

Présentation du numéro : Construction et transmissions de savoirs décoloniaux

Sébastien Lefèvre

Paul M'vengou Cruz Merino

Ce numéro inaugural de notre revue RED fait suite à la tenue du Premier Colloque International d'Etudes décoloniales tenu à Lyon en décembre 2015. Rassemblant diverses trajectoires disciplinaires, expériences culturelles, philosophiques, militantes, il s'est voulu un moment constitutif d'un réseau de chercheurs/enseignants impliqués dans une dynamique décoloniale. L'objectif est de rendre accessible des postures, pratiques, théories critiques de la modernité européo-centrée en insistant sur une pluriversalité comme horizon éthique et contemporain.

La colonialité du savoir constitue l'une des formes excluantes et hégémoniques qui caractérisent notre vie contemporaine à l'échelle mondiale. Elle se caractérise par un rapport asymétrique et par là même non cumulatif aux formes, contenus et expressions de savoirs, d'écritures, de visions du monde, d'expériences épistémologiques extra et ou européens, résultat d'une longue histoire de dominations et de mises en marginalités. Cette colonialité du savoir travaille la pensée et la pratique quotidienne qui perpétuent une logique coloniale qu'il nous semble urgent à critiquer. Dans cette optique, ce premier numéro de notre revue RED s'attache à proposer plusieurs alternatives inclusives et participatives en proposant et construisant des savoirs décoloniaux. Les articles de ce numéro partent d'études de cas concrets dans différentes sociétés (Europe-Afrique-Amérique Latine), ce qui relève de préoccupations partagées. Du Brésil, en passant par le Pérou, le Mexique, la France jusqu'au Mali, ces textes engagent une « pluriversalité » et une pluridisciplinarité qui nous offrent des grilles de propositions originales. Par ailleurs, se voulant être un espace ouvert et critique, notre numéro comprend des textes en portugais, espagnol et français.

Avant de proposer des savoirs alternatifs et décoloniaux, il convient de faire une analyse critique des minutieuses articulations des formes et des lieux de

production ou de répétitions de la colonialité du savoir. Ainsi, Marion Grosch entreprend une telle démarche à partir d'une observation critique des contenus de formations dans l'Université française. Dans sa contribution intitulée *Une colonisation épistémique dans l'Université française*, elle met en lumière une forme d'ethnocentrisme épistémologique caractérisant une formation en Licence en sciences de l'Education. Un des autres moments de la vie humaine qui a été l'objet d'une construction de savoirs coloniaux est sans conteste la naissance et l'accouchement. Le pertinent article de Lissel Quiroz, *Descolonizar el saber médico. Obstetricia y Parto en el Perú contemporáneo* met à jour l'histoire de la constitution de connaissances médicales depuis le Pérou entre le XVIII et le XIX. Elle montre que le savoir obstétrique a été élaboré en condamnant les pratiques, expériences traditionnelles indiennes relatives à l'accouchement. En effet, selon l'auteur, le savoir obstétrique a relevé d'une biopolitique qui a disciplinarisé les corps des femmes *Indígenas*.

La réflexion sur les savoirs décoloniaux et sur leur circulation engage une discussion autour du langage (type, contenus, objectifs, idéologies, éthiques) et des modèles éducatifs permettant de contenir une inclusion multidimensionnelle. Marion Bernard et Salou Sacko dans *Le privilège néo-colonial de l'écriture* rendent compte, au travers du difficile exercice de l'écriture à deux voix, de la production de marginalisation de la raison graphique au cœur de l'opération d'alphabétisation. En effet, cette dernière n'est pas neutre, à partir du témoignage de Mamadou Sack l'on perçoit les différences de valeur et de contenus avec une pensée orale. L'alphabétisation devient une expérience d'acculturation et acculturante, mais malgré tout signifiante. Le langage est porté également par les langues puisqu'elles sont les formulations de certaines épistémologies. Ainsi Laura Lema Silva dans *Modernité/Colonialité : quelles langues pour quelles épistémologies dans un contexte de mondialisation du savoir ?* engage une réflexion sur la place de la langue dans le programme théorique et épistémologique du courant Modernité/colonialité. Dans un texte théorique, elle discute de l'hypothèse du sémioticien argentin Walter Mignolo autour des langues frontières comme possibilités d'énonciation et d'émancipation du sujet latino-américain. Elle mobilise également le philosophe mexicain Enrique Dussel et la transmodernité qu'il construit autour d'un dialogue transversal entre toute forme de philosophie. Le langage et les modèles éducatifs et pédagogiques sont au cœur du texte de Cleine Ines Wittke *O saber e o saber-fazer como instrumento de emancipação do sujeito no ensino de língua* consacré aux formes

d'apprentissages et d'enseignement de langue maternelle à partir du Brésil. Il s'agit d'une réflexion autour des activités, des choix des textes, des approches interdisciplinaires afin de favoriser la constitution de savoirs faire plus inclusifs et plus pertinents pour les enseignés. Dans la même perspective d'une construction de modèles éducatifs inclusifs et toujours au Brésil, Patricia Baroni dans sa contribution *Educações ambientais outras : practicas para alem das linhas abissais* analyse l'expérience de plusieurs écoles dans la localité de Baixada Fluminense dans l'Etat de Rio de Janeiro autour des questions liées à l'environnement. Ces écoles sont situées dans des régions de difficiles accès et constituent un espace social à partir duquel s'organisent des réflexions de proximité sur le quotidien des habitants. Dans ce cadre, dans certaines écoles, des concepts de pédagogie inclusive et d'éducation environnementale ont été érigés. Une forme de savoir décolonial y est donc créée à partir d'une inclusion locale et d'une implication environnementale alliant les pratiques locales et l'enseignement.

Des propositions de constructions de savoirs alternatifs/interculturels et décoloniaux sont également proposées dans la contribution de Roque Urbieto Hernandez à partir du Mexique. En effet, dans son texte *El servicio comunitario en la comunalidad. ¿Una expresión metódica decolonizadora para la economía del conocimiento?* L'auteur revient sur les conditions du service comunal/communautaire à partir de l'expérience d'intellectuels natifs des Ayuuk et des Zapotèques de la Sierra Norte de Oaxaca. Ce service communautaire se fonde à partir de conceptions indigènes qui sont le collectif, la complémentarité, l'intégrité qui s'opposent à des approches occidentales tel que le soutient l'anthropologue ayuujk Floriberto Díaz. Roque Urbieto Hernandez montre que survint une « décentralisation géopolitique de la connaissance » après 1968 qui a prosaïquement été une redécouverte des communautés indiennes et qui a fondé une pratique et réflexion critiques. Une des caractéristiques de la *comunalidad* réside dans ses principes organisateurs que sont le territoire, l'assemblée communautaire, le service communautaire, le travail collectif, les rites et les cérémonies. Or, le service communautaire gratuit entre en conflit avec certaines pratiques bureaucratiques de l'économie globale, ce qui montre les dynamiques de résistance des savoirs décoloniaux.

Bref, ce premier numéro lance déjà quelques pistes de réflexions pratiques et théoriques pour envisager un monde inclusif et pluriversel de plus en plus

urgent...

Descolonizar el saber médico. Obstetricia y parto en el Perú contemporáneo (Siglos XIX y XX)

Lissell Quiroz (Université de Rouen)

Resumen

El artículo invita a reflexionar en torno a la manera cómo el parto medicalizado y hospitalario se impuso en el Perú entre los siglos XIX y XX. La medicalización del parto fue el resultado por un lado de una ofensiva de la corporación médica por posicionarse en el punto cero de la ciencia. Por el otro, fue también una acción del poder político por asentar su control social sobre las mujeres y los recién nacidos. La implantación del modelo del parto occidental ocasionó la relegación y la progresiva desaparición de saberes propios a las mujeres peruanas, parteras y parturientas con saberes certeros aunque no reconocidos como tales. Aplicando los conceptos de epistemicidio de Boaventura dos Santos y de biopolítica de Foucault, el artículo busca comprender las implicancias de esta transformación en el Perú contemporáneo.

Palabras clave: obstetricia - parto - Perú - historia - siglos XIX-XX

La modernidad eurocéntrica difundió la idea que los saberes europeos eran lo más moderno y avanzado de la especie humana y sobre todo superiores a los existentes en el resto del mundo¹. A partir del Renacimiento, la ciencia europea fue imponiéndose en diferentes partes del planeta hasta volverse hegemónica. La exportación de los saberes científicos europeos, produjo lo que Boaventura de Sousa Santos llama epistemicidios, es decir la destrucción de los saberes propios a los pueblos dominados por el colonialismo occidental (De Sousa Santos, 2010). Entre estos epistemicidios se encuentran los saberes médicos tradicionales, en particular el que concierne el embarazo y el parto. En América Latina, en la actualidad, la mayoría de los partos (80 à 90%) se atienden en centros de salud. La medicalización del parto en esta región se traduce hoy en cifras de cesáreas que se sitúan en los niveles más elevados del planeta. Así, según los reportes de la UNICEF, más del 38% de los bebés latinoamericanos nacieron en el quirófano entre 2006 y 2010. En Brasil, un recién nacido de

cada dos, nace vía cesárea². A la inversa, el parto domiciliario, atendido por parteras tradicionales, ha disminuido en gran medida, y hasta ha desaparecido en muchos países.

La ciencia obstétrica europea se ha impuesto así de manera hegemónica en el subcontinente latinoamericano. Como en otras ramas de la medicina, los argumentos a favor de la obstetricia occidental giran en torno a la idea de progreso en materia de reducción de la mortalidad materna e infantil, así como la liberación para las mujeres del peso del dolor. Ahora bien, la argumentación empleada para legitimar la supremacía de la obstetricia moderna merece ser contextualizada. En primer lugar, si bien es cierto que las cifras de la mortalidad materna e infantil se han reducido considerablemente en el último siglo, generalmente se omite señalar que el hospital fue también el lugar donde dar a luz fue extremadamente peligroso y mortal para las mujeres y sus hijos. Las cifras de la reducción de la mortalidad se basan generalmente en las estadísticas de la medicina prepasteuriana, cuando la muerte causaba estragos en los hospitales. Así, entre 1896 y 1906, cinco de cada cien mujeres moría en la Maternidad de Lima mientras que muchas otras contraían infecciones nosocomiales. No se toma en cuenta en cambio – porque no disponemos de datos estadísticos al respecto – los partos realizados por parteras/os tradicionales que constituían la mayoría en los territorios latinoamericanos decimonónicos. Ahí, fuera de contextos de presión económica o de guerras, las poblaciones se mantuvieron estables o hasta crecieron, lo que puede indicar que la mortalidad materna e infantil – aunque no fuera tan baja como la que se registra hoy – no era tan elevada como la de la medicina prepasteuriana. En cuanto a la liberación de las mujeres, algunos estudios actuales cuestionan la utilización rutinaria e innecesaria de tecnologías médicas que no solo son incómodas para las parturientas sino que pueden alterar su salud o la del recién nacido. Tal es el caso de la inducción del parto y de la epidural que terminan limitando la agencia de la parturienta³.

Paralelamente, la implantación de la medicina obstétrica moderna europea fue acabando con los saberes médicos existentes en América Latina, con las personas que ejercían la partería tradicional y con los saberes de las mujeres mismas. Este epistemicidio se integra en un proceso más global que Santiago Castro-Gómez llama la *hybris* del “punto cero”, la ubicación de la corporación médica como centro de referencia desde el cual construyó “una visión sobre el mundo social reconocida como legítima y avalada por el Estado” (Castro-Gómez, 2005: p. 141). A partir de la Ilustración, los médicos hicieron de la ciencia el medio de asentar su presencia y su autoridad en espacios a los que no tenían acceso hasta ahí, como en el caso del cuerpo femenino. Los Estados-nación latinoamericanos en construcción del siglo XIX acompañaron y legitimaron la ampliación del campo de competencia de los médicos e hicieron del nacimiento un asunto público. En el Perú, este proceso de creación y de

ubicación de la medicina obstétrica moderna en el punto cero se operó desde finales del siglo XVIII. En ese contexto, la ciencia obstétrica moderna se empleó para disciplinar el cuerpo de las mujeres, principalmente indígenas⁴, asignadas a un estatuto subalterno que las asimilaba a la barbarie. El proceso de medicalización de parto, desarrollado durante los siglos XIX y XX, se acompañó no solo de la imposición de los postulados y las representaciones de la “modernidad” científica occidental sino también de la limitación y hasta desaparición de la agencia de las mujeres y de una guerra sin piedad contra las parteras y médicos-as tradicionales.

El presente artículo analiza cómo se produjo este proceso en el caso peruano, desde una perspectiva crítica de la historia de la medicina. En efecto, la bibliografía más importante en este campo, analiza generalmente el tema de los saberes médicos modernos y occidentales como la historia de un largo camino hacia el progreso, donde los médicos fueron los grandes actores de una batalla contra fuerzas reaccionarias. La intención aquí no es de denigrar esta historiografía ni los saberes que la acompañan, sino mostrar cómo la medicina obstétrica fue un campo de tensión y de poder que terminó con saberes que en realidad no eran menos legítimos ni menos eficaces que los de la modernidad europea. En ese sentido, este artículo analiza esta historia en términos de biopolítica, es decir de una política de la población que buscó jerarquizar y segregar para poder disciplinarla, controlarla y gobernarla.

Medicina ilustrada y control del cuerpo femenino

En el mundo hispano, la imposición de un saber médico sobre el embarazo, el parto y el cuerpo femenino se desarrolló a partir de la época de la Ilustración. A partir de la década de 1790, el discurso ilustrado impuso una frontera entre los expertos, los sabios e iniciados a la ciencia, y los “otros” que permanecían en la oscuridad. La ciencia médica se alzó como referente de todo lo concerniente al ser humano, empezando por el periodo de la gestación. El interés de los facultativos por el parto acompañó la integración de la cirugía a la medicina, de la que teóricamente dependían las-os parteras-os desde el siglo XVII. De esta forma, la obstetricia quedó aunada al campo de la medicina.

A partir de ahí, las acciones se dirigieron a los-as parteras-os y curanderos-as. Contra ellas-os, los facultativos desataron una guerra encarnizada. La primera ofensiva fue una campaña de denigración de estas personas. La prensa ilustrada sirvió de vector a estas diatribas que tenían por objeto deslegitimar la acción curativa de estos hombres y mujeres. Según este discurso, estas personas no solo no merecían el apelativo de médico-a-s sino que eran los principales responsables de las muertes y del despoblamiento del Perú como lo recalca el científico ilustrado Hipólito Unanue en 1792:

Una plaga de langostas nacidas del abandono es la que ha cubierto de cadáveres nuestros cementerios, y convertido los campos en sepulcros [...]. Era grande el abandono, suma la necesidad de auxilio, y la ignorancia general. Así se formó una peste de curanderos y charlatanes que iba devorando por todas partes la vida y la sustancia del vulgo, que adora neciamente por Esculapio a las serpientes⁵.

De manera significativa, el discurso científico ilustrado no se basaba en una realidad tangible y sustentada –los médicos ilustrados no presentaban cifras ni pruebas que acompañasen sus afirmaciones– sino en simples postulados retóricos. Por consiguiente, podemos deducir que la meta final no era solo preservar a la población de su decadencia y finitud, sino de posicionarse en espacios que escapaban a su tutela. Tal era el caso de la medicina obstétrica y ginecológica que hasta ahí residía casi totalmente en manos de parteras y curanderas. Por ende, hacia ellas también apuntaron las invectivas ilustradas. Así, el sacerdote franciscano Juan Antonio Olavarrieta, editor del *Semanario Crítico*, en sus columnas, tildaba a aquellas mujeres de “chusma de viejas parteras, curanderas y emplasteras, cuya ignorancia con una vil inclinación a la lisonja pervierte, y arrastra en pos de si una gran parte del Estado, y la mayor parte del vello Sexo⁶”. Este tipo de discursos fue cuestionando y desacreditando la acción de lo-as especialistas tradicionales de la salud. En materia de obstetricia, los científicos ilustrados movilizaron las representaciones clasistas, racistas y de género para imponer su autoridad. Valiéndose del hecho que las parteras eran principalmente mulatas e indígenas, los criollos ilustrados les imputaron el hecho de ser ignorantes, sucias y supersticiosas. Todos estos caracteres fueron opuestos a la inteligencia, la ciencia y la racionalidad de los facultativos. El epistemicidio consistió entonces en silenciar y opacar los conocimientos, las cualidades y la pericia de las-os parteras-os tradicionales. Cabe señalar en ese sentido que estas personas eran las que acompañaban a las parturientas y que habían adquirido por la experiencia o por una transmisión de generación en generación, saberes obstétricos y dominio de la farmacopea tradicional. Además no solo acompañaban a las mujeres durante el alumbramiento sino que eran también peritos en toda la vida sexual y reproductiva de las comunidades. Las-os parteros conocían bastante bien a sus pacientes y a sus familias. Esto, asociado a la confianza que puede procurar este tipo de acompañamiento, se revela benéfico durante la gestación y el parto, como lo señalan los estudios actuales (Trelaün, 2012). A la inversa, los médicos criollos carecían todos de estos saberes. Habían ciertamente estudiado tratados de medicina obstétrica redactados en Europa pero no tenían la oportunidad de practicar partos. En muchos casos, no habían siquiera tenido la oportunidad de auscultar a una mujer embarazada. La partera francesa Benita Paulina Fessel, durante su estancia en el Perú entre 1826 y 1836, recalca la falta de experiencia clínica de los « comadrones » peruanos y criticaba sus diagnósticos (Quiroz-Pérez, 2014).

La guerra organizada por los médicos peruanos contra la medicina tradicional se ve claramente ilustrada en el juicio entablado por el Protomedicato contra la partera y curandera Dorotea Salguero, a fines de la década de 1820. Dorotea Salguero (1770-1838) era natural del norte del Perú y se había instalado en Lima desde principios del siglo XIX. A partir de ese momento su fama fue creciendo en la capital, lo que le valió entre la población el calificativo de la doctora⁷. Su público no se limitaba a las castas de Lima sino que incluía a los criollos como aparece en una nota del Mercurio Peruano del 19 de enero de 1827:

La gran enfermera de esta capital doña Dorotea hace curaciones admirables sin tratar con médicos, y no necesita más auxilios que acudir a la botica. Es solicitada de hombres ilustrados y hay sin número de exemplares de los individuos que ha sacado del sepulcro después de la aduana de los médicos (Valdizán, 1929 : p. 37).

La popularidad creciente de la curandera peruana socavaba la acción política del Protomedicato que trataba de imponer su poder en el campo de la obstetricia y ginecología. Su conocimiento y su pericia debían ser amplias pues se emitieron entre 18 y 20 testimonios de sus curas maravillosas (Valdizán, 1929 : p. 45). Frente a este tipo de competencia que venía además de una mujer, el Protomédico decidió abrir un proceso a la curandera. El 26 de junio de 1828, la Corte Superior de Lima emitió su fallo en favor del cuerpo médico instando a Dorotea Salguero a no mezclarse en “el ejercicio de la medicina, de la Cirugía, de la Farmacia, ni de ninguna otra de las Ciencias Auxiliares de la Medicina” so pena de destierro⁸. Las autoridades no dudaron así mismo en coaccionar a la curandera encerrándola varias veces en carceletas⁹. Sin embargo, nada de esto limitó la actividad de Dorotea Salguero, que por el contrario, ganó en fama y popularidad. En 1831, ya eran 160 individuos los que estaban dispuestos a testimoniar en su favor. La curandera misma no dudó en defenderse y publicó un alegato en el que rechazaba la acusación de asesina y estafadora y en el que sustentaba su accionar como un deber de auxilio al prójimo¹⁰. El asunto se presentó ante el Congreso que no quiso pronunciarse sobre él (Valdizán, 1929 : p.57). El conflicto entre el Protomedicato y Dorotea Salguero se prolongó varios años más. Por fin, durante la Confederación Perú-Boliviana, en febrero de 1837, el prefecto de Lima, José María Galindo, dictó un oficio en el que se reconocía el acierto de esta mujer “en la curación de algunas enfermedades, según consta por notoriedad y por las 26 cartas que presenta¹¹”. Pero Dorotea Salguero falleció en 1838 sin que el Protomedicato admitiera su competencia y experiencia médica.

