos contienen consignas y deseos las más de las veces contradictorios: deseo de igualdad y solicitud de creación de diferencias, por ejemplo, forman parte de los mandatos fundacionales de los sistemas educativos modernos, cuyo devenir da cuenta de las decisiones políticas y de los posicionamientos de los actores que tensan hacia uno u otro “mandato” las acciones. Desde esta perspectiva puede pensarse que cada nivel y modalidad del sistema toma a su cargo un aspecto del mandato: la primaria integra, la secundaria marca por ausencia, “incompletitud”, fracaso.

Es necesario entonces trabajar sobre estos recovecos de los mandatos, sus dobles mensajes, preguntarse por qué se toma en una coyuntura un aspecto y se

<sup>3</sup> El mandato tiene sentidos y especificidades que le asigna la sociedad; parte de una “delegación” (no imposición) de la sociedad a las instituciones.

niega el otro; qué condiciones de poder llevan a que se cumpla, a veces casi a la letra, la solicitud de integración y en otros se produzca la exclusión.

Como se puede observar la cuestión de los mandatos es sumamente compleja y de ningún modo debe entenderse como un mensaje sin fisuras, como un sentido único. Los mandatos suelen albergar muchos mensajes y múltiples sentidos (no necesariamente coincidentes). Es esta riqueza la que debemos analizar e investigar. Hay que tomar en cuenta que en cada época ofrece sus lecturas, sus interpretaciones, sus imposiciones y sus renunciaciones que expresan tanto el aire del tiempo como la idea de futuro.

Con este telón de fondo realizaré un análisis inicial, seguramente incompleto, de los mandatos a los que respondía el Centro en el momento de su creación, a la luz de la monografía *Educación fundamental. Ideario. Principios, orientaciones metodológicas* que hemos venido analizando.

En una primera lectura aparece un deseo de los gobiernos y de la ONU, que se expresa en la idea de *reconstruir el mundo* después de la experiencia de dos guerras mundiales. Este ideal se relaciona con la vieja expectativa de formar al hombre nuevo y con las aspiraciones de la revolución mexicana de igualdad y democracia, algunas de ellas expresadas en las prácticas de la escuela rural mexicana. Así, se crea el CREFAL como Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina y con él se crean las condiciones para promover transformaciones en las comunidades atrasadas de América Latina y el Caribe.

El CREFAL de ese momento interpreta el mandato y estructura una manera de responder a éste por medio de una educación “fundamentalmente” comunitaria, integral y que atendiera a las necesidades cotidianas de las comunidades, incluyendo a todas las personas y las instituciones que participan en los diferentes servicios. Se trata de una educación práctica que tiende a mejorar la vida colectiva<sup>4</sup> y no se quede en la escuela.

Ahora bien, ¿quién expresa ese mandato? La respuesta parece fácil:<sup>5</sup> los organismos multinacionales. Sin embargo, éstos no apoyan de la misma manera ni impactan las operaciones del CREFAL; además de que la mayor parte de los

---

<sup>4</sup> Exposición del Profesor Lucas Ortiz XII-1957, en documento publicado por la Dirección de prensa de la UNESCO.

<sup>5</sup> Al Interior del Centro se debate esta idea argumentando que se debe dejar de pensar que el CREFAL fue fundado por la ONU, pues según esta idea fue fundado por los mexicanos en coordinación con sus hermanos latinoamericanos. Me parece que hay razón en esto, sin embargo, quien hace el encargo específico son las instituciones mencionadas, quienes esperan que la nueva institución cumpla una misión específica, que dejo en las interrogantes: ¿salvar a América Latina de la miseria y la ignorancia? ¿Se trata de la instrumentación de políticas internacionales relacionadas con la construcción de Estados-nación y Estados de Bienestar? Ahora bien, lo anterior no niega a los grandes iniciadores: Jaime Torres Bodet, Lázaro Cárdenas, Lucas Ortiz Benitez, entre otros. Tampoco niega el valor que este esfuerzo ha implicado para el Gobierno y el pueblo de México.

ideales de transformación del mundo que desarrollan estos organismos se dirigen a otros campos de acción. Estos cambios posiblemente generen otros mandatos, de otros actores (sociedad civil, gobiernos, magisterio, etc.), en otros contextos (urbanos y suburbanos o en territorios geográficos difusos, como la población migrante) y con otros sueños.

Si partimos de la definición de mandato enunciada en esta presentación como la asignación de sentido que una sociedad adjudica a una institución, emergen una serie de preguntas que exigen una revisión institucional y que pongo a su consideración: ¿Cuál es ese sentido que hace que la sociedad mantenga al CREFAL en este contexto histórico, en las relaciones actuales de poder, con los nuevos conocimientos en todas las ciencias, en la diversidad de culturas, etc.?, ¿estamos ante un mandato de reconstrucción como el que dio origen al Centro o ante un mandato de construcción?, ¿se trata de construir o de reconstruir?, ¿cuáles son los nuevos sueños de la sociedad?, ¿cómo podría responder el CREFAL a esos sueños?, ¿sigue siendo la institución una esperanza para la realización de esos sueños?

### **La educación de personas jóvenes y adultas, la educación fundamental y las nuevas prácticas educativas**

El campo de la educación de adultos, que se insinuaba en 1951, ha cambiado bajo el impulso de las personas por vivir mejor y la confusión que, en ocasiones, ese impulso genera. Diversos estudiosos cuestionan la tendencia actual de nuestras sociedades por acumular objetos, por “tener” cada vez más cosas y en menor tiempo, olvidándose de sí mismos, de “ser” más personas.

Ese campo en los últimos años ha tenido varias denominaciones, sin cambiar necesariamente las prácticas, pues existen prácticas contradictorias, enfoques en construcción y dimensiones poco exploradas. Estamos entonces en un campo en construcción, lo que se expresa en las maneras diferentes de nombrarlo: ha sido expresada como educación permanente por Edgar Fauré en 1973 y en los últimos años la OIT ha recuperado el concepto para hablar de aprendizaje permanente o durante toda la vida. También, desde la reunión de Jomtien (1990) se ha tratado de definir el campo en la educación para todos. Posteriormente se ha nombrado como educación para la vida. Pero desde la V CONFINTEA se ha dado por llamarle educación de personas jóvenes y adultas, con el propósito de integrar el enfoque de género, al igual que los diferentes sujetos de atención y las diversas temáticas, así como a la población que se atiende mayoritariamente en América Latina: personas jóvenes.

La investigación también aporta elementos novedosos, como el caso de Sylvia

Schmelkes (2000), quien plantea las siguientes tesis principales sobre la educación de personas jóvenes y adultas:

1. La educación de personas jóvenes y adultas amerita prioridad en la política educativa y social de nuestros países.
2. La educación de personas jóvenes y adultas debe vincularse a las necesidades e intereses de los grupos diversos de adultos; no obstante, es imposible hablar de estas necesidades e intereses sin hacer referencia a las características de la realidad en que ellos viven.
3. La acumulación de experiencias de investigación en América Latina sobre el tema nos permite contar con algunas certezas a partir de las cuales construir una propuesta propia.
4. La principal pregunta de la educación de personas jóvenes y adultas no debe ser la de las necesidades básicas de aprendizaje, sino la de las necesidades básicas en general, y de los adultos en situación de pobreza, en particular. La educación de personas jóvenes y adultas debe preguntarse primero qué realidad hay que transformar, y después qué puede hacer la educación para hacer que esa transformación sea de mayor calidad.
5. Las necesidades básicas son, en esencia, los derechos humanos.

También describe algunas certezas sobre el tema mencionado. Por considerar que aportan efectos interesantes para esta reflexión conjunta, las enuncio a continuación:

- La educación de personas jóvenes y adultas debe responder a las necesidades reales de los destinatarios.
- El adulto debe ser partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje (Latapí, 1986, citado por Schmelkes, 1996).
- Se reconoce que la demanda de servicios de educación de adultos es heterogénea. Puesto que es así, ningún conjunto de modelos operativos podrá resultar satisfactorio (Latapí, 1986, citado por Schmelkes, 1996).
- El educando adulto, tanto el individual como el colectivo, es un sujeto que tiene conocimientos, habilidades y valores, fruto de su experiencia. Esta experiencia debe convertirse en la base a partir de la cual se aborde la actividad educativa.
- Se concibe que la educación de adultos juega un papel instrumental y atiende, desde lo educativo, un amplio espectro de problemas (Rivero, 1993, citado por Schmelkes, 1996).
- La calidad de la educación de adultos surge como un criterio central de acción. El énfasis en la búsqueda de la calidad de la educación de adultos debe ubicarse en el aprendizaje de los adultos (Duque, 1989, citado por Schmelkes, 1996).