Este caso representó el punto culminante de la tensión y del conflicto entre los médicos y los

especialistas de la medicina tradicional y especialmente de la obstetricia. La llegada al Perú de una partera francesa formada en la Maternidad de París, sirvió de impulso a la creación de una institución del mismo tipo en Lima que fue empleada como punto de lanza del control del cuerpo femenino.

Disciplinar a las mujeres, “civilizar a las bárbaras”

La Maternidad de Lima se fundó en 1826, en plena contienda del Protectorado con Dorotea Salguero. La creación de esta institución, que asociaba un hospital a una escuela de partos, propició la formación de una nueva profesión femenina, la de las parteras tituladas autodenominadas obstetrices (Quiroz-Pérez, 2012). Estas mujeres, de clases intermediarias además de ser criollas o mestizas, fueron erigiéndose, durante la segunda mitad del siglo XIX, en las especialistas del parto. Si bien estuvieron siempre bajo tutela de un médico, su formación a la vez teórica y práctica, les permitió adquirir mayor competencia que la mayoría de los facultativos. Durante todo el siglo XIX, la Maternidad de Lima fue así un espacio de encuentro y de tensión entre diferentes actores, los médicos y estudiantes de medicina, las obstetrices y las parturientas.

La Maternidad de Lima nació bajo el modelo del hospital “moderno”, por oposición a los hospicios administrados por la Iglesia católica. El nuevo hospital se erigió como el espacio de la ciencia y la razón, en ruptura con la misión teológica y caritativa del hospital antiguo. Sin embargo, el paso del uno a otro tipo de hospital no fue radical sino progresivo. Significó en primer lugar la transferencia del poder de la Iglesia a los científicos en proceso de secularización. En términos de atención al público, este último no varió en su composición ya que siguió recibiendo a mujeres pobres y pertenecientes a las castas. Así, en 1911, 63,7% de las mujeres admitidas en el Hospital de Santa Ana del que dependía la Maternidad, eran analfabetas, mientras que el 68% de las admisiones concernieron a mujeres de origen indígena¹². Esta situación posibilitó que la Maternidad de Lima se convirtiera en un centro de aprendizaje y experimentación: en sus salas, tanto obstetrices como estudiantes de medicina se formaron a la clínica. Aunque el parto no fuera una patología en sí, la medicina moderna rastreó afanosamente el menor signo de enfermedad de la mujer. Las tesis de medicina dedicadas al periodo de gestación y parto, muestran ese interés por detectar lo patológico en las náuseas, los vómitos, en el útero, los ovarios o la placenta. En ese contexto, el cuerpo femenino fue utilizado para experimentar nuevas técnicas o medicamentos puestos a disposición de los facultativos. Tal es el caso del fórceps, de los sedantes como el cloroformo o las intervenciones quirúrgicas como la cesárea. No se trata aquí de denigrar la técnica introducida en los hospitales peruanos decimonónicos sino de contextualizar las condiciones

de su desarrollo. Cabe así señalar que el nivel de precisión y de eficacia actual de la medicalización del parto, se debe a que hubo un largo periodo de ensayos y tanteos realizados sobre mujeres gestantes. Por otro lado, la medicalización del parto debutó en un ambiente extremadamente patógeno. Las parturientas eran instaladas en dormitorios comunes donde cohabitaban entre 10 y 20 mujeres más los recién nacidos que dormían con sus madres. Por eso en Lima, hasta principios de la década de 1920, la tasa de mortalidad materna y de recién nacidos era sumamente elevada.

La Maternidad de Lima fue asimismo un espacio de expresión de la colonialidad del poder. Los médicos y las obstetrices pertenecían a las categorías superiores e intermedias de la sociedad que se consideraban como la encarnación de la civilización y el progreso. Sobre este personal de salud recaía además el aura y el prestigio de la modernidad científica. Las parturientas admitidas se situaban en cambio en lo que Franz Fanon llama la “zona del no ser”, es decir que no eran consideradas como personas sino como salvajes como lo insinuaba el jurista Manuel A. Fuentes:

[...] nuestras mógicas de la sierra paren en los caminos, en medio de las rígidas y desiertas cordilleras, y al momento toman sus “crias”, las envuelven, no en finas y bordadas telas, sino en una grosera gerga y se la echan á la espalda para continuar su viage [...] (Fuentes, 1925 : p.75-76).

Las empresas de “civilización de los indios bárbaros” fueron generales a todo el continente americano - de Canadá hasta la Tierra del Fuego - durante el siglo XIX. Estas políticas globales se declinaron en acciones diversas entre las cuales se encuentra el disciplinamiento del parto. Este requiere un tiempo y una atención particular, que recaía generalmente en la familia y una persona especialista del nacimiento. Los estudios sobre la fisiología del parto, señalan que se trata de un momento crucial con una temporalidad propia (Delassus, 2011). Cada mujer vive así su parto de manera individual en función de su historia personal y de sus referentes culturales. En ese sentido, para que el parto pueda darse en condiciones óptimas tanto para la parturienta como para su bebé, hay que respetar las manifestaciones de la individualidad de cada ser. La obstetricia moderna limitó prontamente la libertad de expresión femenina. En el caso de la Maternidad de Lima, todas las características propias de las pacientes fueron, por sus orígenes, asociadas a la barbarie. Las quejas, los gemidos y los gritos se tomaron como manifestaciones de la “animalidad” de las gestantes. Y la expresión más clara de esta política de disciplinamiento de los cuerpos fue la imposición de la posición dorsal, cómoda y práctica para el personal de salud, pero antifisiológica, dolorosa e incómoda para la parturienta. En el Perú, hasta una época muy reciente, en los partos de las zonas andinas y amazónicas, las mujeres se posicionaban de diferentes maneras, siendo las más usuales, la posición sentada o de pie. Las mujeres eran asistidas por miembros de la familia

(pareja, madre, familiar) y las-os parteras-os que vigilaban el desarrollo del parto (Lestage, 1999). La obstetricia moderna impuso en cambio un modelo único, que restringió el accionar de la mujer. Este modelo fue aplicado de manera coercitiva y suscitó siempre diversas formas de oposición, como lo indica el estudiante de medicina Ricardo Moloche en 1908:

Muchas se resisten a dar a luz en la posición dorsal, prefiriendo la actitud de rodillas y no en el lecho sino en el suelo, adonde colocan cualquier lienzo; cuando se les sorprende en esta posición y se les obliga al decúbito manifiestan su desagrado para acostarse diciendo que así el cuerpo no las ayuda (Moloche, 1908 : p. 9).

En el mismo sentido, la búsqueda de formas de aplacamiento del dolor puede ser vista como otro método del disciplinamiento del cuerpo. Una serie de productos fueron así empleados a partir de la segunda mitad del siglo XIX para limitar el dolor, en una óptica totalmente empírica, y con muchos efectos secundarios como lo manifiesta Emilio Muñoz en su tesis sobre la raqui-anestesia cocaínica en el parto:

A medida que la analgesia hacia su marcha ascensional se desarrollaron una serie de accidentes que produjeron en mí la consiguiente alarma: los observados por primera vez. Esos accidentes consistieron: en una marcada palidez de la cara que se cubrió de sudores; ansiedad respiratoria, aceleración y pequeñez de pulso; abundante secreción de saliva pilante y de lágrimas y un aspecto especial de la fisonomía en que se retrataba una profunda depresión; pero estos síntomas se disiparon rápidamente y la paciente dio muestras de satisfacción. La analgesia era total: el alfiler no producía reacción ni en las partes inferiores del cuerpo, ni en las regiones más elevadas, cara, frente. Los dolores de la contracción se extinguieron en consecuencia, así al nivel del útero como de toda la zona genital¹³.

A principios del siglo XX, esta política de control del cuerpo de la gestante se aplicaba a alrededor de un millar de mujeres al año, aquellas atendidas en la Maternidad de Lima. Millones de otras seguían por entonces dando a luz a domicilio, con ayuda de una partera. Sin embargo, el desarrollo del Estado-nación peruano llevó consigo la imposición de este modelo a todas las zonas andinas y amazónicas sin mucha variación en su procedimiento.

Biopolítica de la salud perinatal peruana en el siglo XX

La Maternidad de Lima fue así el espacio donde se experimentó una política de salud perinatal que se extendió luego, de manera progresiva, a todo el país. La difusión de esta política pública de salud debe ser estudiada de par con la progresión de la construcción del Estado-nación. El Perú es en primer lugar un territorio fragmentado geográficamente y muy centralizado. La “colonización” interior por el Estado se hizo progresivamente a partir de la

capital dónde las élites veían al resto del país más que como un vasto hinterland. Esto iba asociado a un sistema global de segregación espacial que oponía a Lima del resto del país en círculos concéntricos a los que se les atribuía un mayor o menor grado de civilización. La sociedad republicana conservó las categorías raciales creadas anteriormente perpetuando la idea de la separación de la población en niveles de humanidad distintos que demandaban políticas públicas específicas. En lo que concierne particularmente al periodo perinatal, los gobiernos oscilaron entre diferentes acciones. En la capital y las principales ciudades del país, se crearon centros de salud semejantes al de Lima aunque menos modernos y equipados. Aquí, el control de las mujeres fue riguroso aunque el trato diferenciado en función de la “raza¹⁴”. Para las criollas y mestizas acomodadas, se instauraron consultorios privados donde los médicos y las obstetras atendían personalmente a sus pacientes, mientras que para las mujeres pobres y racializadas la atención era colectiva, coercitiva y violenta. En el resto del país y principalmente en las zonas más alejadas de los centros urbanos, donde la presencia del Estado tardó en llegar, se aceptaron las prácticas médicas y obstétricas clásicas, toleradas por la falta de recursos y la supuesta barbarie de sus habitantes.

La medicalización intensiva del parto a nivel nacional empezó poco antes de que estallara el conflicto armado interno (1980-2000). En 1982, casi la mitad de los partos (49%) habían sido atendidos por personal de salud (Blondet, Montero, 1994 : p. 80). Esta cifra fue aumentado rápidamente: en 1992, el total ascendía ya al 65,2%. Sin embargo, este porcentaje global disimulaba diferencias internas importantes. Así, mientras que en Lima metropolitana 84,5% de los partos habían sido atendidos por personal de salud, solo el 15,2 % lo habían sido en las áreas rurales. En cuanto a las regiones, el parto domiciliario continuaba siendo ampliamente mayoritario en la Sierra (72%) y en la Selva (64,5%)¹⁵. La acción del Estado se reforzó entonces en estas regiones en un contexto de guerra. En 1992, durante el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000), se capturó al líder de la guerrilla Sendero Luminoso, Abimael Guzmán. Sin embargo, la violencia no culminó con ese hecho en muchas localidades del país. El gobierno tomó matices cada vez más autoritarios y dictatoriales a la vez que desató una política represiva en dirección de las regiones andinas y amazónicas so pretexto de luchar contra la subversión y el terrorismo. La Comisión de la Verdad y la Reconciliación estima que 75% de las víctimas del conflicto tenían el quechua u otras lenguas nativas como idioma materno¹⁶. El caso de la política de planificación familiar desarrollada entre 1992 muestra que la política represiva del gobierno Fujimori no estuvo únicamente enfocada a luchar contra el terrorismo sino también a des-indianizar al Perú.

En efecto, durante ese periodo de aniquilamiento del estado de derecho, el gobierno peruano empleó nuevamente la ciencia médica moderna para desarrollar una política de Estado destinada a controlar la natalidad de poblaciones indígenas y de bajos recursos. Los estudios actuales, sumamente importantes y muy bien documentados como el de la antropóloga Alejandra Ballón, tienden a presentar esta política - centrada el tema de las esterilizaciones forzadas - como un acto aislado en la historia del Perú (Ballón, 2014). Me parece sin embargo que habría que insertar este dramático acontecimiento en la larga historia de la política de salud pública en dirección de los indígenas. La originalidad del gobierno de Fujimori fue que le dio un carácter masivo a una política que venía experimentándose desde el siglo XIX, aplicando asimismo los avances tecnológicos, principalmente en materia quirúrgica. En 1996 se estableció oficialmente el Programa Nacional de Salud Reproductiva y de Planificación Familiar (PNSRPF) cuyo objetivo era alcanzar en el año 2000 la tasa de fecundidad de 2,5 hijos por mujer. Preveía también que 100% de las mujeres atendidas por personal de salud a la hora del parto egresarán con un método anticonceptivo¹⁷. En 1992, la tasa de fecundidad "ideal" ya casi había sido alcanzada en las zonas urbanas mientras que en las zonas rurales era aún de 6,2. En cuando a los métodos anticonceptivos, más del 60% de las mujeres de las zonas rurales empleaba métodos tradicionales (Blondet, Montero, 1994 : p.76). El estudio del PNSRPF debe ser interseccional pues se dirigió casi exclusivamente a las madres de familia de las comunidades indígenas en edad de procrear. El personal de salud (médicos-as, obstetras y enfermeras-os) fue movilizado para aplicar esta normativa que rápidamente se acompañó de metas cuantitativas a alcanzar. Así lo relata el enfermero Rafael Delgado Zumaeta que intervino en las jornadas de esterilizaciones entre 1995 y 1997¹⁸. Para responder a la imposición del Estado, el personal de salud apuntó a los métodos más rápidos e irreversibles, entre los cuales sobresalió la esterilización. Si en teoría dicha intervención quirúrgica debía contar con el consentimiento informado de la paciente, en la práctica se coaccionó a las mujeres, aun a las gestantes. Ese fue el caso de Felipa Guerra Martínez, esterilizada en 1995 a la edad de 31 años. La eligieron aunque estuviese embarazada porque tenía cuatro hijos. Su testimonio hace eco con los del siglo anterior:

Yo les dije varias veces que no, que no quería, y que estaba embarazada, pero insistieron. "Es orden del gobierno", me decían. Luego me dijeron que solo me iban a sacar análisis sobre mi embarazo. Pero era un engaño. Las dos enfermeras que vinieron a mi casa me dijeron: "Señora, si estás embarazada no te vamos a tocar ni un poquito". Cuando llegamos a la posta de Campanilla, nos encerraron en el local para que nadie saliera. En ese lugar pasamos la noche. Había mujeres de Chumanza, de Perla de Mayo y otras localidades. Había más de 100 mujeres. Dormimos unas en colchones, otras en el piso. Al segundo día nos pusieron batas. A la fuerza me hicieron subir a la camilla. Yo no quería, me jalaron del brazo diciéndome que me iban a sacar mis

análisis, que si no me dejaba no iba a tener pasaje de regreso a mi casa, ni alimento, ni agua¹⁹.

Como Felipa Guerra, 300 000 personas fueron víctimas de las esterilizaciones forzadas, de las cuales 90% fueron mujeres madres de familia. Las técnicas obstétricas experimentadas y perfeccionadas desde hacía más de un siglo fueron empleadas masivamente por el personal de salud en un programa que no solo vulneró los derechos y la dignidad de las personas implicadas, sino que apuntaba a des-indianizar el Perú.

Conclusión

En suma, la obstetricia moderna debe analizarse en términos de biopolítica, ya que la ciencia desarrollada en el Perú, a partir del siglo XIX, fue empleada por el Estado y sus agentes para asentar el control y el poder sobre las mujeres y sus bebés. En ese sentido parece inadecuado y en muchos aspectos inexacto estudiarla en términos de progreso. En lo que se refiere a los partos eutócicos que representan alrededor de 80% de los alumbramientos, la imposición del parto hospitalario ha inducido la progresiva desaparición de los saberes de las/os parteras/os y de las parturientas. Con respecto a los especialistas tradicionales del parto, la ofensiva, como se ha señalado en este artículo, fue directa y violenta. El desprestigio de estos saberes, asociados a la superstición y la barbarie, fue debilitando progresivamente a esta profesión. En la actualidad en el Perú ejercen solo 3 000 parteras tradicionales mientras que el personal de salud ha crecido de manera exponencial. El país cuenta así con alrededor de 15 000 obstetras habilitadas/os a ejercer en todo el territorio nacional cuando eran alrededor de 300 a principios del siglo XX. Más ampliamente, la medicalización del parto aniquila la agencia de las parturientas al punto que hoy domina la idea que no se puede dar a luz sin un médico y fuera de un hospital, lo que explica el crecimiento considerable de la cesárea. Cuestionar este modelo no significa desecharlo enteramente sino postular que no es el único y que existieron y existen otras formas de dar a luz tan válidas y seguras como el parto hospitalario.

Bibliographie

Ballón, A. (2014), *Memorias del caso peruano de esterilización forzada, Compilación e investigación*, Alejandra Ballón. Lima : Biblioteca Nacional del Perú, Fondo Editorial.

Blondet, C., Montero, C. (1994), *La situación de la mujer en el Perú, 1980-1994*, Doc. de Trabajo n°68, Lima : IEP.

Castro-Gómez, S. (2005), *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

De Sousa Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo : Ed. Trilce.

Delassus, J.-M. (2011), *Penser la naissance*, Paris : Dunod.

Fuentes, M. A. (1925) [1867], Lima. *Apuntes históricos, descriptivos y de costumbres*, Lima : Lib. e imp. Moreno.

Lestage, F. (1999), *Naissance et petite enfance dans les Andes péruviennes. Pratiques, rites, représentations*, Paris : L'Harmattan.

Moloche, R. (1908), *La Maternidad de Lima. Contribución a la historia de la Obstetricia*, Ts. Br. Medicina, Lima : Imp. del Estado..

Quiroz-Pérez, L. (2012), De la comadrona a la obstetriz. Nacimiento y apogeo de la profesión de partera titulada en el Perú (siglo XIX), *DYNAMIS. Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam* (Granada), 32 (2), p. 415-437.

Quiroz-Pérez, L. (2104), « Benoîte Cadeau-Fessel et la naissance de la profession de sage-femme (Pérou, XIXe siècle) », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n° 39, p. 225-247.

Trelaün, M. (2012), *J'accouche bientôt : que faire de la douleur ?*, Paris : Souffle d'Or.

Valdizán, H. (1929), *Crónicas médicas del Doctor Valdizán*, Lima, Talls. Grafs. del Asilo Colonia « Victor Larco Herrera ».

¹ Aníbal Quijano ha analizado el concepto de modernidad referido a las ideas de lo novedoso y avanzado que puede encontrarse en muchas culturas y épocas históricas. Sin embargo, la expresión de modernidad europea remite aquí a la pretensión eurocéntrica de ser la exclusiva productora y protagonista de la modernidad. Sobre el tema, veáse QUIJANO, Aníbal, « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », p. 212-13.

² “El uso abusivo de cesáreas en América Latina contradice a la OMS”, *El País*, 15 de marzo del 2013, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/15/actualidad/1363388139_662271.html [consultado el 23/04/16].

³ ODENT, Michel, « Accouchement physiologique. Jusqu'ou mène l'hyper-médicalisation de la naissance ? », *Hebamme.ch Sage-femme.ch* 4/2005, p. 30-36,

<http://docplayer.fr/4885643-Accouchement-physiologique-michel-odent.html> [consultado el 4/05/16].

⁴ En este artículo se emplea el sustantivo “indígena” en el sentido de categoría social, a la que se le asignan caracteres y se encuentra en una situación social segregada y dominada. Sobre la definición de indígena, veáse, BONFIL BATALLA, Guillermo, “El concepto del indio en América: una categoría de la situación colonial”, *Anales de Antropología, Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, UNAM, vol. 9, 1972, p. 105-124.

⁵ Unanue, Hipólito, “Oración inaugural del Anfiteatro Anatómico, en la Real Universidad de San Marcos, el día 21 de noviembre de 1792”, en Manuel A. Fuentes, *Biblioteca peruana de historia, ciencias y literatura*, t. IV, Lima, F. Bailly Ed., 1861 p. 162-163.

⁶ Citado por Rosas, Claudia, “Madre solo hay una. Ilustración, maternidad y medicina en el Perú del siglo XVIII”, *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, t. 61, 1, 2004, p. 122.

⁷ *Defensa hecha a favor de Da Dorotea Salguero, en la causa criminal que se le ha formado a mocion del proto medicato por haber curado contra sus prohibiciones y las del juez de primera instancia en recurso a la representacion nacional*, Lima: Impr. J. M. Masias, 1831, p. 4.

⁸ *Mercurio Peruano* n° 279, 15 de julio de 1828.

⁹ *Defensa... op. cit.*, p. 4.

¹⁰ *Defensa... op. cit.*, p. 16.

¹¹ *El Telégrafo de Lima* n° 1054, 14 de febrero de 1837.

¹² “Cuadro estadístico”, *Memoria del director de la Sociedad de Beneficencia Pública de Lima correspondiente al año 1911*, Lima, Imp. de M.A. Dávila, 1912.

¹³ *La raquicocanización en el parto. Tesis que presenta D. Emilio Muñoz para optar el grado de Bachiller ante la Facultad de Medicina de Lima*, Lima, 1902, Archivo Histórico Domingo Angulo.

¹⁴ El término de “raza” empleado en este artículo se refiere a la categoría social creada

para servir sistemas de poder productores de jerarquías esenciales e irreductibles.

15[□] INEI, *Encuesta demográfica y de salud familiar 1992*, Lima, 1993, p. 100-102.

16[□] CVR, Conclusiones generales, <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/conclusiones.php> [consultado el 3/05/16].

17[□] *Los consensos de El Cairo. Monitoreo como práctica ciudadana de las mujeres*, Lima: Centro de la Mujer Flora Tristán, Movimiento Manuela Ramos, RSMLAC, 2003, p. 66.

18[□] “Bajo amenaza nos hicieron participar en las esterilizaciones de mujeres”, La República, 6 de Marzo de 2016, <http://larepublica.pe/impres/en-portada/746438-bajo-amenaza-nos-hicieron-participar-en-las-esterilizaciones-de-mujeres> [consultado el 3/05/16].

19[□] “Me ataron las muñecas en la camilla para esterilizarme a la fuerza”, La República, 4 de Marzo de 2016, <http://larepublica.pe/impres/en-portada/745992-me-ataron-las-munecas-en-la-camilla-para-esterilizarme-la-fuerza> [consultado el 3/05/16].

Le privilège néo-colonial de l'écriture

Marion Bernard et Salou Sacko

Résumé :

L'article est un essai d'écriture à deux voix sur l'expérience de l'illettrisme, entre un travailleur manuel dit «illettré» et une chercheuse en philosophie, tentant de mettre son savoir écrire au service de la traduction de son expérience. Par l'utilisation d'une méthode phénoménologique de recueil d'expériences, il s'est agi de recueillir l'expression d'une expérience vivante à la première personne, sans transformer l'interlocuteur en objet d'étude. S. Sacko décrit à quel point la rencontre avec l'écriture a été et est toujours pour lui problématique, qu'il l'a vécue à la fois comme une libération et comme une aliénation, allant de pair avec la hiérarchie culturelle imposée via la migration, qui peu à peu l'empêche de « penser avec les oreilles ».

Une des croyances qui structure la ligne de partage idéologique entre « primitifs » et « civilisés » est celle de la supériorité de l'écrit. A l'heure des projets de développement tous azimuts, cette croyance se prolonge dans l'évidence du caractère « humanitaire » qu'est censé revêtir « l'alphabétisation ». Sans tomber dans l'idéalisation d'une pensée à l'état « sauvage »², le texte présent vise à traduire en écriture le point de vue sur l'écriture, partiellement externe, d'un représentant d'une culture dite « orale », immigré en France, afin de faire paradoxalement entendre sur le papier l'exigence d'une levée de la croyance en la supériorité, mais aussi en la neutralité de l'écrit. Jamais scolarisé dans sa jeunesse au Mali, S. Sacko a commencé à prendre des cours d'alphabétisation pour adultes à son arrivée en France, alors qu'il ne parlait pas français ni ne connaissait l'alphabet. Après une dizaine d'années d'apprentissage, il possède des bouts de la double culture, écrite et non écrite, française et soninke. Nous avons voulu essayer de mettre au jour son savoir propre de ce qu'est l'écrit.

Que les bienfaits de l’alphabétisation, de la maîtrise de la lecture et de l’écriture, du calcul, bref de ce qu’on appelle « les apprentissages fondamentaux », sont une croyance quasi ininterrogée, symbole des lumières et des progrès de l’esprit, cela a notamment été mis en évidence par les travaux de David R. Olson, qui parle dans *L’univers de l’écrit* d’une « mythologie » et de ses croyants en la supériorité de l’écrit et du papier.³ Le mot est lancé : les bienfaits de l’alphabétisation sont liés à une double croyance, celle de la supériorité technique de l’écriture, mais encore, plus profondément, celle de la supériorité culturelle qui renvoie au « grand partage »,⁴ hérité de la tradition anthropologique et décliné de multiples façons, entre sociétés inférieures et supérieures, primitives et civilisées, fermées et ouvertes, chaudes et froides. Si bien que la conquête de l’écrit apparaît comme la chose la plus naturelle et légitime du monde. Que recouvre ce droit de conquête ? Comment la rencontre de l’écrit est-elle vécue par ceux qui n’écrivent pas ?

En guise de préambule, quelques mots sur la méthode utilisée ici, quasi expérimentale, dans l’écriture d’un article à deux voix : nous nous sommes efforcés de recueillir la description d’un monde vécu par-delà l’altérité personnelle, culturelle, « orale » ou « graphique », en mobilisant des techniques d’entretien phénoménologique⁵. L’enjeu était de traduire, au sens de Dipesh Chakrabarty⁶, un monde vécu en un autre, ou autrement dit, de traduire une expérience en langage universitaire. D’un côté la parole de S. Sacko, de langue soninke, alphabétisé tardivement, faisant l’effort de s’exprimer en français, « francisant » selon son expression sa pensée afin qu’elle « passe ». Comme d’autres, à force de fréquenter les étudiants qui leur donnaient cours, il a acquis une sorte de facilité à parler le langage attendu des « sciences humaines ». Adaptation qui ne renvoie pas seulement à la langue, mais à l’ensemble des conditions pour qu’un savoir puisse être exprimé dans le champ universitaire. De l’autre, l’écriture de M. Bernard, universitaire phénoménologue, prenant en dictée, en français, orientant le récit vers des descriptions exprimant la spatialité et la temporalité vécue, les affects dans lesquels se donnent les perceptions et les souvenirs, laissant au maximum la parole se dérouler librement - avec, en horizon, les théories sur la colonialité des savoirs de W. Mignolo ou R. Grosfoguel. Une solide relation de confiance fut une des conditions de l’expression d’un « vécu » au sens phénoménologique offert à la dictée.

1. « Choc culturel »

Pour S. Sacko, l’alphabétisation est d’abord liée à la rencontre d’un « autre monde ». Il raconte un choc culturel d’abord lié à un déplacement dans l’espace. Le problème de l’illettrisme n’est pas là de toute éternité, il surgit au contraire comme un problème à mesure que Sacko se rapproche de la capitale Bamako, d’abord, puis de la France.

« Déjà à Bamako [...], j'avais un sentiment de bizarrerie : pourquoi les gens vont à l'école ? La France ça a été un choc culturel, car tout passe par l'écrit. Je me suis dit que c'était vraiment un monde différent, j'ai vraiment senti que là si tu sais pas lire et écrire, tu n'es pas dans le monde des gens normaux, tu es comme hors du monde. [...] Je me suis dit : mon monde me permet pas de m'adapter ici, j'avais l'impression d'être en retard. [...] si j'étais resté dans mon village, je me serais pas dit ça. [...] je me suis dit que ça vaut la peine d'acquérir la culture de ce monde là, et ça passe par savoir lire et écrire. Surtout je voulais être considéré, être sur la même longueur d'ondes qu'eux, pouvoir découvrir ce nouveau monde. La seule idée que tu as, c'est de dépasser ce choc culturel ».

2. Du sentiment de peur et de jalousie à la honte

Avant ce choc culturel, les premiers sentiments que décrit S. Sacko vis-à-vis de l'école sont ceux de peur. Il apprend l'existence de l'école de manière assez tardive, comme quelque chose de lointain, lié à la centralité de l'Etat et à la France, susceptible d'arracher les enfants à leur famille et au village (alors même qu'on est au temps des indépendances dans les années 80), puisque dans son enfance il n'y a qu'une seule école par région, en français.

« C'est un monde que je connaissais pas. Et qui faisait peur. A l'époque de mon enfance, il y avait pas d'école au village. Il y avait une seule grande école dans chaque région. Quand on jouait, on nous faisait peur comme ça : bientôt il y aura l'appel, vous irez très loin de nous. C'était exprès pour nous faire peur. Si tu avais 10 ans ou plus, on venait te chercher pour aller à l'école. La seule vision que j'en avais, c'est que c'était très paniquant, on savait que l'Etat venait chercher des enfants nés à telle date. Pendant toute la saison (septembre - juillet), ça devait te trouver dans une famille que tu ne connaissais pas, dans un autre village. »

Au sentiment de peur s'ajoute peu à peu celui de jalousie vis-à-vis de ceux, de plus en plus nombreux au village, qui sont scolarisés, suite à l'ouverture dans les années 1990 d'une école financée par les villageois travaillant en France. Or, son père refuse jusqu'au bout d'y inscrire ses enfants - les Sacko font partie des horo, familles « nobles », du village. La jalousie est liée à la division des jeunes de son grin⁷ en divers clans et à un certain nombre de privilèges ou de nouvelles distinctions sociales dont sont dotés ceux qui vont à l'école et savent des mots de français : savoir lire les lettres des autres, lever le drapeau et chanter l'hymne national.

« Un peu plus tard, la jalousie est vraiment apparue à cause des lettres. Quand on recevait une lettre ou pour écrire, il fallait que tu ailles voir tes potes. Mais le pire, je me souviens,

ça a été le 22 septembre 1996, jour de la fête nationale du Mali. Là on a vraiment senti l'importance de l'école. Tous les élèves du village avait été réunis pour monter le drapeau et chanter l'hymne national, et nous on ne savait pas chanter. Ils lisaient des discours. Nous on ne savait rien. C'était dans toutes les bouches : il faut aller à l'école, aller à l'école, aller à l'école. »

Son père justifie quant à lui d'envoyer ses enfants à l'école par le danger d'acculturation ou de blanchisation :

« Mon père, il avait une autre vision : l'école c'est pour les fainnants. Pour lui dans le monde intellectuel, on te prend ta langue, tu ne veux plus travailler aux champs, tu deviens comme les blancs, tu vas te diriger vers un autre monde qui n'est pas le nôtre. »

S.Sacko est pris entre la vision de son père et la vision de l'école, mais au village ça reste pour lui une préoccupation très périphérique. C'est quand il décide de tenter un départ en France, vers 18 ans, que l'écriture et le français deviennent un vrai problème, à la fois d'argent, de papiers, et d'exclusion.

« L'intérêt de l'école, c'était surtout pour l'Europe. [...] J'ai vite commencé à comprendre l'intérêt. Dès Bamako. A Bamako, pour faire un passeport, il faut payer quelqu'un pour faire la lettre à ta place. J'ai senti qu'il fallait payer, tout le temps payer si tu ne sais pas lire. Le passeur était hollandais, il ne parlait pas bambara. Il m'a donné des lettres avec des discours dessus pour répondre à la frontière que je devais apprendre par cœur. J'ai du aller pendant trois mois chez un mec qui me traduisait, et j'ai mis trois mois pour apprendre par cœur ma lettre. En arrivant à Roissy, j'ai récité mon discours. J'avais appris par cœur comme le Coran, sans comprendre. [...] ».

« Au Mali, j'étais un peu jaloux mais j'avais jamais eu de honte, ça me gênait pas. En France, j'ai eu honte »

Dans un monde où toute l'organisation sociale passe par l'écrit, la désorientation et la dépendance sont permanentes. Sur les chantiers, où il n'y a quasi que des immigrés, la communication est rapidement assez facile. Mais en dehors du chantier et du foyer, il faut inventer d'autres marques, et développer une « forme d'intelligence » singulière :

« Quand tu sors du chantier tu ne comprends plus, c'est deux langages différents. Chaque fois que je change de chantier c'est vraiment dramatique - il faut changer toutes les marques. Comme tu sais pas lire ni écrire, ton point fort c'est le repère, ça développe une forme d'intelligence - la station de métro quelle couleur, les sièges quelle couleur. 1er

métro : place Clichy, puis pour aller à Belleville. Les carreaux, les sièges, tu sors, tu vas au dernier escalier tout devant, ce magasin qui vend que des fruits, ce genre de marques. A Belleville, telle couleur, il y a un tapis puis tu montes, un bâtiment de cette couleur, etc. Tu retiens tout en marques visuelles. »

Sans compter, évidemment, le casse-tête quotidien qui constitue le fait d'être sans papiers, nouvelle identité qui rend dépendant dans le labyrinthe des démarches de l'aide aléatoire des autres. Face aux problèmes de papiers, à la ghettoïsation sociale, au besoin de reconnaissance et de considération, S. Sacko décide de prendre des cours du soir. Or, dès le début, il raconte sa démarche comme liée à un souci de dissiper un malentendu : souci de faire reconnaître sa valeur apparemment devenue invisible hors de l'écriture. Souci de maîtriser les codes pour retrouver une place, découvrir cet autre monde, et montrer qu'il est capable de les maîtriser. Comme s'il s'agissait d'accepter de se considérer en retard pour démontrer sa propre égalité, pour se mettre « sur la même longueur d'ondes ».

3. Le piège : l'écriture comme « fausse monnaie »

Pendant une dizaine d'années donc, S. Sacko s'efforce de s'alphabétiser. A coups de cours du soir, de volonté, de curiosité, il apprend les « savoirs fondamentaux » lecture, écriture, calcul, acquiert un très bon niveau linguistique, finit par décrocher un diplôme de CAP. Bref, il se « française », se fait traiter de « français ». C'est là, paradoxalement, qu'il raconte son « deuxième choc culturel », en prenant la mesure du malentendu. D'abord, il comprend que l'univers de l'écrit est un puits sans fond, que l'écart qui le sépare des lettrés grandit à mesure qu'il essaie de le combler : bref, qu'on ne devient pas agrégé de grammaire quand on découvre l'alphabet à 20 ans. Et ensuite, il décrit une forme d'expérience de dépossession mentale :

« J'ai eu mon diplôme. Mais j'ai compris le piège. J'ai compris que ceux qui écrivent et lisent, ils pensent dans leur culture écrite - moi non. Moi je suis obligé de penser à l'oral, et [...] j'ai senti que mon niveau intellectuel serait toujours beaucoup plus riche que ce que je sais écrire, et que je ne pourrais jamais tout basculer. [...] ça m'a fait un nouveau choc.

C'était un moment où j'arrivais plus du tout à réfléchir, comme si j'avais plus de repères. [...] C'était ça le choc, j'essayais de réfléchir comme avant, traditionnellement, en soninke et même ça je n'y arrivais plus. Ça m'a vraiment déprimé, je me suis dit, maintenant, je sais que je ne vais jamais être un intello, un grand savant, et je ne vais jamais rattraper non plus ce que je savais et que j'ai laissé. Je me sentais perdu, nul, comme si j'avais le même sentiment qu'au début mais à l'inverse ! [...] J'ai mis toute mon énergie à me concentrer

pour atteindre le monde de l'écrit et de la lecture, et je n'ai pas fait attention à ce que je savais depuis petit. [...] Etre un sage à l'oral, penser philosophiquement à l'oral en sonnké. J'ai senti que j'ai perdu tout ça, la profondeur. »

On peut utiliser ici pour décrire ce piège la métaphore de la « fausse monnaie » que Dipesh Chakrabarty propose à propos des concepts instillés par la science européenne, comme ceux de « civilisation », de « progrès » ou encore de « développement », qui, en réalité, loin d'être émancipateurs, assurent la légitimation et la domination de l'Etat moderne et de ses institutions. « De la même façon que, dans un bazar indien, les pièces de monnaie suspectes sont restituées à leur propriétaire », il faudrait « rendre à la philosophie politique ses catégories dont la valeur au niveau mondial ne peut plus être tenue pour acquise »⁸ ; de même, ici, on pourrait dire qu'il faudrait rendre à l'école ses outils fondamentaux après que leur absence de valeur transculturelle intrinsèque ait été démasquée.

4. De la différence « d'idéologie technique »

De la version négative de l'illettrisme comme handicap⁹, il faut alors passer à la reconnaissance positive d'une différence de pensée, de technique, ou de technique de communication et de pensée.

S. Sacko, dans une formule frappante, désigne l'écrit comme une « idéologie technique », dont la maîtrise l'enthousiasme, parce qu'elle lui permet de se transporter dans un univers de cartes, de plans,¹⁰ et de multiplier de manière incommensurable le nombre de ses interlocuteurs de pensée, sans limite de temps ni d'espace.

« Au début j'ai réussi, j'ai eu l'impression d'avancer, que ça changeait ma vie. Comprendre cette idéologie technique là, ça m'a changé, en sachant lire des lettres, j'ai découvert quelque chose que j'avais pas avant, avec les lettres tu arrives à comprendre des milliards des gens. J'étais enthousiaste de pouvoir apprendre une autre pensée, par exemple une pensée de quelqu'un qui est beaucoup plus vieux, comme Jules Verne. »

Mais la formule le dit déjà bien en elle-même : il n'y va pas d'une simple technique, mais aussi d'une idéologie qui le change de l'intérieur. Et donc, qui n'est pas sans effet, et le divise mentalement, le déporte de ses habitus de pensée et de ses points forts, en l'éloignant de sa base intellectuelle - autrement dit, qui l'empêche de « penser avec les oreilles ».

« C'est simple ! Vous, l'écriture ça vous amène dans votre jeunesse, ça complète votre réflexion, parce que c'est une base de votre culture que les gens ont fait pour vous.