Como se ha comentado anteriormente, se trata de un campo complejo, no

homogéneo (ni en discursos ni en prácticas), de un campo en construcción, en el que la profesionalización y la construcción de un código ético son tareas pendientes. Sin embargo, desde este campo se elaboran y operan programas relacionados con la formación para el trabajo, la educación básica, la educación indígena, el enfoque de género, la educación para la salud, entre otros, que guardan relación con los planteamientos de la educación fundamental y atienden a la diversidad de sujetos en ambientes diferentes y con niveles de complejidad crecientes.

En un esfuerzo por establecer relaciones entre la educación de personas jóvenes y adultas y la educación fundamental, que instaura la posibilidad de seguir reflexionando en el tema, podemos observar que:

- El mandato fundacional atendía a comunidades rurales donde era más patente la pobreza y las desigualdades; las propuestas actuales también consideran los ambientes locales, no necesariamente rurales, incluso lo rural tiende a desaparecer.
- En el principio de la institución se vivía como problema fundamental la erradicación del analfabetismo; ahora ese adjetivo tiende a desaparecer, pues se reconoce que jóvenes y adultos tienen saberes, que son portadores de información y han vivido experiencias lingüísticas específicas, pero que, simplemente, no han tenido acceso a la escolaridad formal.
- La educación fundamental veía como principal sujeto al adulto; ahora se ha incluido a todas las personas jóvenes y adultas ampliando el concepto al desarrollo de otras competencias, entre ellas las relacionadas con el trabajo en diversidad de espacios y con diferentes expresiones.
- Se mantienen los ideales de paz, libertad, democracia y justicia social.
- Se ha incorporado a los diferentes sujetos y a la sociedad civil.
- Da la impresión de que la mística de la educación ha cambiado; tal parece que se requiere promover valores relacionados con *la fe, el convencimiento y la emoción*.

### Referencias bibliográficas

- CREFAL (1952). *Educación fundamental. Ideario. Principios, orientaciones metodológicas*. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL.
- Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Argentina: Troquel educación. (Serie FLACSO Acción).
- Schmelkes, Sylvia (1996). "Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina". En: *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de jóvenes y adultos*, Lima: UNESCO/OREALC-CEAAL-Tarea, pp. 13-43.
- Schmelkes, Sylvia (comp.) (2000). *Antología. Lecturas para la educación de adultos*. Tomo II. Conceptos, políticas, planeación y evaluación en educación de adultos. México: Limusa, pp. 413-447.

# Internet, democracia y república

► José Eisenberg<sup>1</sup>

La Internet ejerce cada vez más una fascinación sobre las diferentes culturas humanas. La academia y la industria del entretenimiento la descubrieron hace más de una década, en el tiempo que ya los militares la utilizaban para preparar guerras. Mientras que los científicos de todo el mundo se maravillaban con los novedosos recursos de investigación y comunicación académica introducidos por la red mundial de computadoras, Atari, Sony y otras empresas japonesas la utilizaban para entretener a un joven público que prefería quedarse en casa frente a la pantalla jugando con sus RPG (*Role-Playing Games*) predilectos, sólo que ahora sus enemigos eran otros seres humanos en lugares distantes. Irónicamente, el general Norman Schwarzkopf, líder de las fuerzas aliadas en la guerra de Irak, le anunciaba al mundo: *"This is not a Nintendo game"*.

Las grandes corporaciones del capitalismo internacional tardaron un poco más en descubrir los efectos benéficos de la Internet en sus actividades comerciales. Mientras estudiaban formas de asegurar sus transacciones financieras en el nuevo ambiente electrónico de comunicación, otros microempresarios se arriesgaron y se convirtieron en los pioneros del *e-commerce*. Actualmente, las acciones de empresas como Yahoo! y Amazon tienen un valor infinitamente superior a las inversiones hechas por sus jóvenes fundadores. Así, hoy en día la economía financiera domina el capitalismo y, en la medida en que la información es el principal bien comercializado, el *e-commerce* tiende a expandirse y a consolidarse como el principal medio para realizar transacciones. Navegantes, *cowboys*, exploradores y aventureros son los primeros en alcanzar a las nuevas fronteras de expansión, pero no nos hagamos ilusiones sobre quiénes son los verdaderos conquistadores.

En lo que a eso concierne, un número cada vez mayor de personas compra computadoras personales. Se necesitaron 38 años para que la radio alcanzara 50 millones de usuarios en el mundo y 16 para que la computadora alcanzara el

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en portugués en *DADOS, Revista de Ciências Sociais*, Río de Janeiro, núm. 3, vol. 46, 2003, pp. 491-511. Traducción al español de Jania Salazar.

mismo número. La televisión necesitó 13 años y la Internet solamente 4. En la actualidad, aproximadamente 2,4% de la población mundial usa la red mundial de computadoras (Internet).

Sea para comunicación personal o institucional, con fines lúdicos, profesionales o estratégicos, sea para el comercio electrónico como actividad final o actividad medio, la Internet es un nuevo medio de comunicación que con toda seguridad llegó para quedarse. No substituirá a la carta, al teléfono o a la radio y ni siquiera a la televisión. Internet se une a estos medios en la escalada conjunta de avances tecnológicos del capitalismo y de las formas de vida que acompañan su desarrollo. Pero si la consolidación del impacto de la Internet sobre las interacciones privadas y sobre las actividades del mercado globalizado ya es visible, menos evidente es el impacto que tendrá sobre actividades e interacciones con fines públicos. ¿Cuál será el impacto de la Internet sobre la vida política de las sociedades contemporáneas? ¿Cómo afectará la organización del Estado y de la sociedad civil, y a las actividades de representación y participación cívica asociadas a estos aspectos políticos?

Poco a poco van apareciendo nuevos experimentos sobre el uso de este nuevo medio de comunicación para fines políticos –votaciones vía Internet, propaganda política en la red, redes virtuales de movimientos sociales organizados, etc.– pero el cuadro general todavía permanece oscuro e indefinido. Si por un lado esta indefinición preocupa al científico social ocupado en hechos empíricos, dado que en este caso los contornos del objeto no son del todo claros, es precisamente ese grado de incertidumbre que impone la necesidad de una reflexión pragmática y normativamente orientada para posibles impactos de la Internet, positivos y negativos, sobre la democratización de las sociedades contemporáneas. Puede ser que sea todavía demasiado pronto para pretender formular una teoría política de la Internet, pero si esperamos demasiado, y dada la velocidad del desarrollo en ese campo, tal vez mañana sea demasiado tarde.

Antes de asentar las bases estructurales para esa reflexión, necesitamos limpiar el terreno de toda mala hierba. Buena parte de la literatura producida en la última década sobre la Internet está orientada (¿u obcecada?) en una reflexión filosófica que le confiere el estatuto de agente revolucionario capaz de transformar la propia condición humana. Herederas de una estructura conceptual oscurantista que mezcla la jerga de la cibercultura con el nominalismo pedante de ciertas vertientes de la filosofía francesa contemporánea, estas reflexiones posmodernas poco contribuyen y en mucho enredan la construcción de un conocimiento fecundo sobre la Internet que posibilite la formulación de nuevos cuestionamientos teóricos y nuevas instituciones sociales. Este artículo se basa en la premisa de que es necesario reflexionar sobre la manera en que la Internet se inserta en el proyecto inacabado de modernidad, y no en pensar que señala o

cristaliza el inexorable fin de este proyecto. Pero antes de que podamos hacer esa reflexión, necesitamos cuestionar dos conceptos que ganaron amplia popularidad en los estudios realizados sobre ésta: el del ciberespacio y el de la aldea global.