Moi le monde que j'avais, c'est des personnes qui m'ont parlé, qui m'ont dit ça et ça, j'enregistre, c'est un peu comme la radio, moi j'arrive à écouter la radio pendant des heures, je suis très bien, mon esprit a l'habitude d'écouter. Par contre un bouquin ou un film, ça m'endort, ça m'ennuie car ça ne passe pas par les oreilles. Toute ma vie j'ai entendu les choses par l'oral. Tes parents, tes grands parents, ils te racontent des histoires de famille, des pays, des contes, des chansons d'histoire de famille pour que tu t'en rappelles, en chantant il font ton arbre généalogique, tout ça je le connais par coeur. C'est tout ça à partir de quoi tu te construis. Tu penses avec les oreilles. C'est quelque chose que j'aimerais transmettre maintenant à mes enfants, c'est une richesse complète, quelque chose qui t'aide à mémoriser, car le seul Béchereille que tu as, c'est ta mémoire ».

Une fois levée la croyance dans le caractère universellement neutre et indifféremment bienfaisant de l'écriture, on s'aperçoit donc que ce médium privilégié de la culture scientifique est loin d'être un outil transparent. Il imprègne en profondeur, voire informe la rationalité qui s'y déploie, présidant à ce que Jack Goody nomme la « raison graphique »,¹¹ contre d'autres possibilités rationnelles de mémorisation et de classification. Ce que nous donne l'expérience de l'écriture par son envers, c'est alors sa limite, donnant lieu à la possibilité d'un renversement, car l'écrivain est finalement lui-même « enfermé au dehors » de l'oralité. Passons donc pour finir à une description du point de vue de l'alphabétiseuse :

« Que de difficultés pour expliquer le principe d'un graphique ou d'un plan de métro ! Les « élèves » commençaient par pointer correctement l'abscisse et l'ordonnée, mais ensuite ils faisaient se rejoindre leurs doigts sans aucun souci de la perpendiculaire, par des chemins de traverse, suivant des courbes pour moi invisibles et hasardeuses. Aucune de mes explications n'y faisait : impossible de leur faire lire un plan. C'est petit à petit que j'ai commencé à comprendre. Il leur manquait la ligne droite.

Tout à coup la détermination par la culture du quadrillage m'apparut comme un poids excessif, un carcan - j'étais en face d'hommes qui avaient vécu toute leur vie, travaillé, fondé des familles, élevé leurs enfants, voyagé, sans ligne droite.

Et j'étais incapable d'enlever ces lignes de mon cerveau ».

Ce qui fait la différence, cependant, de part et d'autre de cette « curiosité » intellectuelle pour un monde droit ou courbe, c'est l'inégalité sociale et économique face à la norme de l'écrit. Car la neutralité apparente de l'écrit recouvre en réalité une mise au pas culturelle violente, à la fois subjective, économique, et politique. Cette violence s'exprime dans le paradoxe de l'enfermement décrit par S. Sacko dans la contrainte de l'écrit. Malgré le fait

qu'il perçoive l'écrit comme une déculturation et comme la marque définitive de son retard et de son exclusion, il continue d'en faire l'objet d'un désir impossible, en tant qu'outil nécessaire et désirable de reconnaissance de sa valeur en tant qu'immigré et de démonstration de sa légitimité à parler et penser. Dans ce cas, la contradiction productrice du malaise est que l'outil d'asservissement et de libération est le même. Comment se libérer dans un outil qui sert par ailleurs à réaffirmer une hiérarchie - subjective, économique, politique¹² ? Les campagnes d'alphabétisation ne font pas qu'ouvrir des portes vers le merveilleux monde de la littérature et de la poésie, ou simplement partager des outils de survie quotidienne dans les mondes de ceux qui vivent sur le papier, elles développent également la distance sociale qu'elles prétendent combler, en assurant l'inscription dans les marges de l'espace graphique de populations qui ne prétendaient pas y être soumises. La violence culturelle tient ainsi dans l'impasse de la légitimité-illégitimité qu'offre le monde de l'écrit à ceux qui ne lui appartiennent pas - condensant la difficulté commune à tout le savoir, dont la légitimité, comme le montre Foucault, repose sur des procédures de disqualification.¹³ La question de l'analphabète serait alors la suivante : quelle part de moi-même suis-je forcé de délégitimer quand j'accepte de reconnaître la légitimité de l'écriture ?

Notes

¹ Salou Sacko est actuellement coffreur boiseur et maçon, il a suivi des cours d'alphabétisation entre 2002 et 2012, puis une formation de CAP maçon éco-construction en 2013-2014. Marion Bernard est ancienne élève de l'ENS de Paris, agrégée et docteure en philosophie contemporaine de l'Université Paris 1, actuellement ATER à l'Université de Poitiers, au laboratoire MAPP. Elle a donné des cours d'alphabétisation entre 2002 et 2010 dans un foyer de travailleurs à Saint-Denis.

² En référence à l'ouvrage de Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, éd. Plon, 1962.

³ « Les démocraties occidentales modernes aspirent toutes à faire disparaître l'analphabétisme : elles pensent ainsi en finir avec les maux les plus divers, au premier rang desquels la misère et le chômage [...]. Pourquoi cet enthousiasme pour tout ce qui concerne la maîtrise de l'écrit ? Depuis trois siècles environ, les Occidentaux que nous sommes fondons notre croyance en notre supériorité culturelle sur nos ancêtres d'avant l'écriture et sur nos voisins non occidentaux, sur le fait que nous disposons de ce qui n'est après tout qu'un outil : le système d'écriture alphabétique. Les sciences humaines ont concouru à affermir cette croyance. Les théories concernant l'évolution, le progrès et le développement ont largement contribué à nous convaincre de notre supériorité et de celle des moyens qui nous ont permis de l'établir », David R. Olson, « Pour en finir avec un mythe », *L'univers de*

l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée, éd. Retz, 2010, p.16.

4 Voir « Retour au grand partage », J. Goody, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, tr. J. Bazin et A. Bensa, éd. Minuit, 1979, p.245.

5 Voir notamment N.Depraz, J. F. Varela, P. Vermersch, *A l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique*, éd. Zeta Books, 2011.

6 D. Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe, la pensée postcoloniale et la différence historique*, tr. O. Ruchet et N. Vieillescazes, éd. Amsterdam, 2009.

7 Le grin est une forme de sociabilité propre au Mali, il regroupe de jeunes hommes, entre lesquels s'établit un lien particulier (thé, discussions, musique).

8 D. Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe*, op. cit., p.91.

9 Comme le relève David R. Olson, il s'agit de « nous débarrasser de cette conception selon laquelle les gens qui ne savent pas lire sont pitoyables et handicapés ; cesser de croire que l'illettrisme est un problème social comparable à la misère, à la malnutrition et aux maladies, phénomènes auxquels elle est couramment associée », *L'Univers de l'écrit*, op. cit., p.33.

10 D. R. Olson, dans la préface de *L'Univers de l'écrit*, insiste lui-même sur le caractère omniprésent des lignes, des listes, des tableaux de classifications, des plans dans le monde de l'écrit : « Les cartes et les plans sont certainement la manifestation la plus tangible du fait que nous sommes sans cesse transportés, et le monde avec nous, sur le papier », *ibid.*, p.7.

11 J. Goody, *La raison graphique*, op. cit..

12 L'hypothèse du caractère économiquement et politiquement asservissant de l'écriture est notamment privilégiée par Lévi-Strauss, dans un passage saisissant de *Tristes tropiques* : « Si mon hypothèse est exacte, il faut admettre que la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement. L'emploi de l'écriture à des fins désintéressées, en vue de tirer des satisfactions intellectuelles et esthétiques, est un résultat secondaire, si même il ne se réduit pas le plus souvent à un moyen pour renforcer, justifier ou dissimuler l'autre », *Tristes tropiques*, éd. Plon, 1955, p.354. Par ailleurs, sur le caractère économiquement intéressé des campagnes d'alphabétisation, voir l'essai de Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, éd. Payot, 1974. Prenant l'exemple du Mali, il montre à quel point les campagnes d'alphabétisation

mondiales lancées après guerre sous l'égide de l'Unesco ont avant tout une fonction économique, et, suivant les travaux d'Albert Meister, pointe un virage dans l'abandon du discours humaniste de l'Unesco en 1965, au profit du lancement de l'idée « d'alphabétisation fonctionnelle » (Voir L.J. Calvet, op. cit., p.213-221).

13 Voir la question que Foucault adresse dans son cours au collège de France du 7 janvier 1976 (« Il faut défendre la société ») aux savoirs revendiquant leur « scientificité » : « Quels types de savoir voulez-vous disqualifier du moment que vous vous dites être une science ? Quel sujet parlant, quel sujet discourant, quel sujet d'expérience et de savoir voulez-vous minoriser du moment que vous dites : « moi qui tiens ce discours, je tiens un discours scientifique et je suis un savant' ? ». M. Foucault, *Il faut défendre la société*, éd. Seuil, 1997, p.11.

Modernité/Colonialité : quelles langues pour quelles épistémologies dans un contexte de mondialisation du savoir ?

Laura Lema Silva (Université Lumière Lyon 2)

Résumé

En partant des analyses de Walter Mignolo sur le potentiel émancipateur des langues vis à vis de la colonialité du savoir, nous nous proposons de saisir le langage dans notre mondialisation actuelle comme un véritable champ de bataille politique. Confrontées au mondial comme lieu d'énonciation, comme objet d'étude et comme processus touchant à la construction du savoir académique les enjeux politiques de la langue appellent à une conceptualisation de l'émancipation par le langage proche de ce que Enrique Dussel nomme la transmodernité. Penser l'émancipation par la langue dans un contexte de mondialisation nécessite un dépassement des conceptions localistes et représentatives de son pouvoir pour prendre en considération son pouvoir créatif. Ce dernier étant susceptible de mieux répondre à l'immanence des formes de pouvoir de notre présent mondialisé.

Introduction

Interroger le lien entre la langue et l'épistémologie, c'est comprendre en quoi la langue est un lieu de pensée, une activité enracinée dans l'histoire et par conséquent, liée au politique. C'est donc appréhender le lien qu'entretient le langage avec la vie et son enracinement au sein d'une historicité particulière : celle que chaque culture produit dans la différence (Meschonnic, 1995). Reconnaître que la langue est en lien étroit avec nos systèmes de pensée revient également à concevoir son potentiel de résistance et de création. En ce sens, reconnaître officiellement une langue, c'est affirmer l'ensemble d'une organisation sociale et le rapport au monde de ceux qui l'utilisent. Mais la langue peut également être au service d'un pouvoir hégémonique et devenir un instrument servant un ordre social dominant. La langue est donc traversée par des rapports de force politiques. Ces derniers se jouent non seulement au niveau géopolitique, entre les différentes langues nationales et en lien avec leur passé colonial, mais également au sein de la langue en tant que telle : son utilisation

peut faire d'elle un outil de résistance ou un vecteur de domination.

Penser ces politiques de la langue dans notre contexte de mondialisation et en lien avec la pensée décoloniale du groupe Modernité/Colonialité, revient donc à prendre en compte le double caractère politique de la langue. En effet, l'entreprise décoloniale comprend le langage comme le lieu où se perpétuent des systèmes de connaissance hérités de la colonisation mais aussi comme la base à partir de laquelle formuler des épistémologies émancipatrices.

Nous nous proposons donc d'examiner la place qu'occupe la langue dans le programme décolonial en partant des constructions critiques du sémioticien argentin Walter Mignolo. Notre objectif est d'envisager la conceptualisation décoloniale de l'émancipation par la langue dans une perspective mondiale. Par là, nous faisons référence à l'ouverture d'un nouveau lieu d'énonciation de la pensée, à un nouvel objet d'étude et aux processus de mondialisation, qu'ils soient culturels, économiques ou politiques. Dans ce cadre, il est essentiel de signaler que le groupe Modernité/Colonialité s'inscrit dans le tournant global des sciences sociales (Caillé et Dufoix, 2003). En effet, ce qui fait la particularité de la pensée décoloniale, c'est qu'elle est traversée par le processus de mondialisation du savoir académique. Cela a entraîné un enrichissement des réflexions relatives au fait colonial latino-américain, avec l'utilisation de l'analyse du « système-monde », théorisée par Immanuel Wallerstein (Wallerstein 1974-2004). Le tournant global des sciences sociales affecte également la pensée décoloniale d'un point de vue purement disciplinaire. En effet, les chercheurs du groupe Modernité/Colonialité évoluent majoritairement dans un paradigme marqué par le « tournant culturel » des années 1980. Le cultural turn se caractérise par l'affirmation de l'altérité culturelle à un niveau mondial (Jameson, 1998), dans ce sens, les chercheurs décoloniaux héritent des prolongements et appropriations du postmodernisme et du poststructuralisme français.

Nous nous proposons donc de lire les constructions critiques du groupe Modernité /Colonialité à la lumière du « mondial ». Soulignons d'emblée que le mondial peut être compris comme un processus inaugurant de nouvelles formes de pouvoir politique mais aussi comme un objet qui ouvre des nouvelles perspectives critiques. Nous tenterons de comprendre en quoi une prise en compte du poids du mondial, c'est-à-dire des modifications qu'il introduit dans l'exercice du pouvoir et dans les formes de contestation politiques, implique de questionner les présupposés épistémologiques du groupe Modernité/Colonialité afin de préciser ce qu'est l'émancipation par le langage.

Il s'agit de comprendre en quoi les langues que Walter Mignolo nomme de la « frontière »

seraient susceptibles d'énoncer une critique décoloniale débarrassée de toute trace d'eurocentrisme. Ces langues permettraient d'affirmer les systèmes de pensée des sujets latino-américains, devenus subalternes avec le fait colonial. C'est en ce sens que la critique de Mignolo est à penser en lien avec l'affirmation d'une épistémologie locale proprement latino-américaine. Ce premier point nous amènera à traiter, dans un second temps, des potentialités critiques offertes par le mondial dans la formulation d'une pensée politique émancipatrice. Plus particulièrement, il s'agira, en partant des analyses d'Enrique Dussel, de pointer quelques éléments qui permettraient de dépasser une conception localiste de l'émancipation par la langue.

I. Les langues de la « frontière » et l'énonciation d'une épistémologie décoloniale

Penser le lien de la langue avec l'émancipation décoloniale, c'est comprendre en quoi la langue peut servir de base à l'énonciation de structures de savoir libératrices. S'étant débarrassées de tout eurocentrisme, elles pourraient enfin, d'après le groupe Modernité Colonialité, refléter les cosmogonies et les expériences des populations subalternisées par le fait colonial.

Nous nous attacherons à expliciter la place qu'occupe le langage dans les constructions épistémologiques du groupe Modernité/Colonialité. Pour cela, nous nous appuyerons sur les analyses de Walter Mignolo, c'est-à-dire sur sa définition d'un programme critique post-occidental dont l'un des axes principaux serait les langues énoncées depuis la frontière qui sépare la modernité de la colonialité. La description de l'entreprise académique du groupe Modernité/Colonialité, à partir des travaux de W. Mignolo, est une étape essentielle si nous voulons ensuite interroger la pertinence de cette conception de l'émancipation par la langue dans un contexte de mondialisation du savoir. Nous pouvons avancer dès maintenant que le mondial comme objet et comme processus peut à la fois être compris de manière négative, c'est-à-dire comme un espace où s'exerce un pouvoir coercitif ; et de manière positive, comme un espace de résistance critique, que l'on peut se réapproprier. Prendre acte du potentiel du mondial comme lieu de résistance et des changements de pouvoir introduits par les processus de mondialisation, c'est interroger la pertinence de la critique décoloniale quant à l'émancipation à travers le langage.

1. L'entreprise post-occidentale : aller au-delà des critiques « euro-centriques » de la modernité

L'entreprise critique des chercheurs du groupe Modernité/Colonialité peut être comprise comme le prolongement des analyses et des concepts philosophiques critiques construits

par la philosophie de la Libération dans les années 1960-1970. Ce prolongement de la philosophie de la Libération a pour caractéristique essentielle un changement du lieu d'énonciation. D'une philosophie ayant évolué dans des espaces nationaux et continentaux, nous sommes passés à une réflexion qui se saisit du mondial comme objet permettant de problématiser l'expérience coloniale et l'émancipation des groupes subalternisés par cette dernière.

a. Le « système-monde » et l'interdépendance entre modernité et colonialité

Les études décoloniales mobilisent le concept de système-monde d'Immanuel Wallerstein afin de mettre en avant la différence coloniale du sous-continent latino-américain. Les Amériques sont pensées comme le point de départ de la modernité et du capitalisme, la Conquête correspondant à l'émergence de différentes formes de colonialité. Ainsi, l'interdépendance entre la modernité et la colonialité constitue la colonne vertébrale de la réflexion des penseurs du postoccidentalisme. La « colonialité du pouvoir » (Quijano, 2000) serait le résultat de l'expansion d'un capitalisme qui organise le travail à une échelle mondiale à partir de critères de race, situation qui débouche sur la centralité économique de l'Europe. De cette situation résulte l'ouverture d'un espace épistémologique privilégié. Les Européens ont l'impression de pouvoir nommer et décrire le monde à partir d'un espace épistémologique neutre, c'est ce que le philosophe colombien Santiago Castro-Gómez appelle l'« l'hybris du point zéro » (Castro-Gómez, 2005). Ainsi, la « colonialité du pouvoir » s'accompagne de celle du savoir : toutes les formes de connaissance non produites en Europe seraient exclues du domaine du connaissable et perçues comme de simples objets culturels. Les sujets évoluant à l'extérieur des centres hégémoniques européens ne seraient donc pas conçus comme des sujets du savoir mais comme des simples objets d'étude. La « colonialité de l'être » vient donc compléter cette réflexion et désigne la colonisation de l'Autre, de son corps et de sa vie dans tout ce qu'elle a de plus intime et de quotidien. Il est important de souligner que les formes de colonialité distinguées par les chercheurs du postoccidentalisme commencent pendant la colonisation mais perdurent après les Indépendances, avec des États-Nations qui ne font que perpétuer des formes de domination coloniales en mutation.

L'interdépendance entre les logiques de colonialité et la modernité capitaliste amène les chercheurs à proposer une alternative décoloniale. Décoloniser les structures de pouvoir et de savoir modernes/coloniales serait une étape nécessaire pour permettre une émancipation réelle des sujets latino-américains. Il importe de signaler que, plus que désigner des réalités ou des phénomènes concrets, les notions de « modernité » et de « colonialité » se réfèrent à des imaginaires sociaux. Il est essentiel de comprendre que les sujets de la décolonisation

sont ceux dont le savoir a été subalternisé par le fait colonial, des sujets victimes des différentes formes de colonialité. La différence coloniale du sous-continent latino-américain désigne donc, dans l'optique de Mignolo, ce lieu de rencontre entre la modernité et la colonialité. Dans l'histoire latino-américaine, la différence coloniale intervient lors du contact entre l'histoire locale européenne - et son entreprise coloniale - et les histoires locales des peuples amérindiens écartés du savoir dit scientifique par une forme d'universalisme eurocentrique. La différence coloniale constitue donc le terrain idéal pour l'énonciation d'un discours émancipateur.

Nous le verrons plus loin, Walter Mignolo définit l'entreprise postoccidentale comme une critique se construisant nécessairement à partir de l'expérience des sujets subalternisés par le fait colonial et donc à partir de l'affirmation de leurs langues. Nous pouvons nous demander dès à présent jusqu'à quel point cette conception est pertinente dans un monde traversé par des échanges entre cultures et systèmes de pensée.

b. Le postoccidentalisme de Mignolo : penser depuis la frontière entre modernité et colonialité

Les penseurs du tournant décolonial accordent une importance centrale au lieu d'énonciation de la pensée et de la critique. C'est dans ce cadre que Walter Mignolo avance le concept de « géopolitique de la connaissance » (Mignolo 2000) .Il vise à affirmer le caractère situé du savoir, c'est-à-dire le lien de toute forme de connaissance avec une histoire et une cosmogonie locales. D'autre part, toute forme de savoir est conçue comme un lieu de pouvoir ayant un effet performatif sur la réalité sociale et politique (Mendieta, 2008). Ainsi, l'un des arguments centraux de la plupart des penseurs décoloniaux est de dire que les connaissances ayant traditionnellement servi à décrire le sous-continent latino-américain seraient inadaptées à son histoire locale. Et ce parce qu'elles auraient été très rarement formulées par les sujets subalternisés. Ce poids donné au lieu d'énonciation est central pour comprendre quel type de pensée est susceptible d'émanciper l'Amérique latine de son passé colonial. Si la pensée critique formulée au sein de l'imaginaire moderne du système-monde - nous pouvons penser ici au postmodernisme et au poststructuralisme énoncés depuis l'Europe et les États-Unis - est inadaptée, c'est parce qu'elle reproduirait un savoir eurocentrique. Ainsi, Mignolo revendique comme point de départ de son analyse les pensées d'intellectuels ayant écrit depuis la différence coloniale. C'est en partant de ce postulat que le chercheur explique qu'afin de permettre une libération et une prise de parole des populations subalternes, il faudrait construire une nouvelle épistémologie depuis l'expérience coloniale. La construction de cette nouvelle épistémologie peut être théorique ou pratique, mais doit s'énoncer depuis l'histoire locale et, donc, depuis l'héritage colonial

de l'Amérique latine. Cette critique, Walter D. Mignolo la nomme « border thinking ». La pensée des frontières permettrait d'accomplir une véritable rupture épistémologique. Elle rendrait possible l'expression des cosmogonies subalternisées et la libération des populations qui résistent à l'impact homogénéisateur de la pensée moderne européocentrique. Quel est le contenu de cette pensée des frontières ? Pour Mignolo, il s'agit d'une pensée qui transcende les limitations de l'épistémologie et de l'herméneutique européennes. L'objectif est donc d'effacer la distinction entre ce que Mignolo nomme l'« objet hybride connaissable » et le « sujet connaissant ». C'est-à-dire de défaire la construction universaliste du savoir héritée des Lumières. Penser à partir des frontières, c'est donc construire à partir d'un lieu conflictuel. Celui où sont présents des rapports de domination entre la connaissance officielle moderne et les connaissances « subalternes ».

Nous nous attacherons à présent à comprendre comment l'affirmation de cette forme de connaissance passe par celle de langues habitant elles aussi la frontière entre la modernité et la colonialité.

2. Langues des frontières et émancipation décoloniale : une conception localiste

Dans *Local histories/global designs*, Mignolo traite du potentiel politique et émancipateur de la langue et de la littérature, en partant des réflexions de Dipesh Chakrabarty. Dans *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale. La différence historique* (Chakrabarty, 2000), l'historien bengali questionne l'« historicisme », c'est-à-dire la pratique universalisante de l'histoire en tant que discipline construite en Europe. Chakrabarty explique que la connaissance historique, puisqu'elle évolue au sein du savoir académique européen, reste européocentrique. Pour résoudre ce problème, toute production de savoir devrait passer par une « traduction » lorsqu'il se déploie dans un contexte géographique autre que l'Europe. La « traduction » serait garante de l'adaptation du savoir à sa nouvelle histoire locale. Pour W. Mignolo cette « traduction » du savoir historique n'est pas suffisante puisque la connaissance n'est pas énoncée à partir de la différence coloniale. Pour le sémioticien, la solution réside dans l'énonciation de nouvelles formes de connaissance, non académiques, à partir de l'affirmation des langues et des littératures habitant la frontière entre la modernité et la colonialité. Ces langues et ces littératures serviraient donc de fondement à la création de nouvelles épistémologies décoloniales, s'éloignant des épistémologies modernes liées aux États nationaux.

Mignolo explique qu'une définition de la langue comme objet politique, serait susceptible de dépasser le lien entre langue et Nation, autrement dit de dépasser une conception de la langue comme outil de légitimation et d'ancrage de l'hégémonie occidentale en Amérique

latine. Quelles langues sont donc porteuses de ce potentiel d'émancipation ? Pour W. Mignolo, mettre fin au lien entre la Nation et les formes de colonialité permises ou perpétuées par la langue passerait par la reconnaissance de la nature plurilingue du sous-continent latino-américain. Il s'agit donc de défaire le lien entre Nation et monolinguisme. Sous quelles formes se présente ce plurilinguisme émancipateur ? Mignolo prend l'exemple du « créole » des Caraïbes et explique qu'il s'agit d'une langue renvoyant à un « plurilinguisme actif » pouvant dépasser le lien entre la langue et la colonialité, tout en affirmant la manière de penser et les formes de connaissance de ceux qui l'emploient. L'utilisation de ce type de langue hybride, composée de différentes traditions de pensée et de diverses expériences historiques, serait un moyen d'« habiter la langue », et donc de faire acte d'une condition de vie et de pensée. Ce type de langue de frontière servirait donc de base à la création d'une épistémologie plurielle.

Ainsi, dépasser le lien entre la Nation et le monolinguisme revient à reconnaître une diversité culturelle qui s'affirme désormais à un niveau mondial. Il est intéressant de constater que le sémioticien argentin évoque les potentialités critiques offertes par les processus de mondialisation. Le mondial est le lieu où peut se penser et se mettre en place ce que le chercheur nomme la « diversalité » par opposition à toute forme d'universalisme abstrait. Revendiquer le mondial comme lieu d'affirmation de la diversité des langues et des culturelles ce serait aussi une façon de dépasser une épistémologie liée à la langue nationale. Donc, le moyen de dépasser la territorialité de la Nation et des formes de connaissance qui la composent. Le plurilinguisme, pensé à partir de la différence coloniale, permettrait d'affirmer une épistémologie double et une « double conscience », celle des personnes ayant fait l'expérience de la domination coloniale. Ainsi, penser le langage comme un objet qui dessine et caractérise un imaginaire post-national, reviendrait à faire de lui une forme de résistance. Ce serait par la même occasion la possibilité de dépasser les cultures académiques qui, d'après le sémioticien, sont assimilables aux cultures nationales, monologiques et fondées sur une épistémologie unique, l'épistémologie moderne.

Il convient d'interroger cette conception de l'émancipation par la langue. Plus précisément, il importe de mesurer la pertinence du caractère « local » du programme décolonial. Nous avons pu constater que la critique postoccidentale fait du mondial l'objet et le lieu d'énonciation. D'un côté, le « système-monde » est conçu comme l'espace où se déploient des rapports de force entre des « centres » et des « périphéries ». D'un autre côté, le mondial, en tant que lieu d'énonciation de la critique, serait l'espace où se déploie une « diversalité » censée mettre fin à l'universalisme hérité de la pensée philosophique des Lumières. Cependant, cette prise en compte du mondial se fait de manière partielle. En

effet, à la lecture de Mignolo nous remarquons surtout que le chercheur accorde une place centrale à l'espace local qu'il soit national ou continental. A l'écouter, la reconnaissance des particularités historiques du sous-continent latino-américain, le fait de « parler depuis » la frontière abstraite entre la modernité et la colonialité, suffiraient pour énoncer une critique émancipatrice.

Cette conception prend-elle réellement en compte la complexité ouverte par les processus de mondialisation et par le mondial en tant que lieu de résistance ? Il nous semble repérer un point aveugle dans les analyses de Walter Mignolo. En effet, l'énonciation de l'épistémologie des frontières se réfère, comme nous l'avons constaté, à un sujet hybride. Néanmoins, de cette hybridité résulte un discours isolé et presque « pur », se référant à un sujet porteur d'émancipation, que l'on pourrait qualifier d'homogène, malgré son hybridité : seuls ceux qui évoluent dans la frontière entre modernité et colonialité sont susceptibles d'énoncer une critique émancipatrice. Les imaginaires moderne et colonial nous sont livrés comme des réalités non traversées par des contradictions internes, la modernité est en un certain sens assimilée à la domination coloniale et l'imaginaire colonial - comme lieu de vie - est le seul à être conceptualisé en termes de résistance. Ces constructions épistémologiques reproduisent une vision du conflit social et de l'émancipation très statique dans le sens où les rapports de force sont simplement inversés, un binarisme est reproduit et l'émancipation est pensée comme relevant uniquement d'une affirmation des épistémologiques minoritaires et locales.

Cette conception ne peut-elle pas être interrogée à partir d'une prise en compte véritable des enjeux du mondial comme espace où est redéfini l'exercice du pouvoir et par là, les formes de résistance qu'il suscite ? Il nous semble qu'affirmer les langues et les systèmes de pensée des subalternisés par le fait colonial est une étape cruciale dans une analyse des problématiques liées au fait colonial et à sa perpétuation en Amérique latine. Nous pouvons néanmoins nous demander si cette affirmation des langues et des pensées est à elle seule garante de l'émancipation des sujets latino-américains. Une réflexion sur le langage en tant que tel est nécessaire pour mesurer son caractère émancipateur.

II. Construire le transmoderne par la langue : le dépassement d'une conception « localiste » de l'émancipation par le langage ?

Le philosophe argentin Enrique Dussel explique que le XXI^e siècle offre la possibilité de faire dialoguer l'ensemble des traditions philosophiques locales en dessinant un « plurivers transmoderne » (Dussel, 2009). Nous souhaitons à présent interroger les enjeux de l'affirmation, à une échelle mondiale, de cette pluralité de langues et donc des pensées

qu'elles véhiculent, en partant du concept de transmodernité.

Plus particulièrement, il s'agit de saisir la manière dont la défense d'un monde « pluriversel » implique de prendre acte de la complexité des formes de résistance et de pouvoir inaugurées par les processus de mondialisation. Il s'agira également de comprendre en quoi la conceptualisation du transmoderne ne peut en aucun cas se suffire de la seule prise en compte du lieu d'énonciation de la pensée et de la langue. Penser une émancipation par le langage oblige à prendre en considération une réflexion sur le langage à proprement parler. Penser une émancipation par la langue c'est non seulement penser son lieu d'énonciation mais aussi et surtout, son usage.

1. Construire le transmoderne : vers une conception hybride et immanente des formes de pouvoir et de résistance

Au sein de leur programme décolonial nous pouvons au moins distinguer deux conceptions différentes quant à la construction d'épistémologies critiques. Nous pouvons ajouter au programme de Walter Dignolo, exposé plus haut, celui d'Enrique Dussel que nous allons examiner à présent.

En partant de ce que le chercheur nomme dialogue interphilosophique, nous tenterons de comprendre en quoi la reconnaissance d'une hybridation entre les différentes formes de pensée implique le questionnement de la complexité des formes de pouvoir et de contestation de notre présent mondialisé.

a. Dialogue interphilosophique et « plurivers transmoderne »

Pour Enrique Dussel, le dialogue entre les différentes traditions philosophiques locales serait le point de départ pour la construction d'épistémologies libératrices. Le philosophe part du constat que toute philosophie évolue dans un espace géographique donné, elle est donc particulière puisqu'elle répond à des questions locales. L'intérêt de son positionnement tient à ce qu'il explique que le caractère particulier de l'ensemble des traditions philosophiques n'est pas incompatible avec une forme d'universalisme. Cela puisque chaque culture aurait une réponse particulière à ce qu'il nomme des « noyaux problématiques fondamentaux » qui, eux, sont universels. Le philosophe fait donc appel à la mise en place d'un dialogue interphilosophique.

La pensée de Dussel est proche de celle de Dignolo, dans le sens où le philosophe cherche à affirmer la validité des systèmes de pensée ignorés par la modernité eurocentrique. Néanmoins, ce qui fait l'intérêt de sa démarche est sa façon de se saisir du mondial, conçu

comme un lieu offrant la possibilité de repenser et de reformuler la modernité. Dans « Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación) » (Dussel, 2005), le philosophe explique qu'adopter un point de vue mondial équivaldrait à repenser la modernité depuis un point de vue extérieur et non-provincial. Cela nécessiterait donc de reconnaître que la modernité s'inaugurant avec la « découverte » de l'Amérique indienne au XVI^e siècle européen, ne s'accompagne pas d'emblée par la « centralité » de l'Europe. Ainsi, à côté de la modernité, des formes philosophiques « pré-modernes » (se situant avant la modernité en termes chronologiques) auraient gardé leur altérité vis-à-vis des discours philosophiques européens impérialistes. Un dialogue « transmoderne » est possible lorsqu'on reconnaît le caractère situé de toute forme de philosophie. Cela permet l'ouverture d'un vrai dialogue interculturel qui prendrait en considération les asymétries entre pensées philosophiques. La transmodernité fait donc référence à un futur utopique de dialogue transversal entre toutes formes de philosophie et suppose donc la coexistence de traditions philosophiques locales.

En reconnaissant la coexistence des traditions philosophiques dans chacune des cultures particulières du monde, Dussel reconnaît leur hybridation constante et originelle, il n'y a pas dans ce sens de pensée philosophique pure et isolée. Cette prise en compte du caractère hybride de toute philosophie n'ouvre-t-elle pas la voie vers de nouvelles perspectives critiques ?

b. Une conception immanente des formes de pouvoir et de contestation ?

Le programme critique d'Enrique Dussel nous paraît plus pertinent dans le sens où il dépasse une vision « localiste » de l'émancipation. En effet, le philosophe pense le caractère local de toutes les formes de pensée tout en faisant appel à un dialogue se déployant à un niveau mondial entre traditions philosophiques. Ainsi, Dussel se saisit des potentialités de résistance ouvertes par le mondial. Penser l'ensemble des traditions philosophiques dans leur coexistence et hybridation permet en un certain sens de dépasser l'idée selon laquelle le lieu d'énonciation de la pensée serait l'unique facteur permettant de déterminer si elle est ou non critique. Dussel, en imaginant un dialogue philosophique transmoderne laisse la porte ouverte à une réflexion autour du discours philosophique. Réflexion qui touche également à la langue si nous acceptons qu'elle serve de base à la formulation d'épistémologies critiques.

Mais surtout, la force du transmoderne réside dans le fait que les épistémologies émancipatrices ne sont pas pensées dans leur relation à un sujet pur et homogène porteur de résistance. La résistance semble concerner l'ensemble des philosophies qui dialoguent à

une échelle mondiale, en laissant ouverte, là encore, la question du contenu de la pensée philosophique. Nous pouvons en un certain sens avancer que cela implique de renoncer à une pensée se structurant en des termes binaires, qui opposerait sujets hégémoniques dominants et sujets porteurs d'une critique émancipatrice.

Par l'intermédiaire de la conceptualisation du « plurivers transmoderne » Dussel n'ouvrirait-il pas une réflexion autour de l'immanence des formes de pouvoir et de contestation ? Il est pertinent, ici, de revenir sur ce que veut dire l'affirmation des langues, et de la pensée qu'elles véhiculent, à une échelle mondiale. C'est-à-dire de réfléchir à la possibilité de dépasser la Nation et son monolinguisme via la reconnaissance de la nature plurilingue des Nations latino-américaines. Nous pouvons en effet nous demander si dépasser la Nation par le plurilinguisme ne doit pas également passer par la reconnaissance d'une évolution des formes de souveraineté liée aux processus de mondialisation. Pouvons-nous penser un glissement de formes de pouvoir que l'on pourrait qualifier de transcendantes (liées à l'État-Nation) à des formes de pouvoir diffuses et immanentes qui traduiraient le dépassement de l'État national par le plurilinguisme (Hardt, Negri, 1999) ? Si c'est le cas, l'immanence des formes d'exercice du pouvoir appelle à imaginer une forme de résistance non réductible au local.

Il nous semble donc nécessaire d'engager une réflexion autour de l'usage de la langue. Pour penser des épistémologies émancipatrices, il faut combiner une réflexion sur l'usage de la langue et l'affirmation de son lieu d'énonciation.

2. Une émancipation par l'usage de la langue ?

Le « plurivers transmoderne » d'Enrique Dussel nous permet de penser le pouvoir et la résistance comme des caractéristiques immanentes à la langue et à la pensée. Cela ne revient-il pas à reconnaître le potentiel critique des pensées philosophiques postmodernes et poststructuralistes qui sont formulées depuis l'Europe et les États-Unis ?

Soulignons d'emblée que cela ne veut pas dire pour autant l'ensemble des langues et pensées philosophiques soient dans une situation d'égalité à l'échelle mondiale. La fréquence d'utilisation des langues, l'« impérialisme » ou l'hégémonie de certaines d'entre-elles est, bien sûr, à penser en relation avec la puissance des espaces géographiques et des cultures qui les portent. Dans « Desobediencia epistémica (II) » (Mignolo, 2009), Mignolo explique que la mondialisation du savoir universitaire se fait en six langues dominantes qui correspondent aux espaces géographiques hégémoniques. Le sémioticien propose donc de reconnaître que la langue se réfère à une réalité historique et à une cosmogonie précise,

parler ou écrire une langue donnée irait de pair avec l'expression d'une cosmogonie hégémonique ou subalterne. Là encore, la position de Mignolo doit être interrogée. Le potentiel d'une langue se réduit-il uniquement à représenter ou à véhiculer l'histoire d'une population ? La langue ne doit-elle pas, au contraire, être pensée comme un lieu de création et de production d'un discours sur le réel ? (Meschonnic, 1980). Il importe de savoir qui parle et quelles épistémologies sont affirmées par l'intermédiaire de la langue. Mais à cette préoccupation doit se superposer une réflexion sur ce que fait la langue c'est-à-dire sur son potentiel de création. Mesurer le potentiel de création d'une langue c'est en un certain sens comprendre comment elle résiste. C'est également admettre que toute langue peut énoncer un discours philosophique critique.

La prise en compte de la géopolitique pour mesurer le potentiel politique d'une langue doit s'accompagner d'une réflexion autour de l'usage de la langue. Affirmer une langue à l'échelle mondiale ne suffit pas pour faire d'elle un outil de résistance décolonial. En ce sens, les analyses du philosophe Gilles Deleuze et du psychanalyste Félix Guattari sont très pertinentes puisqu'elles posent la question du « devenir minoritaire » de la langue. Dans « Postulats de la linguistique, les auteurs posent la question de la manière suivante,

Faut-il distinguer des langues majeures et des langues mineures soit en se plaçant dans la situation régionale d'un bilinguisme ou d'un multilinguisme qui comporte au moins une langue dominante et une langue dominée, soit en considérant une situation mondiale qui donne à certaines langues un pouvoir impérialiste par rapport à d'autres ? » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 129).

À cette question, Deleuze et Guattari répondent par la négative. En effet, ils expliquent que toute langue locale est, elle aussi, sujette à un « traitement » qui peut faire d'elle une langue dominante. Inversement toute langue « majoritaire » ou hégémonique d'un point de vue géopolitique est susceptible d'être sujette à des « variations » internes, minoritaires, qui peuvent faire d'elle une arme révolutionnaire. Se servir du mondial pour comprendre les rapports de domination dans lesquels sont prises les langues ne doit pas se faire au prix d'un oubli, l'usage de ces dernières. Au lieu d'énonciation de la langue et de la pensée doit se combiner une réflexion sur le contenu du discours qui est ainsi véhiculé. Il est possible de penser les langues et leur lien avec la construction d'épistémologies émancipatrices en utilisant le mondial comme objet d'étude, en examinant donc les rapports de pouvoir entre espaces géographiques, mais cela requiert avant tout de prendre en considération le mondial comme processus, c'est-à-dire les modifications qu'il entraîne dans l'exercice du pouvoir et dans les formes de contestation qu'il suscite. A la question du lieu d'énonciation de la langue doit s'ajouter celle de son usage.