### **¿Ciberespacio? De la ontología de lo virtual a la fenomenología de la virtualización**

El ciberespacio no existe. El *dataspace* del que hablaba William Gibson en *Neuromancer*, el libro en el cual acuñó el término, nada tiene que ver con los espacios de interacción social que utilizan los medios de comunicación electrónica de la Internet. El apareamiento de datos en el *dataspace* –comparado a las luces de la ciudad, a las estrellas del cielo– constituía un conjunto de celdas regulares de objetos virtuales en un espacio infinito, y para acceder a estos objetos los usuarios usaban la interfase de sus computadoras. Por tanto, sus operaciones en ese mundo virtual eran movimientos en un espacio infinito, y Gibson los describe con los mismos recursos lingüísticos utilizados por la ciencia ficción hablando de navegación interespacial, y por las novelas del lejano oeste americano (recordemos que los operadores del ciberespacio de Gibson son, al final de cuentas, *cowboys*). Como toda buena ciencia ficción que crea un nuevo mundo, la persuasión del elemento fantástico de *Neuromancer* depende de una oscilación permanente entre realismo e irrealdad en la narrativa. El realismo, en el caso del ciberespacio de Gibson, es construido a través de metáforas de domesticación de territorios desconocidos.

Los usuarios de la Internet, conocidos hoy como internautas, no van a ningún lado mientras navegan en la red. A pesar de que buena parte de las metáforas utilizadas por los propios internautas para explicar sus interacciones vía Internet guarde semejanzas con las metáforas espaciales de Gibson, la Internet no constituye un espacio. Visitar una *homepage* no es como visitar a alguien en su casa; al final de cuentas, nadie está ahí para recibirnos. Participar en un *chat* tampoco es como ir a un bar, donde uno nunca se sienta en una mesa de desconocidos a discutir cualquier tema. En resumen, parece haber algo seriamente equivocado en concebir a la Internet como un espacio. Al contrario, en la medida en que las interacciones humanas vía Internet son completamente independientes de “donde” uno está, debemos decir que en ella esas interacciones son desterritorializadas.<sup>2</sup>

¿Qué significa virtual? La definición de virtual ha sido tema de un extenso

<sup>2</sup> Lo que también es aplicable, dígame de paso, a las interacciones humanas vía telégrafo o teléfono.

debate en la filosofía contemporánea francesa. Destacan los trabajos de Gilles Deleuze (1994), Jean Baudrillard (1995) y Pierre Lévy (1996). Estos autores convergen en su preocupación por desmitificar la relación que habría entre lo virtual y lo real. Lo virtual no se opone a lo real, pues éste también es real, incluso aunque no sea actual. Similar a la definición ofrecida por Pierre Lévy, el término “virtual” es definido en el *Diccionario Aurélio* como “aquello que existe como facultad, pero sin ejercicio o efecto actual; lo que es susceptible de realizarse, potencial o, incluso en la filosofía, aquello que está predeterminado y contiene todas las condiciones esenciales para su realización”. De acuerdo con Lévy, aunque lo virtual sea algo que existe como facultad pero que no es actual, debemos distinguir entre virtual y potencial, confundidos por la filosofía escolástica. Mientras el potencial contiene las condiciones de su realización (luego el potencial se opone a lo real), lo virtual es un complejo problemático indefinido cuya actualización depende de circunstancias que le son exteriores. Si el potencial mantiene una relación lógica con lo real, lo virtual mantiene una relación histórica con lo actual: “Por un lado, la entidad carga y produce sus virtualidades [...] por otro, lo virtual constituye una entidad” (Lévy, 1996: 16). Lévy ilustra este argumento con el ejemplo de la semilla, la cual sería un árbol virtual pero no en potencia, pues su actualización como árbol depende de contingencias, situaciones externas que su esencia no contiene.

¿En qué consiste, entonces, un espacio virtual? Si seguimos al pie de la letra la definición de Lévy, nos encontramos con que un espacio virtual es aquél cuya actualización depende de circunstancias que le son externas. Si existe algo llamado ciberespacio, pregunto, ¿éste sería el árbol virtual de qué semilla y de qué contingencias de la semilla? Los defensores del ciberespacio caen muy fácilmente en esta trampa lógico-retórica, y es el mismo Lévy quien busca una solución para ese dilema. Además de la actualización de entidades virtuales, existieron procesos inversos de *virtualización* de lo actual. Lévy cita el ejemplo de una empresa que se vuelve virtual al abandonar la organización espacial de sus actividades para adoptar estrategias de trabajo a distancia. Aunque no podamos negar la transformación radical de las rutinas de trabajo introducidas por esa *virtualización*, ¿dejaría la empresa de ser actual por no tener un espacio físico que defina su territorio? En una intrincada formulación, Lévy (1996: 17) argumenta que el principal efecto de la *virtualización*, es el “traslado del centro de gravedad ontológico del objeto considerado”. No hay duda de que la posición geográfica de la empresa que se vuelve virtual disminuye mucho, pero desde el punto de vista ontológico, no me parece que el centro de gravedad de la empresa haya cambiado. Este centro nunca fue su localización física en el espacio; el conjunto de departamentos, puestos de trabajo y los cárdex de asistencia constituyen más bien su sede. En el capitalismo, el centro de gravedad ontológico de la empresa siempre fue el lucro, que a su

vez puede ser descrito como la actualización de algo que puede ser legítimamente designado como virtual, sea cual sea la posición de la empresa en el mercado.

Así, aunque los conceptos de “virtual” y “virtualización” puedan ser útiles para comprender algunos fenómenos asociados a la Internet, éstos no deben ser tomados como vectores de una transformación radical producida por la red, ni como productores de un nuevo espacio desterritorializado. Cuando se adjetiva de esa manera, el mismo significado de la palabra espacio remite a quedar vacío. La explicación para ese conjunto de equívocos, asociados al término ciberespacio, se encuentra en una fijación ontológica que lleva a sus defensores a buscar una manera de rectificar y delimitar un objeto, cuya existencia y especificidad serían, de alguna manera, de una esencia distinta a la de los objetos que componen el mundo actual. Una biblioteca virtual, por ejemplo, no presenta ninguna diferencia esencial, ontológicamente determinada, de una biblioteca común, ya que continúa siendo un lugar para buscar libros. Lo que la vuelve una biblioteca *virtual*, es el hecho de que su actualización en la forma de consulta depende de circunstancias que le son exteriores, siendo éstas que el internauta encuentre el *site* de la biblioteca y haga el *download* del archivo que contiene el libro que busca. Depende también de que el archivo, para poder ser leído, esté en un formato compatible a las aplicaciones que el internauta tenga. Mientras que una biblioteca común es *actual*, simplemente porque los libros a ser consultados son *actuales* y se encuentran en la biblioteca. La biblioteca en la Internet es *virtual* porque sus libros son virtuales. La diferencia entre lo *virtual* y lo *actual*, por lo tanto, es menos ontológica y más fenomenológica, es decir, se refiere más a la diferencia entre la experiencia concreta de aquél que entra en una biblioteca para consultar un libro, y la experiencia concreta de aquél que entra en un *site* para el mismo fin. Lo que cambia es el fenómeno “consultar la biblioteca”. Lo mismo puede ser dicho en relación al término “virtualización”. La característica central del proceso de tornarse virtual es la desterritorialización, no la producción de un nuevo espacio. La “virtualización” de la comunicación humana ya estaba presente, por ejemplo, en la comunicación telefónica, una vez que la interacción en ese caso es desterritorializada. Lo que cambia en la comunicación virtual es, por consiguiente, el fenómeno “interacción”.

El ciberespacio, entonces, no existe. Desde el punto de vista ontológico la Internet no crea nada nuevo, nada que no existiera antes, a no ser ella misma, una red mundial de computadoras conectadas electrónicamente, con diversos elementos de comunicación humana, que modifica las interacciones ya existentes y abre un nuevo conjunto de interacciones antes imposibles. Desde el punto de vista fenomenológico, por otra parte, la Internet altera, de innumerables formas, las experiencias de interacción humana, y muchas de esas transformaciones están asociadas al proceso de *virtualización* propio de este medio. Dentro del tenue

límite que separa la realidad de la ciencia ficción es hasta posible concebir que, en el futuro próximo, las tecnologías de la realidad virtual (VR) se desarrollen al punto de permitir que dos personas distantes una de la otra, efectivamente, se encuentren en una sala virtual y tengan todo tipo de experiencias asociadas a la interacción frente a frente. Pero ese es un problema para los científicos de la informática y no (por lo menos todavía no) para los científicos sociales. Actualmente, la *virtualización* operada por la Internet se comprende mejor si se disocia del esfuerzo por constituir ese nuevo objeto georeferenciado llamado ciberespacio.

En particular, cuando observamos la relación entre Internet y política, veremos que lo interesante en esa relación es la virtualización y desterritorialización que ella implica, así como el hecho de que la política sea un complejo de interacciones humanas, necesariamente territorializada. No existe una política internacional, sólo una política circunscrita a un determinado territorio. Nadie puede pedir asilo en el ciberespacio si está insatisfecho con la política de su país. ¿Cómo se puede entonces pensar que la política pueda virtualizarse, o incluso que pueda utilizar recursos electrónicos o virtuales?

### **¿La “Global Village”? Internet, territorialidad y política**

Un término utilizado para analizar políticamente la Internet es la expresión *global village* (aldea global). Los recursos interactivos de Internet, al profundizar la interacción cotidiana entre personas distantes unas de las otras –un proceso característico del desarrollo más general de las telecomunicaciones de este siglo– disminuye la distancia efectiva entre las personas, aproximándolas y dando la impresión de que vivimos en una enorme aldea, compuesta por todos los internautas del planeta. Por un lado, la agilidad, el reducido costo y los nuevos recursos comunicativos de las interacciones vía Internet, cuando van aliados a la impersonalidad característica de la comunicación electrónica, incentivan a las personas a expandir sus redes de interacción cotidiana más allá del círculo de personas con las cuales normalmente se comunicaban a través de contactos directos, como el teléfono o las cartas. Por otro lado, esas nuevas interacciones vía comunicación electrónica tienden a ser más horizontales, en la misma medida que hay una ausencia de enlaces institucionales que las medien. De esta forma, el globo terrestre parece volverse una gran aldea, al mismo tiempo que se globaliza el círculo más próximo de interacciones de cada individuo.

La expresión *global village* es de cierta forma hiperbólica, ya que la “aldea global” no es así tan global, pues está restringida a los países desarrollados y a las élites de los países en vías de desarrollo; ni tampoco es tan aldea, una vez que los recursos horizontales de interacción, que supuestamente confieren su aspecto

comunitario, son efectivamente controlados por instituciones públicas y privadas que imprimen sobre ella reglas y jerarquías muy semejantes a las que estructuran la complejidad de la vida urbana en el mundo contemporáneo. Incluso así, la expresión apunta en dirección a dos aspectos importantes de las transformaciones introducidas por los medios de comunicación electrónica.<sup>3</sup>

Por una parte, en la medida en que las interacciones humanas de una determinada persona dejan de tener referencia a partir de su localización geográfica en el planeta, las redes de interacción social se expanden más allá de las unidades políticas, territorialmente definidas por la organización del Estado moderno. Pero es importante recordar que ese proceso de internacionalización de las redes de interacción social, desde comienzos de la era moderna, ya se encontraba presente embrionariamente en el desarrollo del epistolario político, y fue expandido con el desarrollo del telégrafo y de la telefonía a partir del siglo XIX (véase Winston, 1998).

Por otra parte, la prolífica temática de los debates públicos en las listas de discusión de la red parece simular la organización de los espacios públicos urbanos, donde las personas se encontraban para discutir diversos asuntos, sin la intervención de los medios de comunicación de masas, que marcaron nuestra experiencia urbana de la posguerra. En otras palabras, la Internet parece implantar mecanismos de debate que mantienen un cierto grado de independencia, en relación a las mediaciones impuestas por los medios de comunicación. Permiten, de esa forma, una relativa recuperación de una esfera pública hecha según los moldes de los cafés y plazas característicos del siglo XVIII, cuya decadencia se vincula al desarrollo de los medios masivos de comunicación.<sup>4</sup>

La pregunta más interesante, sin embargo, no tiene que ver con la combinación de lo “global” y de lo “local” en la constitución de la Internet, y sí con cuál efecto –el global o el local– es el preponderante en la construcción de la experiencia de interactividad que ocasiona. En otras palabras, la Internet hace que el mundo globalizado tome la apariencia de una aldea, ¿o son las interacciones personales de cada uno las que se globalizan a través de ella? La aparente naturaleza retórica de esta pregunta ofusca un problema real, que surge cuando lo colocamos bajo la perspectiva de la vida política de las sociedades modernas. Dado que la política en el mundo moderno tiene, necesariamente, referencia en ciertas unidades territoriales ¿cuál es el impacto de la Internet en las organizaciones y formas institucionales de actividad política en el mundo contemporáneo?

<sup>3</sup> Es importante subrayar que la idea de aldea global ya existía de manera embrionaria en el contexto de la televisión. (Des)afortunada coincidencia que la TV Globo haya usado ese eslogan. Para un análisis sobre la aldea global introducida por la TV, véase Gordon Graham, 1999, p. 34.

<sup>4</sup> Este es el argumento, ya clásico, elaborado por Jürgen Habermas *A mudanza estrutural da esfera pública...*, 1984.

## Comunicación, técnica y política

Si partimos del presupuesto de que la sociedad no es simplemente un conjunto de individuos, ni un conjunto de instituciones o de estructuras (de la que no es ni siquiera una combinación *ad hoc* de estas tres cosas), podemos afirmar que su concepción sólo es reductible a una infinita colección de prácticas humanas, cuya especificidad es determinada por las significaciones atribuidas a estas prácticas. Las prácticas sociales, por tanto, son siempre y necesariamente eventos comunicativos. Mientras un conjunto infinito de comunicaciones, definidas como síntesis de tres procesos de selección de significación (enunciación –*utterance*–, información y comprensión), la sociedad es constituida por la totalidad infinita de enunciaciones actuales y posibles (véase Foucault, 1972).

Hablar de política significa hablar de poder, y el primer hecho fundamental en ese sentido es que el poder es un aspecto central de toda y de cualquier comunicación social. El concepto de poder se refiere a la práctica unilateral de creación y/o imposición de identidades. Pero el poder también se refiere, concomitantemente, a un elemento positivo generador de nuevas alteridades. Al imponer identidades, construye nuevas alteridades entre aquellos que se comunican. Sea desde un punto de vista positivo o negativo, lo que importa es que el concepto de poder siempre se refiere al aspecto unilateral de interacciones comunicativas, y que esta unilateralidad es, aún así, siempre y necesariamente relacional, ya que sólo se puede consumir en prácticas interactivas de comunicación.

Por tanto, al mismo tiempo que el poder elimina y/o produce alteridad, es generado y/o eliminado por la mediación recíproca de la alteridad entre los participantes de la interacción. En oposición a la unilateralidad del poder, la alteridad se refiere a la reciprocidad presente en toda comunicación social; es decir, al nivel de comprensión mutua a la que tiende toda interacción lingüística. Toda *utterance* necesariamente busca, en algún nivel, ser comprendida, y en esa búsqueda de comprensión mutua un sujeto nunca puede ser transformado en idéntico a otro, ya que la identidad absoluta entre los sujetos, y la comprensión que ellos tienen uno del otro, eliminaría la necesidad de comunicación. La definición aquí presentada niega la posibilidad de producir una dicotomía entre actividades cognitivas de comprensión y actividades normativas de buscar fines. En última instancia, toda acción comunicativa es estratégica, pues persigue un fin (comprensión mutua), y toda acción estratégica es comunicativa (pues requiere comprensión mutua para la realización del fin propuesto, en caso contrario se torna violencia y no acción social).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Es importante que se entienda que esa definición de comunicación, en tanto poder+alteridad se aproxima, por una parte, a la definición *habermasiana*, pero se distancia en un aspecto importante.

En el constructivismo epistemológico aquí propuesto, los conceptos de poder y alteridad, en tanto elementos centrales de toda comunicación, constituyen el emplazamiento de la producción y reproducción de significaciones, y de esta forma, aquello que todo sujeto social procesa, cognitivamente y normativamente, en sus interacciones sociales. Por un lado, el concepto de cognitividad describe la habilidad que todo sujeto tiene de aprehender significaciones y de producir construcciones internas (mentales) del mundo externo. El concepto de normatividad, por otro lado, se refiere al hecho de que esos sujetos, necesariamente, “se niegan” a aprehender ciertas significaciones en ese proceso, pues la comunicación no es sólo el acto de aprehender el mensaje emitido, sino también el proceso de determinar aquello que no necesita o que no debe ser aprehendido (Luhmann, 1988). Así, los sujetos sociales son necesariamente sujetos epistémicos, ya que lo que diferencia a los unos de los otros son los procesos de selección de significaciones que ellos realizan. Lo real es siempre imbuido de un “exceso de significaciones”; lo que diferencia a los sujetos sociales en sus prácticas son las significaciones parciales que ellos escogen aprehender en sus interacciones con los otros (por lo tanto, el reconocimiento de la alteridad), y las que se niegan a aprehender (el ejercicio de poder).