Conclusion

Quelles langues pour quelles épistémologies dans un contexte de mondialisation du savoir ? Répondre à cette question c'est prendre la mesure du poids du mondial dans l'énonciation de la pensée critique décoloniale telle qu'elle est conceptualisée par W. Mignolo. Ce dernier mobilise les analyses autour du « système-monde » pour mettre en évidence la différence coloniale latino-américaine. L'affirmation du plurilinguisme à l'échelle mondiale et la conquête d'un lieu d'énonciation pour des cosmologies subalternisées seraient garantes de l'énonciation de nouvelles épistémologies critiques.

Ainsi, la critique de Mignolo a le mérite de mettre sur le devant de la scène une forme de connaissance conçue comme non scientifique. Néanmoins, la prise en compte de la complexité du mondial se fait de manière partielle. En effet, le mondial est mobilisé en tant que lieu d'énonciation d'un plurilinguisme émancipateur et comme objet permettant d'expliquer la mise en place des formes de colonialité mais Mignolo ne prend pas en considération les changements introduits par les processus de mondialisation. Le programme critique d'Enrique Dussel nous paraît dans ce sens plus pertinent. En effet, en partant de la défense du dialogue interphilosophique, le philosophe ouvre la porte à une réflexion autour des formes d'hybridation de la pensée et des langues à l'échelle mondiale. Penser ce dialogue permet de porter un regard non seulement sur les lieux depuis lesquels la pensée et la langue sont énoncées mais également sur leur contenu et sur le discours qu'elles véhiculent. Penser le contenu de la pensée et l'usage de la langue nous semble correspondre davantage aux réalités de notre présent mondialisé. Réalités qui ne peuvent pas être comprises dans leur complexité à partir de constructions critiques « localistes ». En effet, reconnaître l'immanence des formes de pouvoir revient à admettre que toute pensée et toute langue sont traversées, en leur sein, par des rapports de force. Une conception « localiste » de l'émancipation par la langue ne répond donc pas de manière pertinente aux enjeux des processus de mondialisation. Superposer à l'attention à la localisation de la langue et de la pensée une préoccupation sur le discours véhiculé par ces dernières revient donc à engager une réflexion sur ce que fait toute langue, sur son potentiel de création et de résistance critique.

Bibliographie

BOIDIN Capucine et HURTADO LÓPEZ Fátima (coordinatrices), « Dossier : philosophie de la Libération et tournant décolonial », *Cahier des Amériques latines*, n° 62, 2009/3

CAILLÉ Alain et DUFOIX Stéphane (dir.), *Le tournant global des sciences sociales*, Paris,

Éditions La Découverte, 2013.

DELEUZE Gilles et Félix Guattari, *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, Paris Éditions de Minuit, 1980.

DUSSEL Enrique, « Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la Liberación) », UAM-Iz, México, 2005, pp. 1-28.

MESCHONNIC Henri, (1982), *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Dijon-Quetigny, Éditions Verdier, 1990.

MIGNOLO Walter D. (2000), *Local histories/Global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*, New Jersey, Princeton University Press, 2012.

MORAÑA Mabel, DUSSEL Enrique and JÁUREGUI Carlos A (ed.), *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate*, London, Duke University Press, 2008.

O saber e o saber-fazer como instrumento de emancipação do sujeito no ensino de língua

Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas/UNIGE)¹

Resumo

Sabese que o conhecimento e principalmente a capacidade de colocá-lo em prática na vida cotidiana é uma ferramenta muito útil à emancipação do sujeito, pois esse domínio torna capaz de pensar e de agir (Schneuwly & Dolz, 2009). Nesse contexto e a partir da experiência de professora formadora de professores de línguas em uma Universidade Federal do Brasil, vejo a linguagem, e particularmente a língua, como um bem cultural, como forma de poder (Gnerre, 1985). Ao abordar o saber e o saber-fazer na perspectiva do ensino de língua, destacamos a importância do exercício diário de ler, analisar e produzir diversos tipos de textos, nos mais variados gêneros textuais, abrangendo diferentes culturas. Nesse sentido, o ensino de língua funciona interdisciplinarmente, pois estabelece relação e abrange temas e textos das mais diversas áreas e culturas. Esses são os grandes desafios contemporâneos: como ensinar uma língua nessa perspectiva? A partir de quais saberes e sob quais práticas didático-pedagógicas? Dentre as tantas maneiras possíveis, relatamos a experiência vivenciada no ensino brasileiro no período de 2010 a 2012.

Palavras-chave : Saber, Ensino de língua, Gêneros de texto, Projeto, Cultura, Interdisciplinaridade.

Instruir é ensinar ao outro a conhecer coisas que ele ainda não conhece; já educar consiste em ensinar ao outro a se comportar de modo que ele ainda não se comporta. Instruir é informar; educar é ensinar a viver melhor.

Introdução

Somos solidários à perspectiva de descolonização do poder, do saber e do ser, através de mudanças epistemológicas nesses campos de referência mundialmente reconhecidos e institucionalizados (Bourdieu, 1989). Certamente que é de extrema importância que sejam feitas mudanças nas formas de controle e de poder vigentes hoje na sociedade ocidental, de maneira que se reorganize o funcionamento dos sistemas de poder e também o modo de construir o saber, possibilitando que seja dada conta da heterogeneidade cultural, social, econômica, histórica, política do mundo, por meio de um sistema funcional integrado e dialógico (Bakhtin, 1992). Para tanto, é preciso centrar o saber, o saber-fazer e o ser em atividades que façam sentido ao indivíduo, independentemente de sua etnia e de seus valores sociais e culturais (Freire, 1968/1994).

Assim como os seguidores dos estudos descolonizadores, também nos inscrevemos, todavia, sob um enfoque da Linguística, nessa perspectiva teórica. Acreditamos na necessidade de que sejam efetuados projetos de ser e de viver na realidade contemporânea, os quais tendam a criar possibilidades facilitadoras das relações entre as pessoas no mundo, via atividades integradas que estimulam e valorizam as potencialidades de um e de outro, de forma que todos e cada um tenham vez e voz ativa na sociedade em que vivem (Freire, 2001).

Cabe destacar que a colonização do saber mostra a imposição do paradigma europeu ao qual todo modelo epistêmico deve se subordinar, mas será que o mundo moderno pode permitir que apenas uma pequena parcela da população mundial determine o modo de ser, pensar e agir da humanidade? Nesse sentido, explicita Freire (1968/1994), a colonização do saber vai além da exclusão de raças, gêneros, religiões, culturas, pois submete funções sociais e educativas às leis da pesquisa e do conhecimento do mercado mundial e de empresas multinacionais. Isso implica a colonização do ser que recai diretamente na linguagem, já que, segundo Vygostki (2008), o pensamento é linguagem, ou seja, ele se materializa na e pela linguagem, constituindo um instrumento cultural e de poder, como defendem Bourdieu (1930/2007) e Gnerre (1985).

Nesse contexto, pensando a alteridade a partir do outro (Authier-Revuz, 1992, 1998), isto é, do outro vivendo em um meio social (Bakhtin, 1992), o processo de descolonização possibilita a transformação e a emancipação do ser, na medida em que as pessoas interagem entre si, por meio de diálogos internacionais e multiculturais, possibilitando que

o saber mundialmente construído faça sentido, respeitando a realidade histórica, social, educativa e cultural de cada comunidade, independentemente de seus princípios e valores.

Na tentativa de contextualizar nossa reflexão sobre a construção do saber de modo geral e no campo das ciências da linguagem, com estudos específicos na área da Linguística, sob um enfoque do texto e do discurso, de modo particular, direcionamos nosso enfoque ao modo de produção, recepção e circulação do saber (Rojo, 2002) na sociedade brasileira, no ensino de língua materna, por meio de gêneros de texto e de sequências didáticas (Schneuwly & Dolz, 2004/2010). Quais saberes devem ser ensinados nas aulas de língua para que o indivíduo se torne um ser crítico e autônomo (Perissé, 2001)? Quais as implicações cognitivas, sociais e culturais no ser na medida em que aprende a ler e escrever na sociedade letrada em que vivemos hoje (Kleiman, 2005)?

Com base nas teorias da didática das línguas e da transposição didática (Petitjean, 1998; Schneuwly & Dolz, 2009), buscamos responder a algumas questões tais como: o que ensinar nas aulas de língua materna (ou primeira)? Como ensinar? Por que ensinar a ler e escrever variados gêneros de textos que circulam socialmente? Quais os efeitos desse ensino na vida do aluno?

1. O saber e o saber-fazer no ensino de língua: colonização ou emancipação?

Tendo então como base a experiência de professora formadora de professores de línguas em uma Universidade Federal do Brasil, vejo a linguagem, e particularmente a língua, como um bem cultural, mas, sobretudo, como forma de poder (Bourdieu, 1930/2007; Gnerre, 1985). Isso porque o sujeito que é capaz de ler e interpretar variados tipos de textos, nos mais variados campos temáticos, e também de se expressar com fluência e claramente, tanto falando quanto escrevendo (em uma ou mais línguas), ele desenvolve seu raciocínio, torna-se um ser pensante e um agente social transformador, que age, luta, muda, quando necessário (Freire, 1965/1994; 2001).

Ao refletir sobre o processo de ensino de modo geral, constatamos que o professor instrui, ou melhor, educa seu aluno a partir de diferentes linguagens, na medida em que age sobre o modo de pensar e de agir dele e não por meio de uma lista de conteúdos soltos e fragmentados (Dolz, Gagnon, Vuillet, 2011), mas através de dispositivos didáticos, de tarefas e exercícios de leitura e de escrita que o levam a refletir, a mudar seu modo de pensar, de ver o mundo e de agir nele e sobre ele. Nesse contexto, o saber trabalhado deve fazer sentido ao aluno, deve ser significativo à sua vida cotidiana. Situando, então, o saber e o saber-fazer na perspectiva do ensino de língua, destacamos a importância do exercício

diário de ler, analisar e produzir diferentes tipos de textos, nos mais variados temas, abrangendo diversas culturas (Freire, 2001; Marcuschi, 2008). Com essa abordagem é possível enriquecer/ampliar o vocabulário, a capacidade comunicativa, mas principalmente desenvolver a competência argumentativa do aluno, preparando-o para interagir de forma ativa na sociedade em que vive.

Nessa ótica, o ensino de língua é visto como interdisciplinar, pois estabelece relação e abrange temas e textos das mais diversas áreas e culturas (Celani, 2004). Sem negligenciar o ensino da leitura, da interpretação, da escrita e da fala, tarefa fundamental do ensino de língua materna, tal ensino deve ser ampliado, aperfeiçoando não somente a competência linguística e comunicativa do aluno, mas expandindo seu domínio social e cultural, tornando-o um ser crítico e autônomo (Freire, 1994/1968; Perissé, 2001). Esses são os grandes desafios da educação contemporânea, aqui, no caso, do ensino de língua: Como ensinar uma língua nessa perspectiva? A partir de quais saberes e sob quais práticas didático-pedagógicas? Quais são os dispositivos didáticos mais adequados à eficácia desse ensino? Como trabalhar a língua materna (primeira) sob uma ótica interdisciplinar?

2. O ensino de língua a partir de uma abordagem interdisciplinar

Mesmo considerando que os problemas resultantes das más condições físicas (de espaço e de material, em especial na rede brasileira de ensino) do trabalho docente sejam antes uma questão econômica e política do que de caráter didático-pedagógico, ou seja, trata-se de uma questão de gestão pública, não poderíamos abordar o processo de ensino e aprendizagem de língua sem situar o contexto onde ocorrem, principalmente porque o processo de transposição didática é condicionado pela forma (esquema) escolar. Segundo Schneuwly e Dolz (2009), e também Petitjean (1999), existem três elementos que possibilitam a ruptura com o cotidiano e com a atividade docente, constituindo as dimensões que delimitam o esquema escolar: a relação com o tempo, com o espaço e com a didática.

Nessas condições e considerando as variáveis possíveis para pensar sobre e no sistema de ensino e aprendizagem realizado interdisciplinarmente, centramos nossa reflexão na experiência vivenciada no ensino brasileiro no período de 2010 a 2012. Referimo-nos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, cujo objetivo é criar condições para que o licenciando seja inserido no ambiente escolar, vivenciando uma experiência de imersão no campo de ensino (no *temps de terrain*, como denominam os didaticistas na suíça romanda), de preferência sob um enfoque interdisciplinar. O Projeto supracitado tem a meta de concretizar o desejo antigo de estabelecer parceria entre o meio universitário e o ambiente escolar, criando um trabalho

de alternância entre a teoria e a prática (Schneuwly & Dolz, 2009).

Além de aperfeiçoar a prática didático-pedagógica, o PIBID se tornou uma excelente oportunidade para que sejam desenvolvidos projetos interdisciplinares, conforme orientam os PCNEM (1999) – planos oficiais de estudo do ensino médio da rede de ensino brasileira. Os dois anos de estudo e de trabalho com o PIBID possibilitaram a realização de projetos específicos de Letras, previstos no Subprojeto da área, e de ações interdisciplinares (Kleiman & Moraes, 1999; Pombo, 1993), construídas e realizadas no decorrer do Programa, em parceria com as áreas de Filosofia, Ciências Sociais, História, Teatro e Pedagogia. Um dos maiores desafios encontrados pelo grupo foi que, por estar no contexto escolar, a estrutura educacional e também o modo de pensar são organizados e funcionam disciplinarmente (Moita Lopes, 2004), aspecto que acabou criando obstáculos, retardando e mesmo dificultando a realização de um trabalho interdisciplinar, mesmo que houvesse consciência e intenção de mudar o modo de ensinar.

2.1 O papel da metodologia interdisciplinar

Projetamos e organizamos nosso trabalho pibidiano com base no princípio de que projetos interdisciplinares, tanto no meio escolar quanto no campo universitário, consistem em uma perspectiva metodológica que pode enriquecer e fortalecer nossa ação de educadores e agentes sociais. No entanto, a grande dificuldade foi iniciar um trabalho dessa natureza, por ser inovador, sem rumos pré-determinados e também por causar muitas alterações no funcionamento do sistema educacional existente, o qual, como já foi dito, funciona disciplinarmente. O fator tempo parece ter sido o principal empecilho, uma vez que o projeto interdisciplinar implica muitas mudanças no modo de organizar e administrar o tempo e o espaço no ambiente escolar: é necessário mudar a forma de pensar e de agir no que tange ao processo que constitui a construção do conhecimento.

O passo inicial consistiu em ler e estudar diferentes textos e autores, enfim, teorias que abordam sobre a interdisciplinaridade e suas implicações, tendo em vista a construção de nossos próprios conceitos e fundamentos teóricos, os quais iriam nortear o procedimento metodológico interdisciplinar. Ao ler os textos previamente agendados, percebemos que embora alguns autores façam distinção entre os termos Multi, Pluri, Inter e Transdisciplinar, preferimos centrar nosso trabalho com base em dois conceitos: Interdisciplinar e Transdisciplinar. Em função do limite tênue entre essas definições, Pombo (1993) entende que a palavra interdisciplinar tem sido objeto de muitas interpretações, tais como desde a « simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e

alcançar uma axiomática comum » (p. 10).

Apesar de saber que o trabalho interdisciplinar, mais do que qualquer outro, é uma atividade nômade, é um rei sem reino, segundo Faure (1992), decidimos apostar nessa abordagem metodológica. Também fundamentamos nosso trabalho com base na noção de Japiassu, para quem o trabalho interdisciplinar

não é algo que se ensine ou se aprenda. É algo que se vive. É fundamental uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmatismos dos saberes verdadeiros. (Japiassu, 1992: p. 89)

Nesse contexto e com um esforço conjunto, vivenciado pelos componentes das cinco áreas envolvidas (Pedagogia realizou um trabalho paralelo, em parceria com o Teatro), com interesses mútuos, iniciamos uma aventura na tentativa de efetuar um trabalho que fosse apropriado aos interesses e necessidades de cada escola (contemplando o programa curricular e os interesses dos alunos), levando também em conta os interesses e conhecimentos dos campos envolvidos nos Projetos Interdisciplinares de cada instituição de ensino. Tomar essa postura exigiu abertura, respeito, comprometimento, despojamento da verdade absoluta, humildade teórica e muito estudo, reflexão e decisões conjuntas, até que os Projetos ficassem prontos para serem postos em ação no ambiente escolar, no segundo semestre de 2011, com continuidade em março de 2012.

Foi possível comprovar na prática o dizer de Moita Lopes (2004) de que o trabalho « interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas idéias se coadunam com as perspectivas que se tenha » (p. 117). É nesse sentido que Portella (1992) defende que

enquanto que o projeto disciplinar distingue, privilegia, consagra; o programa interdisciplinar combina, solidariza, desmistifica. Ele corresponde, talvez, a um estágio avançado de secularização do conhecimento (Portella, 1992: p. 6).

A nosso ver, vivenciamos um período em que é de fundamental importância voltar a abordar o saber de modo integrado, globalizado, sob a perspectiva interdisciplinar. Para tanto, faz-se necessário trabalhar de maneira que o ensino e a aprendizagem funcionem a partir do estabelecimento de relações entre os diferentes saberes estudados tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar. Em acordo com Pombo (1993), definimos a abordagem interdisciplinar como « qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com

vistas à compreensão de um objecto final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum » (p. 13). Esse modo de agir implica uma « reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos » (Ibid.).

3. O que ensinar nas aulas de língua? Sob quais perspectivas teóricas e didáticas?

Nesse contexto e com base na teoria da didática das línguas, Dolz, Gagnon e Vuillet (2011) explicitam que a tarefa primeira do professor de língua materna é a de ensinar a ler/interpretar e a se expressar com destreza, tanto oralmente quanto por escrito, na sua língua materna (no nosso caso, em português). Para esses autores, o papel do professor consiste em « criar contextos de produção precisos, conduzir atividades e exercícios múltiplos e variados: é isso que permite aos alunos se apropriarem de noções, técnicas, instrumentos necessários para desenvolver suas capacidades de expressão oral e escrita em situações diversas de comunicação » (Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly, 2001: p. 6).

Por acreditar na noção de que a ação de se comunicar nos obriga a um ajuste à situação de comunicação em jogo, vemos aí o ponto chave para o ensino de uma língua: criar situações enunciativas pelas quais o aluno possa adquirir o domínio consciente, ou melhor, a capacidade de se ajustar a diferentes situações de comunicação no meio em que vive. Como já dito, o papel do professor de língua é o de ensinar a ler/interpretar e a se expressar falando e escrevendo por meio de textos, ou através de gêneros de texto, como defendem muitos estudiosos da linguagem, tais como Antunes (2009), Dolz e Abouzäd (2015), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2002, 2008), Schneuwly e Dolz (2009, 2004/2010), Schneuwly e Sales Cordeiro (2010), Travaglia (2002), citando apenas alguns deles. Cabe, então, definir o que entendemos por textos e gêneros, bem como especificar os traços que os caracterizam e qual sua funcionalidade na medida em que interagimos socialmente, nas mais diversas instâncias discursivas (Bakhtin, 1992).

3.1 Os gêneros de texto e as sequências didáticas como objeto de estudo

Partindo do princípio de que a palavra consiste em uma unidade de significado e o texto em uma unidade de sentido e de comunicação, defendemos que o texto deva ser concebido como elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento do ano/da série em foco. Propomos então que o professor selecione variados tipos de textos (em forma de gêneros textuais), em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias de aprendizagem, trabalhando seus efeitos de sentido na realidade cotidiana (Brait, 2006).

Destacamos também que, ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo proposto. Isso mostra que a escolha do texto/gênero é o primeiro passo ao sucesso do exercício de leitura e de produção textual, no ensino de língua. Em síntese, uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula que aborde exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

Tendo, então, o texto como base, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual (Solé, 1995), desconstruindo e construindo, é de fundamental importância que o professor desenvolva diferentes atividades, enfatizando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Tal postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência (Koch, 2003, 2006), dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico (Garcia-Debanc, Masseron & Ronveaux, 2013), estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase, e exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, mencionando apenas algumas das atividades dessa natureza.

Sob uma perspectiva sociointeracionista (Bronckart, 1999, 2008), o texto é entendido como um ponto em uma teia de relações, como um momento em um processo. Pensando então na aula de português, podemos dizer que o texto é tanto o ponto de partida quanto de chegada, pois o desconstruímos e também construímos novos textos, sob diferentes perspectivas e naturezas. Defendemos que a prática de desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais oferecerá subsídios para que o aluno entenda e faça uso dos mesmos, nas diferentes atividades da esfera humana (Bakhtin, 1992), na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito. Enfim, é preciso que o aluno tenha o que dizer a outro alguém, com dada intenção.

O texto é uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Para Koch, o texto consiste em uma

manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.(Koch,

2003: p. 31)

Seguindo essa esteira teórica, Marcuschi (2002) define o texto como « uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual » (p. 24). Nessa ótica, o gênero textual diz respeito aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Os gêneros são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem.

Compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados eventos sociais. Concordamos com Geraldi (2006), quando o autor explica que o exercício dessas habilidades proporcionará o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária (falando e escrevendo), nas mais diversas situações de interação verbal.

Sob essa perspectiva e considerando que os gêneros de texto são capazes de criar possibilidades de representar convenções que regem uma família de textos em uma determinada comunidade cultural, eles são vistos como megainstrumentos propícios às situações de comunicação, tornando a aprendizagem possível. Sob uma abordagem sociocultural vygotskiana, Dolz e Abouzaïd (2015, online) definem os gêneros « como instrumentos semióticos, que cristalizam as significações associadas às práticas sociais cuja associação permite a interiorização de experiências culturais historicamente sedimentadas ». Nesse sentido, Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001) complementam que o gênero de texto « define o que é dizível, sob quais estruturas textuais, com quais meios linguísticos » (p. 12).

Pesquisas atuais, como é o caso dos estudos realizados pelo grupo GRAFE (Grupo de Pesquisa para Análise do Francês Ensinado), na Universidade de Genebra, mostram que a realização do ensino de língua por meio de textos, abordando-os a partir de suas condições de produção e de circulação, enquanto gêneros de texto, tem se revelado como uma metodologia bastante promissora e adequada ao objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, nas mais diferentes instâncias de interação verbal.

Nesse quadro metodológico, compete ao professor de língua criar dispositivos didáticos (ou

mesmo ajustá-los quando já prontos, principalmente no uso de livros didáticos) que desenvolvam a capacidade de pensar e de agir de seu aluno. Mas como realizar essa modalidade de ensino? Ou seja, como concretizar o agir do docente nessa perspectiva? A partir do contexto em que trabalha, o professor precisa considerar os planos oficiais, os planos de trabalho da escola e da turma, e também os objetivos a serem atingidos com seu ensino, e, nesse contexto, selecionar o gênero a ser estudado e planejar sua aula com base em um dispositivo apropriado para desenvolver a capacidade de ler, ou de escrever, ou de se expressar oralmente, ou de entender e fazer uso consciente de um elemento linguístico necessário à realização de uma boa comunicação, principalmente na produção escrita.

Destacamos o modelo didático desenvolvido pelos professores Schneuwly e Dolz (2009, 2004/2010) por meio de sequências didáticas. Esse modelo tem como base os princípios teóricos da transposição didática e da didática das línguas e leva em conta tanto escolhas pedagógicas, psicológicas quanto linguísticas. Para esses autores, uma sequência didática « tem o objetivo de auxiliar o aluno a melhor utilizar um gênero de texto, permitindo que escreva ou fale de maneira adequada em dada situação de comunicação » (Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly, 2001: p. 7). Sob essa abordagem do gênero, a estrutura básica de uma sequência didática consiste em: apresentação da situação inicial, produção inicial e diferentes módulos a serem construídos na concretização desse ensino (Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3... Módulo n) e, por fim, a produção final.

A apresentação inicial está diretamente relacionada com o modo como o professor apresenta a atividade a ser realizada em aula. Consiste no momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será produzida. Essa etapa é de extrema importância, pois serve de alicerce ao desenvolvimento do exercício como um todo, pois, se o aluno não entender claramente a proposta de leitura, de escrita ou de fala; em resumo, se não construir uma boa representação da situação de comunicação que será trabalhada, dificilmente efetuará com êxito a proposta em questão, o que prejudicará a qualidade de sua aprendizagem.

Na sequência, vem a produção inicial, também bastante importante, já que será a partir dessa primeira produção dos alunos que o professor direcionará as atividades que constituirão os exercícios a serem propostos nos módulos, sempre direcionados a definir, caracterizar e dominar o uso do gênero em estudo. Com base nas regulações internas e locais feitas durante o ensino, o professor pode reformular as atividades de um ou de mais módulos, sempre com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Na medida em que realizam as atividades propostas nos módulos, os alunos aprendem a falar do gênero abordado, bem como a fazer uso adequado do mesmo, em dada situação de

comunicação.

Por fim, temos a produção final, que, grosso modo, mostra qual foi a aprendizagem frente ao gênero trabalhado. Nas palavras de Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2001), « a produção final fornece ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos » (p. 10).

Considerações finais

Por acreditar que o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem das formas sociais de comunicação somente serão possíveis se o sujeito for confrontado a diferentes práticas de linguagem e aos respectivos gêneros de texto que as concretizam, defendemos que a escola, de modo geral, e as aulas de línguas, de modo particular, devem criar oportunidades pelas quais o aluno desenvolva sua competência comunicativa, tanto falando, lendo como escrevendo. Nosso estudo enfatizou que o domínio consciente e crítico da leitura e da expressão oral e escrita é de fundamental importância para viver em sociedade, pois nos habilita a interagir conosco mesmos e com os outros - os demais que nos cercam.

Nesse contexto, entendemos ser papel do professor interessado e preocupado em desenvolver a capacidade comunicativa (leitora, de fala e de escrita) de seu aluno de disponibilizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros de texto (textuais), que oportunizam o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive, tornando-se um leitor crítico e autônomo. Mas, para desenvolver suas potenciais capacidades: cognitiva, intelectual, linguística, textual, discursiva e cultural, o aluno precisa praticar constantemente o exercício da leitura e da escrita, até que se torne um hábito diário, ou, quem sabe, um vício bom.

Enfim, ler e escrever são práticas sociais importantes que precisam ser desenvolvidas e incentivadas no convívio familiar, mas principalmente no ambiente escolar, ao longo da formação educacional do aluno. Se almejarmos formar um sujeito crítico, que pensa e interage, é primordial que o ensinemos a lidar (lendo, falando e escrevendo) com as mais variadas formas sociais de comunicação, nos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente, fazendo uso das diferentes estratégias e dos dispositivos didáticos existentes. Essas possibilidades existem e devem ser colocadas em prática por todo professor consciente de seu papel de mediador entre o saber e o aluno, na medida em que ele constrói sua aprendizagem, formando o triângulo didático da transposição didática.

Referências

Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola.

Authier-Revuz, J. (1982/2009). *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. DRLAV (Documentation et Recherche en Linguistique Allemande-Vincennes), 26.

— (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

_____ (1930/2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

_____ (2006). *Análise e teoria do discurso*, in B. Brait (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 9-32.

Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP.

_____ (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras.

Celani, M.A.A. (2004). *Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada do Brasil*, in I. Signori e C. M. Cavalcanti (Eds.), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras.

Chiappini, L. (1997). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*, vol. 2. São Paulo: Cortez.

Dolz, J. e Abouzaïd, M. (2015). « Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues », in www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015

Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. e Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. 3 (5e et 6e). Bruxelas: DeBoeck & Lancier S.A. Site : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34884>

Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève, FPSE, Publications.

Faure, G.O. (1992). *A constituição da interdisciplinaridade: Barreiras institucionais e*

intelectuais. Tempo Brasileiro, 108, 61-68.

Freire, P. (1968/1994). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

_____ (2001). *Política da Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.

Garcia-Debanc, C., Masseron, C. e Ronveaux, C. (2013). *Enseigner le lexique*. Namur: PUN.

Geraldi, J.W. (Ed.) (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Japiassu, H. (1992). *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. Tempo Brasileiro, 108, 83-93.

Kleiman, A. B. e Matêncio, M. L. (Eds.) (2005). *Letramento e formação do professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. e Moraes, S. E. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Koch, I. V. (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____ (2006). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Koch, I. V. e Elias, V (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (2002). « Gêneros textuais: definição e funcionalidade », in: A.P. Dionísio, A. B. Machado e M.A. Bezerra (Eds.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____ (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MEC/SEF (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.

_____ (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.

Moita Lopes, L. P. (2004). « A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? », in I. Signori e C. M. Cavalcanti (Eds.), *Linguística Aplicada e Tansdisciplinaridade*. São Paulo:

Mercado de Letras.

Perissé, G. (2001). *O leitor criativo: a busca da leitura eficaz*. São Paulo: Ômega Editora.

Petitjean, A. (1998). *La transposition didactique en français*. *Pratiques*, 97/98, 7-34.

_____ (1999). *Valeurs, savoirs et textes dans les instructions officielles du Lycée*. *Pratiques*, 101/102, 117-138.

Pombo, O. (1993). *Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas*, in *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiências*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Portella, E. (1992). *A reconstrução da disciplina*. *Tempo Brasileiro*, 108, 5- 6.

Rojo, R. (Ed.) (2002). *A prática de linguagem na sala de aula*. *Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto.

Schneuwly, B. (2014). *Didactique: construction d'un champ disciplinaire*. *Education et Didactique*, v. 8, 1, 13-22.

Schneuwly, B. e Sales Cordeiro, G. (2010). *Gêneros na escola: forma escolar ensino-aprendizagem de lingual*, in *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 91-9.

Schneuwly, B. e Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: PUR.

_____ (2004/2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Travaglia, L. C. (2002). *Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa*, in N. Bastos (Ed.), *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC.

Vygostki, L.S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

1□ Professora adjunta na Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil e pós-doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na UNIGE, sob supervisão dos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz., com projeto aprovado e financiado pelo governo brasileiro, via CAPES. e-mail: cleideinesw@yahoo.com.br

Educações ambientais outras : práticas para além das linhas abissais

Patrícia Baroni (Universidade Federal do Espírito Santo)

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a potência das práticas em educação ambiental elaboradas por aqueles que não são ouvidos. Penso que, para além daquilo que se difunde na mídia e nas políticas enquanto o “legítimo” em educação ambiental, práticas emancipatórias são tecidas nos cotidianos de micropopulações. São práticas cuja validação se encontra invisibilizada por uma linha abissal que as coloca num lugar vazio, produzidas como não existentes. Considerando que, na atualidade, os conceitos de democracia e de cidadania ainda se tecem entremeados por uma perspectiva burguesa e que, deste modo, o potencial democrático não é identificado em inúmeras práticas, é que apresentarei uma breve discussão sobre o conceito de democracia. Em seguida, apresentarei algumas dessas práticas e finalmente, as conclusões desta pesquisa.

Palavras-chave: Educações ambientais. Invisibilidades. Democracia. Práticas

Recicle seu lixo! Não desperdice água! Plante uma árvore!

Cotidianamente, é desse modo que o que vem sendo nomeado como educação ambiental atravessa meus ouvidos advindo das mídias, das políticas implementadas pelas secretarias de educação e meio ambiente, campanhas, dentre outros lugares. Entretanto, no discurso elaborado, bem articulado, no imperativo, localiza-se sempre quem são os sujeitos capazes de reverter os problemas ambientais, bem como aqueles a quem também é atribuída a responsabilidade sobre eles: os que não têm voz para responder.

Vale ressaltar que, neste início de texto, minha crítica não se direciona à reciclagem ou às políticas de não-desperdício, mas aos discursos produzidos sobre tal. Longe de acreditar que

as demandas daqueles a quem não é concedida legitimidade política serão atendidas pelo que se prega midiaticamente, percebo nesses discursos estratégias de linguagem diversas que se constituem no que Santos (1984) nomeou como mecanismos de dispersão: O objetivo não é resolver as contradições, mas antes dispersá-las, mantendo-as em níveis toleráveis e funcionais perante as exigências da acumulação capitalista no momento histórico e na conjuntura de dados. Para tal é necessário controlar os problemas e as tensões sociais em que essas contradições se manifestam, o que se obtém através de mecanismos de dispersão (p. 61). Os mecanismos de dispersão nos discursos revelam a conversão das demandas dos sujeitos que não têm voz em um conjunto de “reclamações sociais” suscetíveis de serem resolvidas dentro dos limites estruturais e de compatibilidade funcional impostos pela lógica do instituído.

O objetivo deste trabalho é discutir a potência das práticas em educação ambiental elaboradas por aqueles que não são ouvidos. Penso que, para além daquilo que se difunde na mídia e nas políticas enquanto o “legítimo” em educação ambiental, práticas emancipatórias são tecidas nos cotidianos de micropopulações. São práticas cuja validação se encontra invisibilizada por uma linha abissal que as coloca num lugar vazio, produzidas como não existentes. Como afirma Santos (2010), consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente (p. 31-32).

Considerando que, na atualidade, os conceitos de democracia e de cidadania ainda se tecem entremeados por uma perspectiva burguesa e que, deste modo, o potencial democrático não é identificado em inúmeras práticas, é que apresentarei uma breve discussão sobre o conceito de democracia. Em seguida, apresentarei algumas dessas práticas e finalmente, as conclusões desta pesquisa. Vale informar que a pesquisa foi realizada num município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, em onze microcomunidades nomeadas pelo poder público municipal como sendo de « difícil acesso ». Cada uma dessas comunidades possui uma escola municipal. Foi exatamente nos diálogos com os sujeitos dessas escolas que fui trilhando os caminhos metodológicos desta pesquisa. Nas comunidades pesquisadas é inegável o significado da escola para seus moradores. É possível identificar inúmeras práticas marcadas por processos de lutas e resistências que têm feito a diferença na melhoria da qualidade de vida de algumas populações, práticas estas que são semeadas no interior das escolas, em reuniões de responsáveis, em contatos com professores e

funcionários, em projetos desenvolvidos nas unidades escolares. É válido ressaltar que a escola se configura para muitas micropopulações como um dos poucos, senão o único, *espaçotempo* para a reivindicação e discussão de questões que influem diretamente na vida social e pessoal dos sujeitos que próximo a ela vivem. Nas comunidades pesquisadas a escola é o único *espaçotempo* instituído de exercício da cidadania. Desde solicitações de saneamento básico para os moradores, até o apoio para o resgate de uma relação amorosa findada, a escola tem sido, ainda que muitos insistam que cabe a ela apenas o trato das questões educacionais relacionadas ao ensino, um dos fios que se entrelaça a tantos outros que movimentam a vida cotidiana, tecendo as redes de práticas sociais dessas comunidades.

Para identificar essas práticas, entretanto, não aderi a um caminho metodológico único, centralizador, um receituário para a pesquisa em educação ambiental. Considerando que a própria educação ambiental se constitui num conjunto de muitas « educações ambientais », é que compreendo os modos como se faz pesquisa nesse campo também se tecem a cada nova pesquisa. No caso dessa pesquisa, encontrei nas narrativas as peças que me apresentariam os modos como os sujeitos dessas comunidades produzem sustentabilidades em seus *espaçotempos*. Falo, portanto, de práticas que confirmam que o *pensarfazer* educação ambiental pode ir além dos discursos globalizantes. São práticas localizadas que nos movem no sentido de problematizar os discursos apocalípticos hegemônicos sobre o meio ambiente, que invisibilizam soluções locais e despotencializam iniciativas de micropopulações que elaboram numa relação indissociável entre natureza e cultura, os seus modos próprios de harmonia. São práticas que nomeio como práticas ambientais de cidadania.

O conceito de cidadania costuma ser discutido em diferentes áreas. Contudo, apesar de tratado por diversos campos, na maioria das vezes, tal conceito nos remete a um conjunto de direitos e deveres estabelecidos socialmente cuja finalidade é garantir a ordem social e assegurar a liberdade e a possibilidade de reivindicação ao cidadão. Mediante um repertório de deveres a serem cumpridos e de uma gama de direitos a serem ofertados, seria possível afirmar que o cidadão é um ser livre e com potencial de participação na sociedade onde se insere. Será? Como afirma Arroyo (2007 : p. 58), « essa concepção de cidadania é sua negação ». Ao supor o conhecimento e uso desse repertório como requisito para o exercício da cidadania, exclui-se dela todos aqueles que o desconhecem, o subvertem ou o reconstróem tendo como referência as necessidades e tensões da vida cotidiana. Sendo assim, aqueles que se inscrevem nos limites definidos pelo que historicamente se concebeu enquanto cidadania, a estes caberá o título de « cidadão », enquanto aos demais, os « fora da linha », rótulos diversos os adjetivam. São os excluídos, os vadios, o « povinho » (Buffa,

2007). A possibilidade de pensar a cidadania sob uma outra ótica conceitual é um dos modos de que disponho para apresentar práticas ambientais emancipatórias singulares que asseguram a participação cidadã de pequenas comunidades invisibilizadas e que, por esta condição de invisibilidade, suas lutas, demandas e reivindicações por muitas vezes não cabem nos formatos estabelecidos pelo limitado conceito tradicional de cidadania.

Sendo assim, essas comunidades cujo acesso às políticas públicas específicas inexistem e cujos canais para reivindicações de suas demandas não se inscrevem na cidadania prevista vão sendo invisibilizadas mediante um quadro que define como visível o que é central. No que se refere à ideia de participação cidadã, acredito ser necessário repensar o conceito da cidadania para além do mero direito ao voto, o que nos convida a compreender a cidadania de modo plural, considerando as maneiras (os usos) que diferentes populações desenvolvem para assegurar o exercício dos seus direitos. Portanto, isso significa pensar este debate tendo como referência as práticas ambientais cidadãs que se traduzam como ações que amplifiquem o campo de possíveis das dinâmicas democráticas, apoiadas na concepção de que « a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um » (Maturana, 2002 : p. 75).

Se o conceito de cidadania foi construído com base em um modelo globalizante, a cidadania enquanto prática vivida se escreve/inscreve nas linhas do cotidiano mediante os fazeres dos « cidadãos » nos *espaçotempos* contextualmente localizados, contemplando a perspectiva de que os usos destes *espaçotempos* pelos sujeitos não correspondem apenas ao consumo das normas e concepções de cidadania vigentes. Neste sentido, constitui-se o cotidiano como um espaço de possibilidades para a percepção e diálogo com as relações de poder e sua reinvenção, usos subjetivos e subversivos, às vezes, das ordenações de sentido hegemônicas. Michel de Certeau (1994) fundamenta as ideias supracitadas ao afirmar que:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código de promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É necessário analisar a sua manipulação pelos fabricantes que não a fabricam (p. 40). Portanto, além do questionamento sobre a existência de forças globalizantes que constroem e modulam planos de relação com o meio ambiente para grupos sociais subalternizados, é necessário explicar porquê tais grupos em suas práticas ambientais cotidianas não se reduzem a isso; ao invés de simplesmente absorverem as definições dominantes, inúmeras vezes se reapropriam de maneira singular delas, redimensionando-as nos microespaços coletivos por meio de suas variadas maneiras de fazer. No âmbito desta reflexão, chego à discussão sobre modelos de democracia

alternativos ao modelo liberal, hegemônico, caracterizado pelo abandono da ação mobilizadora social e da ação coletiva em prol de uma prática legitimada exclusivamente pela representatividade de poucos sobre muitos e diversos. Deste modo, grupos subalternizados, vulneráveis socialmente, não conseguem que suas demandas sejam representadas no sistema político da mesma forma que os setores sociais majoritários.