Ahora bien, desde el punto de vista del problema teórico expuesto en este artículo –entender el impacto de la Internet sobre la vida política de las sociedades contemporáneas–, necesitamos resolver cómo esa interpretación del problema de la comunicación, se adecua a una comprensión del problema de su mediación técnica. Necesitamos saber ¿cómo afecta a la comunicación la introducción de una tecnología para la producción, transmisión y recepción de mensajes? John B. Thompson ofrece una lista de atributos de los medios técnicos de comunicación que nos ayudará a responder esa pregunta.

El primer atributo de la introducción de la técnica en la interacción comunicativa es la fijación de las manifestaciones lingüísticas. El medio técnico permite que los mensajes superen lo efímero de la enunciación oral. La fijación, por tanto, es un atributo del medio técnico que sustituye la memoria, produciendo de esa forma un conjunto de registros de la interacción. Así, desde el punto de vista político, la dialéctica entre poder y alteridad se inscribe en una lucha por los medios de fijación del mensaje, que ahora pueden ser manipulados políticamente por aquellos que detentan el acceso a los medios de fijación. Cuando sólo uno de los interlocutores detenta los medios para ello, el aspecto estratégico (ligado al elemento de poder) de la comunicación social se expresa de manera más noto-

---

Habermas divide a los actos de habla en acción comunicativa y en acción estratégica, refiriéndolos, respectivamente, a actos de habla que buscan entendimiento mutuo y a actos de habla que buscan realizar objetivos (véase Habermas, 1987).

ria, ya que uno de los interlocutores puede valerse del registro del mensaje, mientras el otro no. Por tanto, la capacidad de determinados sujetos sociales de fijar sus mensajes siempre estuvo relacionada a un ejercicio de poder, pues posibilita que ellos recuerden las comunicaciones, utilizándolas como un recurso que otros no detentan. Por otro lado, si los medios técnicos de fijación son socialmente difundidos, el aspecto de comprensión mutua de la interacción social (el elemento de alteridad) se sobrepone, ya que la fijación permite que todos recuerden el conjunto de mensajes emitidos públicamente y accedan a él.

Por ejemplo, piensen en la escritura como medio de fijación. En contextos en los cuales sólo determinados sujetos sociales detentan el recurso de la escritura, como en el caso de los encuentros del Nuevo Mundo, tal recurso rápidamente se convirtió en instrumento de poder, pues a través de él los europeos podían producir un conocimiento etnográfico de los pueblos que encontraban, que podía ser subsecuentemente transmitido a los nuevos colonos que llegaban a América. Ya para las poblaciones nativas, tal conocimiento del otro dependía de la reproducción oral y, en consecuencia, era más efímera y sujeta a reinterpretaciones, olvidos y pérdida de información; para los europeos, la escritura garantizaba la estabilidad de las descripciones del otro, que de esta forma podían ser movilizadas para producir estrategias de dominación.

El segundo atributo del medio técnico de comunicación es la reproducción, es decir, su capacidad de producir diversas copias de un mismo mensaje. La reproductibilidad del mensaje emitido confiere al emisor una mayor capacidad de difundir su mensaje, pues puede hacerlo simultáneamente a un gran número de receptores. Como demuestra Thompson, es este atributo de la tecnicidad de la comunicación el que está más directamente orientado a su modificación paralela, pues se obtiene, a final de cuentas, una ganancia a gran escala. Es este mismo atributo, como demostró Benjamin, el que valoriza el original en el contexto del mensaje con fines estéticos. Aunque la reproducción esté innegablemente conectada a la mercantilización de la comunicación, desde el punto de vista político lo que nos interesa de ese atributo es nuevamente el problema de quién controla la reproducción. Si sólo la controla el emisor, el elemento estratégico de la comunicación social va más allá, no sólo de la escala en la que éste puede reproducir su mensaje y emitirlo en diferentes direcciones y para diferentes públicos, incluso también, una vez que elige no reproducirlo, puede llevar a cabo un proceso de discriminación y dar acceso a él sólo a determinados sujetos sociales. Pero si, por otro lado, la capacidad de reproducción de mensajes es conferida al receptor, ésta adquiere un aspecto democratizador relacionado a la denuncia, a la diseminación de la información, etc. En suma, desde el punto de vista político, la reproductibilidad técnica de la comunicación tiene injerencia en los asuntos referentes a la difusión y plantea cuestiones relativas a quién la controla. La reproduc-

tibilidad, desde esta perspectiva, es un instrumento que opera a nivel de control y de disseminación de mensajes.

Otros atributos de la fijación y de la reproducción están íntimamente ligados al tercer atributo, el del distanciamiento espacio-temporal ocasionado por el medio técnico. Este distanciamiento es espacial en la medida en que permite que las emisiones viajen por el espacio sin desplazamientos del emisor (piensen en la carta, la radio, o incluso en el megáfono). Este distanciamiento es temporal, por otra parte, teniendo en cuenta que el mensaje puede ser fijado, emitido y recibido en momentos diferentes (piensen en la impresión y en la grabación, por ejemplo). Desde el punto de vista político, este distanciamiento espacio temporal amplía bidimensionalmente la comunidad comunicativa. De él depende la propia formación del Estado nacional en tanto espacio político, así como el establecimiento de una cultura política en esa comunidad, que pueda ser temporal e históricamente definida como “nuestra”. El distanciamiento espacio-temporal opera a nivel de ampliación y reducción de los horizontes de identificación de la comunidad política.

Finalmente, el medio técnico, en la medida en que codifica mensajes a un nuevo lenguaje, requiere de los receptores capacidades cognitivas diferentes a aquéllas asociadas a la comprensión de la comunicación oral. Mientras la comprensión oral de un lenguaje resulta del inexorable proceso de socialización lingüística, la comprensión de los códigos del medio técnico requiere de una socialización específica. Así, la fijación opera a nivel de la inclusión o exclusión de sujetos de los procesos comunicativos, teniendo en cuenta que éstos son o no socializados en la técnica en cuestión. Actualmente incluso, ¿qué es el analfabetismo sino un mecanismo de exclusión social, corroborado por una apropiación privada de los mecanismos de fijación controlados en gran parte por instituciones de enseñanza privadas?

Analicemos los siguientes cuadros:

CUADRO 1  
**TÉCNICA Y POLÍTICA**

Atributo del Medio Técnico	Dinámica Política	
	Poder/Estrategia	Alteridad/Comunicación
Fijación	Olvido	Memoria
Reproducción	Control	Dispersión
Distanciamiento	Reducción	Ampliación
Espacio-temporal		
Competencias Cognitivas	Exclusión	Inclusión

Cuando analizamos los diferentes medios de comunicación desde esa perspectiva, descubrimos que es imposible juzgar su carácter político como llave binaria progresista o conservadora. Todas conllevan ambigüedades desde el punto de vista de su impacto democratizador:

CUADRO 2  
**POLÍTICAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

Atributo x medios	Prensa	Radio y TV	Internet
Fijación	Alta/memoria	Baja/olvido	Alta/memoria
Reproducción	Lenta/control	Rápida/dispersión	Rápida/dispersión
Distanciamiento Espacio-temporal	Pequeño /reducción	Grande Ampliación	Grande / ampliación
Competencias cognitivas	Alta/exclusión	Baja/inclusión	Alta/exclusión

Sin embargo, este análisis de la relación entre técnica y política de los medios de comunicación quedaría incompleto si no introdujéramos también el hecho de que la política en el mundo contemporáneo es, antes que nada, un conjunto de interacciones sociales, mediadas por instituciones responsables de la producción y difusión de información considerada pública. En otras palabras, los medios de comunicación no son meramente una técnica constitutiva de un sector del mercado capitalista, son un conjunto de agentes político-estratégicos, responsables de la producción y difusión de información. Existen dos caminos posibles de

investigación para el problema de la relación social entre los medios de comunicación y política. El primero a tomar en consideración es el modelo privatista de organización de la industria de los medios de comunicación de masas. Este camino implica comprender los mecanismos por los cuales la actividad política se vuelve dependiente de ese mercado, y de qué manera los procesos políticos son afectados, por consiguiente, por las elecciones y posiciones políticas tomadas por los agentes que la controlan.

Por causa de su papel dentro de la producción y difusión de la información pública, los agentes que controlan los medios de comunicación no son meros grupos de presión comparables a otros sectores del mercado. Su posición estratégica en ella implica tener una posición *vis-a-vis* con el Estado, sólo comparable a otros sectores estratégicos privados, como por ejemplo, la industria bélica. Incluso así, mientras la posición estratégica de la industria bélica es definida por su papel en eventos esporádicos, aunque cruciales, de la vida política –finalmente no nos encontramos frecuentemente metidos en guerras o en situaciones de convulsión social que requieran el uso de las fuerzas armadas–, la posición estratégica de la industria de los medios de comunicación es de relevancia en la cotidianidad política.

El camino de investigación que considera la interacción entre actores e instituciones de los medios de comunicación y actores e instituciones políticas es crucial para una comprensión del impacto de la Internet sobre las democracias contemporáneas. Necesitaremos analizar los patrones económicos de la formación de la industria de la Internet y el espacio que ésta ocupa en la miríada de los medios de comunicación que componen el campo mediático.

Sin embargo, es posible recorrer un segundo camino. La apropiación social de un medio de comunicación no es determinada sólo por la política llevada a cabo por aquellos que controlan el medio, sino también por las características técnicas de las formas de comunicación permitidas por él. Creo que la mejor manera de aproximarse a la comprensión de la Internet es tomar como punto de partida la relación entre tecnicidad y política que existe en el medio de comunicación que ocupa actualmente el centro del campo mediático, es decir, la televisión.

El hecho de que la televisión sea la última innovación tecnológica que impactó a los medios de comunicación, antes de la Internet, no es sólo una cuestión de antecedentes históricos en una línea evolutiva de los medios de comunicación. Como último gran vehículo antes de la Internet, la televisión es el medio que formatea y determina lo que la comunicación electrónica vía Internet hace o deja de hacer. Es en referencia a la televisión –imitándola o distanciándose de ella– que el modelo de comunicación de la Internet se instituye.

El desarrollo del cine, que, como todos saben, no es más que una técnica de

proyección de fotografías sucesivas exhibidas a una velocidad que simula movimiento, dotaba al hombre de la capacidad de realizar reproducciones del mundo visible que combinaba, en palabras de Gilles Deleuze, imagen y movimiento. Entonces podemos decir que el cine fue el primer medio de comunicación en realizar una *virtualización* completa del mundo de la luz. Los ojos, filtrados por la lente de la cámara, tienen acceso a una proyección bidimensional de eventos reales captados por el cinematógrafo. La utilización de estos nuevos recursos técnicos al principio estuvo vinculada a la industria del entretenimiento, y rápidamente ésta desarrolló técnicas (movimientos de cámara, cortes, planos y contraplanos) que transmitían a la audiencia la impresión de que testificaba hechos verídicos. La industria del periodismo no tardó en descubrir la nueva técnica y el siglo XX quedó marcado por el periodismo audiovisual. La televisión actualmente es la lente del mundo. Ella nos da acceso a las imágenes de lo que sucede en lugares en los que no estamos. Como la fotografía es reproducible sus imágenes pueden ser copiadas innumerables veces.

El periodismo televisivo, por tanto, es el principal instrumento de *virtualización* del mundo contemporáneo, pues todo evento captado por una cámara en algún lugar del mundo es desterritorializado. La guerra contra Bin Laden se desarrolla dentro de nuestra propia casa, frente a nuestros ojos, sin ninguno de los riesgos asociados al campo de batalla. Los candidatos a cargos públicos realizan comicios sin ninguna necesidad de tener que ir a la plaza pública a escuchar su discurso. En suma, en la televisión el mundo real territorializado se vuelve virtual, desterritorializado.

La desterritorialización de la interacción social producida por la televisión tiene características específicas asociadas a la tecnicidad del medio. Si bien es cierto que muchas de éstas tienen su origen en la radio, la primera técnica de comunicación de masas en la que un único mensaje producido alcanzaba a muchos receptores simultáneamente. Pero se equivocan aquellos que suponen que todas las grandes transformaciones de la política generadas por los medios de comunicación de masas ocurren con la radio, aunque no es posible quitarle un papel central en la producción de una nueva forma de interacción social que alteró significativamente la relación entre el discurso político y su audiencia (Graham, 1999: 36-37).

Existen otras transformaciones de la política que ha generado la televisión y que son específicas del medio audiovisual, mismas que, o se originan con el cine como la producción de un espacio físico interno a la pantalla, el estudio o la locación, o son originarias del propio medio televisivo, en la medida en que ese espacio cinematográfico es trasladado al “territorio” del hogar. En resumen, ¿cuál es la naturaleza de la *virtualización* en la comunicación televisiva? ¿De qué forma esta *virtualización* se relaciona a la de Internet? ¿Cómo la tenacidad del

medio televisivo determina el carácter político del campo mediático que domina, del cual, no debemos olvidar, Internet es sólo, por lo menos hasta ahora, un elemento periférico?

John B. Thompson propone el concepto de cuasi-interacción para describir el carácter político de la televisión como medio de comunicación de masas (Thompson, 1995). Este concepto es creado en el contexto de una tipología tripartita de formas de interacción, definida por el tipo de mediación existente. Primero tenemos un tipo de interacción que no es mediada técnicamente, a la que Thompson denomina, siguiendo a E. Goffman, interacción cara a cara. Esta forma de interacción se caracteriza por la co-presencia de los interlocutores y por la dialogicidad de sus intercambios lingüísticos, ya que todos son, simultáneamente, productores y receptores de mensajes, y por la multiplicidad de formas simbólicas que, combinando oralidad y teatralidad, operan en la producción de significado.

El segundo tipo de interacción es aquella que es medida por algún medio técnico, como el caso de la carta o el teléfono. Esa mediación de la interacción implica tres traslados simultáneos en relación a los atributos de la interacción cara a cara. En primer lugar, sucede lo que describimos arriba como desterritorialización (o *virtualización*) de la interacción en la medida en que la co-presencia de los interlocutores es sustituida por la comunicación a distancia. En segundo lugar, aunque la interacción continúe siendo dialógica (todos los implicados son productores y receptores de mensajes), deja de ser sincrónica, habiendo siempre un hiato entre el momento de la producción y de la recepción del mensaje, aunque en el caso de la televisión este hiato es reducido casi al punto de simular la simultaneidad de la interacción cara a cara. Y así, en la medida en que se introduce el medio técnico, se pierde la multiplicidad de formas simbólicas en la producción de significado, ya que toda la teatralidad desaparece en la producción de significado.

Thompson define la cuasi-interacción mediada a partir de estos dos tipos de interacción. Así como la interacción mediada, ésta supone desterritorialización y pérdida de sincronía. Sin embargo, a diferencia de la interacción mediada, la cuasi-interacción mediada permite la comunicación de uno a muchos, en oposición a la comunicación uno a uno de las otras dos formas de interacción, y el consecuente anonimato de los receptores del mensaje. La televisión, así como la radio, es una forma de cuasi-interacción mediada, es decir, es un medio de comunicación de masas, es un medio de difusión de informaciones producidas por un sujeto político (un órgano de la prensa) que son dirigidas simultáneamente a una enorme audiencia.

Esta interacción de uno a muchos, en oposición a la interacción de uno a uno de la carta con destinatario definido, está asociada al surgimiento del periodismo

de masas del siglo XIX. Con la formación y consolidación de los Estados nacionales, con territorios que engloban innumerables localidades y poblaciones que hablan un mismo idioma, surgen los medios de comunicación de masas. Pero el periódico, por la misma dificultad de difusión física del material impreso, tiende a dirigirse a públicos locales y no a nacionales. Este hecho es evidente por los pocos periódicos con cara al mundo exterior que consiguieron establecerse como vehículos nacionales de comunicación (en Brasil, en el mejor de los casos, tendremos dos o tres periódicos nacionales). La comunicación de masas entonces se consolida con el surgimiento de la radiodifusión, que puede prescindir de medios físicos para transmitir mensajes. El hecho de que quien produce la información comunique su mensaje a un enorme número de destinatarios, implica que este mensaje, para ser comprendido, necesita ser dirigido a un destinatario promedio; en otras palabras, un “uno” que comunica simultáneamente a los “muchos”, debe homogenizar y adecuar la información, para que el máximo número de personas de su público destinatario la comprenda. Este emparejamiento tiende a nivelarse hacia abajo; esto es, el mensaje televisivo, así como el mensaje radiofónico, se sirven de un vocabulario sencillo y directo, comprensible para la mayor parte de la audiencia.

Pero la característica más importante de la cuasi-interacción mediada que define a la televisión, es la separación radical que introduce entre la producción, y la recepción de la información que en ésta circula. Y lo que Internet hace es reintroducir la posibilidad de la interacción mediada y hacer proliferar la capacidad de producción. Entender el impacto de la Internet (real, ya existente y potencial, normativamente orientado a la democratización) es entender cómo esas dos características que la diferencian de la televisión, definen el espacio que viene a ocupar en el campo mediático.

Las principales innovaciones de la Internet en relación a la televisión se pueden comprender a partir del cuadro siguiente:

CUADRO 3  
INTERACCIÓN EN INTERNET

	<b>Interacción mediada</b>	<b>Cuasi-interacción mediada</b>
Uno a uno	ICQ (simultánea) <i>E-mail</i> (no simultánea)	N/A
Uno a muchos	<i>Chat-Room</i> (simultáneo) Lista de discusión (no simultánea)	<i>Spam</i> (receptor pasivo) <i>Site</i> (receptor activo)

En tanto forma de cuasi-interacción mediada, la Internet representa una importante innovación en relación a la televisión, por el hecho de permitir la proliferación de productores de mensajes. Mientras que los factores de la producción televisiva se congregan en un complejo financiero e infraestructural, que prácticamente determina la naturaleza oligopolista de la explotación económica del medio, los factores de la producción de *sites* son infinitamente más baratos y menos complejos. Permiten una estruendosa ampliación de la capacidad de producción de mensajes por parte de individuos y pequeñas corporaciones, en la forma de *sites*.

Incluso, son los mecanismos de interacción mediada que Internet posibilita (listas de discusión y *chatrooms*) que tienen (y pueden llegar a tener) un impacto más profundo sobre la política. ¿Por qué? Porque posibilitan la ampliación de foros públicos de debate y discusión, en el sentido *habermasiano* de la discusión: como ampliación de la esfera pública.

Sin embargo, el problema, como señala Cass Sunstein (2001) en su libro *Republic.com*, es que los ideales de participación y deliberación que definen un concepto de esfera pública requieren, desde el punto de vista de la circulación de la información, no sólo que a los ciudadanos con los cuales eligen relacionarse se les dé la información, sino también a otros informadores y a personas inesperadas. Parte del papel positivo ejercido por los medios de comunicación de masas, consiste precisamente en producir esa información y posibilitar los encuentros inesperados, generando, de esa forma, un caldo de información y argumentos que están igualmente disponibles a todos los ciudadanos, independientemente de sus redes particulares de interacción social.

El problema de la Internet, desde esta perspectiva, es que produce una individualización excesivamente radical de los mecanismos de filtraje de informaciones, argumentos y encuentros. Esa particularización de los filtros implica una potencial “guetización” (fragmentación) social. Desde el punto de vista republicano, tal vez lo más grave de este asunto es que la fragmentación social se acompaña de la disminución de debates políticos enfrentados en términos de bienes públicos y de una disminución de las libertades cívicas, ya que ser libre no es sólo la posibilidad de formar y satisfacer preferencias sin interferencia, sino también la de formarlas y satisfacerlas, después de una satisfactoria exposición pública de la información y de los argumentos relevantes para tales elecciones.

Finalmente, a partir de una metáfora sugerida por el mismo Sunstein, diré que la Internet y los discursos de soberanía del consumidor que acompañan su desarrollo, pueden eventualmente desembocar en un escenario, en el cual cada uno de nosotros, en vez de leer el periódico o ver un noticiario por televisión, leeremos nuestro *Daily Me* en la Internet, un diario de noticias totalmente adaptado a nuestras preferencias y que, desde el punto de vista republicano, implicaría

una drástica reducción del espacio público y de su vigor en tanto *locus* de convivencia de diversidades y de producción de bienes comunes.

Como sucedió con todos los otros medios de comunicación que antecedieron a Internet, lo que ahora tenemos es una batalla política en curso por la definición de los patrones de apropiación del medio. Y todavía no sabemos si será la soberanía del consumidor o la soberanía del ciudadano la que será privilegiada en ese proceso. En el caso de la radio, y particularmente de la televisión, ya sabemos lo que pasó.

### **Referencias bibliográficas**

- Baudrillard, Jean (1995). "The virtual illusion or the automatic writing of the world". En: *Theory, culture y society*, núm. 4, vol. 12, pp. 97-107.
- Deleuze, Gilles (1994). *Difference and repetition*. London: Athlone.
- Foucault, Michel (1972). *The archeology of knowledge*. Nueva York: Panteon Books.
- Graham, Gordon (1999). *The Internet: a philosophical inquiry*. London: Routledge.
- Habermas, Jürgen (1984). *A mudança estrutural da esfera pública*. Río de Janeiro: Tempo universitario.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Theory of communicative action*, vol. 2. Boston: Beacon Press.
- Lévy, Pierre (1996). *O que é o virtual?* Río de Janeiro: Editora 34.
- Luhmann, Niklas (1988). "The unity of the legal system". En: G. Teubner (ed.), *Autopoietic law: a new approach to law and society*. Berlin, Nueva York: Walter de Gruyter.
- Sunstein, Cass (2001). *Republic.com*. Princeton University Press.
- Thompson, John B. (1995). *The media and modernity*. Stanford University Press.
- Winston, Brian (1988). *Media, technology and society: A history from the telegraph to the Internet*. London: Routledge.

# RECONOCIMIENTO A MIGUEL SOLER ROCA

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA EN SESIÓN ORDINARIA DE FECHA 27 DE JUNIO DE 2006, ADOPTÓ LA SIGUIENTE RESOLUCIÓN:

12.

(Exp. 011000-001714-06) - Atento a la propuesta realizada por los profesores Elsa Gatti y Carlos Acuña y por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, a los fundamentos que lucen en los distribuidos N°s 311/06 y 356/06, a lo establecido por los arts. 2° y 6° de la Ordenanza de Títulos Docentes Honoríficos de 4.3.68 y a la res. N° 27 del Consejo Directivo Central de fecha 13 de junio de 2006, otorgar el Título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de la República al Maestro Miguel Soler Roca. (17 en 17)

## FUNDAMENTACIÓN DEL TÍTULO DOCTOR HONORIS CAUSA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA AL MAESTRO MIGUEL SOLER ROCA

**M**IGUEL SOLER ROCA ES MAESTRO. Pertenece a esa estirpe de Maestros que forjaron la mejor historia de la educación uruguaya. Historia construida desde la reflexión colectiva y comprometida con los sueños y las desventuras de la gente, en especial la más humilde y desamparada, convencidos de que *“la escuela es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo”* (del Programa de Escuelas Rurales: 1949).

Historia que colocó al país en un sitio destacado a nivel continental y mundial; historia que se ha pretendido desconocer en los últimos años, a partir de los lineamientos impuestos a nuestra educación desde *“El B.M. metido a educador”* (Soler: 1997).

Miguel Soler es un referente de esa historia, a lo largo de más de medio siglo. Contribuyó a formar y dignificar al magisterio nacional, desde las distintas trincheras y escenarios en los que le ha tocado actuar, sin descanso, desde su temprana iniciación como maestro rural en 1943, hasta el día de hoy, como integrante de la Comisión Organizadora del Debate Educativo, a la que aporta su sabiduría decantada, su experiencia internacional, su capacidad de organización y su fuerza incontenible de trabajo. Sin pretender abarcar en su intregalidad esa vasta trayectoria, podemos señalar algunos hitos:

- Como **Maestro rural**, participó en el histórico Congreso de Maestros Rurales de 1944-45, en el que se discutieron y delinearon los fundamentos de la Educación Rural del Uruguay, y se sentaron las bases de la que sería Ley Nacional de Colonización de 1948, todavía vigente. Y en el Congreso de Maestros Rurales de Piriápolis (1949), en el que se aprobaron las bases del Programa de Escuelas Rurales, cuya redacción fue encomendada a una comisión de 12 miembros, entre ellos Soler.
- Organizó y dirigió entre 1954 y 1961 el Primer Núcleo Escolar Experimental en La Mina (Cerro Largo), una experiencia pionera en “Educación Fundamental” (UNESCO) orientada al mejoramiento de la vida campesina a través de un programa que, partiendo de lo educativo irradia hacia la comunidad, incidiendo en su futuro social y económico a través del desarrollo de proyectos de trabajo, a los que se integraron estudiantes y profesionales universitarios, fundamentalmente del área Agraria y el área Salud.

El desmantelamiento de esta experiencia por una miope resolución oficial (objeto de una fortísima interpelación en el Parlamento), motivó la renuncia del Maestro Soler, a través de una extensa y documentada carta, que

constituye una pieza central del ideario educativo que supo construir en lo técnico-pedagógico, y en lo ético-social, el magisterio nacional.

- Como sindicalista fue -en 1945- fundador y primer Secretario de la Federación Uruguaya del Magisterio, habiendo participado de todas sus luchas por la profesionalización y reconocimiento de la carrera docente. En su último Congreso de "Educación Rural" (Montevideo-Piriápolis: 2005) la F.U.M. lo tuvo como invitado especial que dictó la conferencia de apertura, y como partícipe activo en todas las deliberaciones, talleres y plenarios.
- Como **técnico de nivel internacional**, Miguel Soler trabajó para la UNESCO desde 1961 hasta 1982 en que se jubila, cumpliendo funciones relevantes de asesoramiento y dirección en diversos países, sobre todo del Tercer Mundo, y en especial de A. Latina, entre los que cabe destacar:
- Como especialista en Educación Rural asesora al Ministerio de Asuntos Campesinos del gobierno de Bolivia (1961-64); y dirige, entre 1964 y 1969, el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina en Pátzcuaro (México).
- Como especialista en Educación de Adultos actúa en la OREALC/UNESCO (Chile: 1969-73). Cuando triunfa la Revolución Sandinista en Nicaragua, se involucra en la Campaña Nacional de Alfabetización, siendo asesor y protagonista relevante de la misma.
- Entre 1974 y 1982 trabaja en la sede central de la UNESCO en París, primero como Director de la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural; y luego como **Sub-Director General Adjunto del Sector Educación**.
- De 1984 a 1996 integra la Comisión Española de la UNESCO y a partir de 1999 la Comisión Catalana de Relaciones con la UNESCO, y su Grupo de Educación.
- Entre 1985 y 1991 asesora en varias oportunidades a la Secretaría del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) en Educación Rural y de Adultos.
- En Uruguay fue invitado como Asesor por la Ministra de Educación y Cultura Dra. Adela Reta en los primeros años de la recuperación democrática, y actualmente asesora en temas de su especialidad al Director Nacional de Educación, Dr. Luis Yarzabal. En ambos casos lo hace en forma absolutamente honoraria.
- Como **investigador de la realidad educativa**, es autor de una larga lista de publicaciones que son materiales obligados en los cursos de Formación Docente, entre las que destacamos:
  - *Cinco años de Educación Rural en La Mina*. Montevideo: ICER, 1965
  - *Uruguay: Análisis crítico de programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona: Imprenta juvenil – E.B.O., 1984
  - *Educación: Problemas, Tendencias, Experiencias* (c/ R. Faraone). XVII Cursos Internacionales de verano (1986) T.I. Montevideo: Udelar, 1987.
  - *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: FUM- ITEM, 1996
  - *El Banco Mundial metido a educador*. Montevideo: FHyCE- R.E.P, 1997
  - *Reflexiones generales sobre la Educación y sus tensiones*. Montevideo: AELAC- QuEduca, 2003
  - *Réplica de un maestro agredido*. Montevideo: Trilce, 2005
- Es además colaborador permanente de numerosas revistas especializadas editadas en diferentes países (especialmente en Uruguay y en su Cataluña natal, donde ha vuelto a residir) muchas de ellas de circulación internacional.
- Como **luchador por los DDHH**, podría decirse que toda su vida está dedicada a ello. Pero quizás convenga recordar que en el momento del golpe de Estado de Pinochet, Miguel Soler actúa en Chile como estrecho colaborador del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, cumpliendo allí, junto a su esposa, una destacada y solidaria labor en defensa de los DDHH conculcados y de sus víctimas.

Tarea que continuó luego en su larga estancia en París, donde los refugiados uruguayos son testigos de su permanente y generosa solidaridad, y de su apoyo a las luchas de los compatriotas que, dentro del país, resisten a la dictadura.

Asesoró y revisó la sección de Educación no-universitaria del documento presentado en 1978 como denuncia a la UNESCO por OIP-FISE: *Uruguay 1973-78: Notas sobre Educación, Ciencia, Cultura, Comunicación* (editado en francés e inglés).

En 1987 fue el orador central en el Paraninfo de la Universidad, en el homenaje nacional al Maestro Julio Castro, en cuya figura se encarna a todos los docentes detenidos-desaparecidos.

El último libro de Miguel Soler: *"Réplica de un maestro agredido"*, está dedicado a restituir la verdad histórica acerca de la barbarie que padeció en ese período el Uruguay, y dentro de él los maestros comprometidos con la escuela del pueblo.

*"Este es un libro indignado -dice el Maestro Soler- escrito por una persona indignada que describe, en lo esencial, la historia de un proceso de destrucción"*. Organiza su réplica al "Testimonio de una nación agredida" (Comando General del Ejército: 1978) en dos grandes secciones:

*"Educar en Uruguay:*

- *de la construcción al derribo*
- *de la resistencia a la esperanza"*.

Esperanza que Soler cifra, sobre todo, en los jóvenes maestros. En 2003 terminaba sus *"Reflexiones generales sobre la Educación y sus tensiones"* con estas palabras:

*"Deseo que los educadores mantengan y vigoricen sus fuerzas morales, sus sueños, su propósito de contribuir a la construcción de un Mundo diferente. De esta fibra los hay, abundantes, en todos los países. Los he conocido, los he admirado, los he llorado cuando han caído. Deseo que quieran y puedan seguir defendiendo con coraje su derecho a la discrepancia, a la resistencia, a la insumisión ante todas aquellas fuerzas que en el mundo actual quieren subordinar la condición humana a los beneficios económicos, al mantenimiento de la marginalidad de las mayorías, al sometimiento irracional a las múltiples corrientes liberticidas. Y también deseo que la sociedad no los deje en la precariedad y en la soledad. Que no espere de ellos lo que ellos no pueden hacer, que les permita vivir y ayudar a vivir en la ilusión"*.

Para ayudar a construir ese *Mundo diferente* desde lo que es su campo específico, la educación popular, ha vuelto -a los 84 años de edad- al Uruguay, su patria de adopción, que lo acogió como niño inmigrante-pobre y en cuya escuela pública se formó el Maestro Soler. Y está dando su batalla por la construcción colectiva de ese sueño, desde la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE), de la que es pilar fundamental. Desde allí parece proclamar a los jóvenes y los no tan jóvenes pero descreídos actores de la educación pública, lo que decía al cerrar su carta-renuncia en 1961: *"No hemos alcanzado aún el triunfo, ni aceptamos sentirnos derrotados porque cada día somos más y sabemos mejor lo que queremos. La jornada ha sido intensa, pero llena de goces, que son nuestros para siempre. Y la fe en nuevas jornadas, luminosas y fecundas, no nos abandonará jamás"*.

La Universidad de la República, al otorgarle el título Doctor Honoris Causa, no hace sino saldar la deuda que la sociedad uruguaya, y en especial los sectores vinculados directamente con la educación, mantienen desde hace 45 años con este "Maestro agredido", y, a través suyo, la deuda que la Universidad tiene con la Escuela Uruguaya, Vareliana, que contribuyó a formar seres autónomos y críticos, y a definir una identidad nacional caracterizada por la vocación transformadora, la solidaridad y la justicia social.