Contudo, ao passo que este modelo de democracia vem se configurando ao longo da história como concepção vigente e válida em contextos diversos, outros modelos vão se estabelecendo, por vezes microscopicamente, através de práticas ambientais reais, sejam por maneiras de *relativização da representatividade ou de articulação entre democracia representativa e democracia participativa que parecem mais promissoras na defesa de interesses e identidades subalternas* (Avritzer, Santos, 2002 : p. 54-55).

Conforme Santos (2002) explica: ...o modelo hegemônico de democracia (democracia liberal, representativa), apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade, baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representantes e representados e em uma inclusão política abstrata feita de exclusão social. Paralelamente a este modelo hegemônico de democracia, sempre existiram outros modelos, como a democracia participativa ou a democracia popular, apesar de marginalizados e desacreditados. Em tempos recentes, um desses modelos, a democracia participativa, tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de alta intensidade. Trata-se de iniciativas locais, em contextos rurais ou urbanos, em diferentes partes do mundo, e que crescentemente vão desenvolvendo vínculos de interconhecimento e de interação com iniciativas paralelas, ensejando, assim, a formação, por enquanto embrionária, de redes transnacionais de democracia participativa (p. 32). Deste modo, como nos afirma Cohen (apud Gohn, 2009a : p. 55) « a democracia não se legitima só com o voto, mas sim mediante discussões e decisões coletivas dos membros da sociedade ». Neste agir coletivo existe produção de saberes ambientais, dinamizada pelos praticantes nos/dos cotidianos, inferindo nas dinâmicas que tratam do exercício da cidadania. Conforme explicita Arroyo (2007):

Recentemente se enfatiza que aos direitos do cidadão correspondem deveres do Estado. Colocada a vinculação entre a educação e cidadania nesses termos, o que se ressalta é que o Estado tem o dever de responder às reivindicações populares. A democracia estará sendo construída à medida que o Estado responda às demandas desses direitos. Colocando o problema da democracia nesses termos, se ocultam os processos centrais de constituição da

cidadania e da democracia: os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que foram definidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio projeto político-pedagógico da construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói (p. 77-78).

Ao apontar as práticas ambientais reivindicatórias de comunidades invisibilizadas de difícil acesso, explico as demandas variadas de pequenos movimentos sociais, considerando que estas microorganizações e suas soluções coletivas compõem um repertório de táticas e práticas ambientais que buscam mudanças nos modos de viver dessas comunidades. Os movimentos sociais que abordo são « históricos e tem, embutidos, uma historicidade particular, que se expressa em suas práticas, na sua composição, em suas articulações e em suas demandas » (Gohn, 2009b : p. 100).

Assim, apresento o desafio de por em evidência alguns modos de compreensão das redes de *saberesfazeres* e dos valores próprios das realidades que serão pesquisadas nos diversos *espaçotempos* de prática social com a finalidade de elencar alternativas ambientais cidadãs. Em uma das comunidades pesquisadas, pais e responsáveis registravam durante as reuniões na escola sua indignação pelas péssimas condições da estrada principal. De acordo com os moradores, em dias de chuva se tornava difícil conduzir os alunos até a escola sem que eles e seus responsáveis chegassem até ela repletos de lama. Os muitos contatos da direção da escola com a Secretaria de Obras, na tentativa de solucionar a questão não tiveram sucesso. Foi preciso pensar alternativas. A solução surgiu durante uma reunião em que uma das mães mobilizou outros responsáveis para uma cantoria de hinos religiosos nas proximidades da residência do prefeito diariamente às sete horas da manhã. Após uma semana de muita cantoria, a Secretaria de Obras já estacionava seus caminhões na estrada para a sua melhoria. O potencial das práticas sociais que emergem na/da/pela escola, capazes de provocar mudanças reais no cotidiano das pessoas que ali vivem e trabalham, evidencia o quanto são complexas as relações entre os fios que compõem o cotidiano dessas comunidades. Negar a existência destes fios é, sem dúvida, negar o movimento da vida.

Em outra escola, situada no interior de uma reserva biológica federal fui recebida pela diretora da unidade, que está nesta função desde a sua inauguração há vinte e dois anos e que também é moradora da comunidade. Ela contou que, após concluir o ensino fundamental, iniciou o curso de formação de professores. Disse-me que na juventude não havia muitas possibilidades de entretenimento na região. O pai sempre a convidava para acompanhá-lo nas reuniões da associação de moradores. Ela então, passou a frequentá-las

como possibilidade de ocupação. Nas reuniões, a reivindicação pela abertura de uma unidade escolar era uma constante. Depois de muitas solicitações à prefeitura, a abertura da escola foi autorizada. A comunidade precisava de alguém para assumir a direção. A atual diretora, então com dezoito anos, foi a escolhida para assumir a gestão da escola.

O fato da inauguração da escola já ser fruto de uma reivindicação comunitária tornou a escola um canal de diversas outras reivindicações. Assim, os informes das instâncias mais centrais à comunidade também passaram a ser efetivados através da escola. Durante o tempo em que permaneci na unidade escolar em uma das visitas, lá estiveram também alguns representantes da prefeitura com o intuito de comunicar à direção da escola uma visita do prefeito à comunidade na semana seguinte. De acordo com o porta-voz do convite, a visita do prefeito era algo pelo qual a comunidade havia lutado e era importante que a escola se organizasse para garantir a presença de muitos moradores no local do encontro: « vocês pediram a visita do prefeito à comunidade. Agora ele vai vir. É preciso ter bastante gente para ouvi-lo ». A visita do prefeito à comunidade, de acordo com a diretora, se atribuía à reivindicação pela melhoria das condições da estrada de acesso à comunidade. Segundo ela, todas as vezes em que a comunidade reivindicou a melhoria da estrada à prefeitura, a secretaria de obras afirmou que não poderia pavimentá-la por se tratar de área de proteção ambiental. Contudo, a comunidade que clama à prefeitura a possibilidade de ir e vir, afirmou que melhoria da estrada não significa pavimentação. A diretora explicou: Os moradores daqui não querem estrada asfaltada, todo mundo sabe que isso favoreceria a especulação imobiliária e prejudicaria o meio ambiente. O que a gente quer é poder sair daqui quando uma pessoa da família se sente mal ou mesmo para vender a produção dos pequenos agricultores da região. Sem chuva já é difícil entrar e sair daqui... imagine como fica esse lugar quando chove... a gente precisa de estrada, não precisa ser pavimentada.

Entretanto, parece que ninguém escuta este clamor. Dá a impressão de que a única compreensão possível da ideia de melhoria de uma estrada de terra é a pavimentação. Por conta das péssimas condições da via, é comum que os dois veículos que realizam o transporte escolar dos alunos se quebrem com alguma frequência. A diretora explica: « a escola é a única coisa que esta comunidade tem. Se não tem transporte, os alunos não vêm. Se não há alunos, como reivindicar a visibilidade da escola? ». A melhoria da estrada hoje faz parte das preocupações da diretora: « se cai uma barreira em qualquer trecho da estrada no fim de semana, as pessoas da comunidade telefonam para minha casa e me pedem para dar um jeito ».

Estive presente também na referida visita do prefeito à comunidade. A diretora citada acima mobilizou todas as diretoras de outras escolas de difícil acesso para que estas pudessem

informar às comunidades onde se instalam as demais unidades que, depois de alguns anos, o prefeito estaria presente na região. Era, segundo ela, um momento muito importante para que as comunidades de difícil acesso pudessem colocar suas questões diretamente para o prefeito. No dia do encontro, a principal questão entre os que estavam ali se referia às condições da estrada de acesso ao sítio e as possibilidades de compreensão da questão. Na conversa com um dos moradores lá presentes, a expressão de ansiedade emergiu:

Depois a chuva de domingo não sabemos bem se a estrada de terra batida está em condições de travessia para a tão esperada visita do prefeito. Se estiver boa, o prefeito vai conseguir chegar aqui e, quem sabe, por conta disso, não ache ser tão urgente a melhoria da via. Se a estrada estiver ruim, o prefeito viverá nossas dificuldades diárias como moradores dessa comunidade. Saberá o que sofremos quando alguém de nossas famílias adoce e precisa de atendimento médico. Saberá que nossos filhos não frequentam regularmente a escola da comunidade porque chegar até ela com a estrada precária é uma tarefa impossível. Saberá também que produzimos aipim, milho, goiaba, mas não vendemos nossa produção no próprio município porque o acesso aos distribuidores é feito através do trecho mais precário da estrada. Mas tudo isso somente se ele conseguir chegar até aqui. Se a estrada estiver ruim, talvez ele nem consiga chegar e retorne ao centro sem nos ver, sem ouvir nossas reivindicações, sem conhecer as especificidades de nosso modo de viver. Preferimos que ele chegue e, mesmo não vivendo as nossas dificuldades cotidianas, possa nos ouvir. Tomara que a estrada esteja boa...

O prefeito chegou à comunidade às dez horas, pontualmente. Depois de informar que estava ali para ouvir os moradores e ter apresentado seus secretários, entregou o microfone aos moradores que foram se organizando para apresentar suas reivindicações. As pautas eram entregues pelos moradores ao prefeito escritas à mão e em pequenos pedaços de papel. Duas falas de moradores, sobretudo, me chamaram a atenção. Na primeira delas, um dos moradores questiona sobre a não definição da região como território rural:

Sobre o território rural: é uma questão que eu diria que é... complicadíssima! A gente tem, sabe que existe, uma área rural, mas temos a necessidade de um território delimitado rural que foi extinto há um tempo atrás. Isso faz com que nós agricultores tenhamos que cair numa condição de endividamento por impostos. Pra quê? Pra favorecer a especulação imobiliária, pra nós abandonarmos os nossos lotes e irmos para a cidade. Aí, uns outros vêm pedir "asfalto na roça". Nós não queremos asfalto, nós queremos "estrada boa". É diferente! Asfalto é uma outra coisa. Quem pensa em asfalto está pensando em especulação imobiliária e, quando não tem o território rural delimitado, facilita para esses especuladores, pra essas empresas grandes virem aqui e nos expulsar, nos fazendo ir embora, destruindo tudo isso

que aqui a gente está vendo... a gente vem no caminho pra cá, um frescor na mata, não é? Deixa tudo fresco! Agora, vai lá onde nós moramos: em volta tem um monte de areais destruindo tudo, tudo seco, um calor absurdo. Só há areal em volta de nós. Eles estão tirando a areia e deixando as crateras lá. Então, nesse sentido, a gente acredita que definir o território rural, de fato, é fundamental para tecer uma política específica para a nossa área que nos proteja desses especuladores, desses grandes aí, que vêm querer expulsar a gente da roça e a gente acha que vivendo na roça a gente vive melhor... e quem está na cidade não está vendo isso.

O tratamento dado à temática do território rural pelo morador conduz seu ouvinte à compreensão de que a não-delimitação deste espaço produz o êxodo, impede a produção, urbaniza o campo e abre brechas para grandes empreendimentos. Há, contudo, uma discussão não apresentada por ele, que abarca os interesses da própria prefeitura. Enquanto as localidades de difícil acesso forem definidas como território urbano, a tributação sobre as propriedades será feita por meio de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), que é de âmbito municipal. Se definidas como território rural, essas propriedades passarão a ser tributadas através do Imposto Territorial Rural (ITR), de âmbito federal. Sendo assim, para o governo municipal, acaba por se tornar muito mais relevante a definição de áreas urbanas do que a de áreas rurais. O valor da tributação é mais alto e passa a compor diretamente a receita municipal. A definição do que é rural e urbano para o planejamento do município é feita a partir da aprovação de lei municipal pela Câmara de Vereadores. Em cada localidade, são desenhados perímetros urbanos e rurais em função dos interesses e das perspectivas de desenvolvimento territorial do município. Essa definição conserva relação estreita com os objetivos políticos, esbarra em relações clientelistas, resultando no crescimento da lógica de expansão do urbano sobre o rural, com a abertura de loteamentos residenciais, muitas vezes de cunho eleitoreiro. Como afirmam Santoro e Pinheiro (2004):

É comum uma certa precariedade dos instrumentos de planejamento do território rural na maioria dos estados brasileiros, os quais poucos ainda possuem sequer mapas que mostrem as estradas, recursos naturais, vilas, etc. De fato, ainda se sabe muito pouco do que ocorre fora dos perímetros urbanos (p. 6).

Os próprios critérios adotados para definir e diferenciar rural e urbano pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) são feitos a partir dos perímetros demarcados pelos municípios. Veiga (2003) propõe outros critérios para definir esses termos, como o número total de moradores e a densidade populacional. Para esse pesquisador, « o rural é necessariamente territorial, e não setorial como os programas dos órgãos governamentais »

(p. 49). Deste modo, solicitar à prefeitura a demarcação do território rural nas comunidades de difícil acesso acaba por envolver interesses políticos e econômicos.

Outra questão apontada por um morador durante este encontro trata da implementação de uma política de educação do campo para garantir às comunidades de difícil acesso o reconhecimento de suas especificidades, conseqüentemente, a fixação das populações nas comunidades onde vivem, garantindo o cuidado com o meio e a harmonia homem-natureza:

Não é porque a gente vive na roça que não pode ter estudo. Os nossos filhos vão pra cidade, vão estudar na cidade e vão abandonar isso aqui. Então, hoje há vários recursos que possibilitam a educação do campo, e a gente pode até contribuir neste sentido, para a secretaria de educação avançar, para pensar a escola não só como uma área onde a gente matricula as nossas crianças, que vai da primeira à quarta série ou da quinta à oitava série e depois os nossos filhos vão para a cidade. A gente quer que as nossas crianças tenham amor pelo lugar. Como fazer? As escolas são muito pequenininhas, nossas crianças estudam emboladas. Isso é um problema para nós. Não tem espaço onde essas crianças estudem agroecologia, educação ambiental, onde elas possam praticar, pra conhecer, pra que elas possam pegar o gosto pelas questões da natureza... aí, o que é que vai acontecer? Acha que o estudo não tem nada a ver com esse lugar, vão embora pra cidade! Alguém está preocupado com essas coisas além de nós? (...) Sem contar também a oferta de programas que possibilitem a graduação, coisa que nós, que somos daqui, também podemos contribuir... é possível a gente avançar para formar professores, nossos filhos se tornarem professores da nossa própria escola do interior, pra poder formar nossas crianças. Aí, não precisa sair do campo pra poder ir pra cidade pra “ter melhorias”. A gente acha que é possível estas melhorias chegarem aqui e a educação é um carro-chefe neste sentido.

Após o encontro, procurei por um dos moradores e perguntei a ele o que pensava da visita do prefeito. Ele disse não acreditar que momentos como esse rendam bons frutos, mas que não poderia perder a oportunidade de expor diretamente ao gestor do município as necessidades da comunidade. Ele disse: « sabe como é que funciona? Quando a gente vai pra televisão, pro rádio... isso aqui só vai servir pra que eles tirem umas fotos e coloquem no site da prefeitura que o prefeito veio ». O morador tinha razão. No mesmo dia à tarde já estava publicada a matéria no site da prefeitura com o título « Prefeito X se reúne com trabalhadores rurais para discutir melhorias ».

Em uma outra escola de difícil acesso, a diretora narrou as dificuldades pelas quais a comunidade passa por conta do transporte escolar que nem sempre está em condições de conduzir os alunos que moram longe. A diretora explica que a regra que trata da frequência

do aluno é a mesma para todas as escolas do município: é preciso ter setenta e cinco por cento de presença nas aulas num ano letivo.

Na última vez em que o transporte da escola quebrou, ficou vinte e um dias parado e muitos alunos não puderam frequentar as aulas. A orientação da secretaria de educação é a de lançar as faltas, encaminhar os nomes ao Conselho Tutelar da região... mas como posso fazer isso se o aluno não tem como chegar à escola?

Ela relata ainda que, por muitas vezes, acaba tendo que negociar com as famílias formas alternativas para resolver a questão do transporte dos alunos:

A nossa escola atende a três crianças de uma família que mora muito longe daqui. Sem o transporte escolar não haveria a menor possibilidade dessas crianças virem estudar. Daí, eu fui atrás dessa família. Eles moravam e trabalhavam em um sítio que o dono era bem rígido com os funcionários. No sítio tinha uma charrete que ficava lá parada e também uma criação de porcos. Resolvi negociar com ele. Ofereci os restos da merenda escolar como lavagem para os porcos do sítio com a condição de que a funcionária dele, que era mãe dos alunos, pudesse todos os dias ir até a escola com a charrete e pegá-la. Foi assim que eu consegui garantir o transporte para as três crianças e para mais algumas pelo caminho e ele nem sabia! A orientação da secretaria é de que a gente enterre os restos da merenda escolar. Problema resolvido! Nem o funcionário da escola precisaria escavar o pátio, nem as crianças iriam ficar sem estudar.

Encontro nas palavras dessa diretora um exemplo de ação, uma prática cotidiana que de Certeau (1994) nomeou como tática. De acordo com esse autor,

a tática tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato ou maneira de aproveitar a ocasião.

Em uma outra visita, conheci as práticas de mais uma escola de difícil acesso onde fui recebida pela diretora e por um professor, ambos moradores da comunidade. A diretora informou que a comunidade vive uma vida rural e que não possui pretensões de que esse modo de vida mude. « É uma forma de permanência. Há crianças que nunca foram à praça principal do distrito. Vivo diariamente o desafio de respeitar esta opção da comunidade. Preciso proporcionar para essas crianças um ensino de qualidade adequado a esse modo de vida ». A diretora me mostra, então, o projeto político-pedagógico da escola.

A orientação da secretaria de educação para o trabalho neste ano se relaciona a direitos humanos. Sugeriram livros, atividades, tudo fora da realidade daqui. Resolvemos trabalhar com um outro tipo de direito: o direito de ser do jeito que se quer ser! No primeiro bimestre, fizemos a horta escolar. Tudo por aqui gira em torno da nossa horta. Agora, estamos desenvolvendo um projeto de agricultura domiciliar. Nossa parceria é com uma ong que trabalha educação ambiental com as crianças. Ela nos ajuda a ensinar como é possível cultivar sem destruir, sem degradar. As crianças se identificam, a comunidade se identifica, só a secretaria de educação que não se identifica com a gente. Acha o trabalho desenvolvido muito bacana, mas não se identifica.

O isolamento pelo qual a escola passa, de acordo com a diretora e o professor, se deve à distância e ao quantitativo de alunos atendidos. Hoje, a escola atende à quarenta e três crianças em cinco turmas da educação infantil ao quinto ano de escolaridade. É a escola municipal com menos alunos no município. A diretora diz que vive a luta cotidiana para fazer com que a escola não seja fechada. Segundo ela, a escola já passou por diversas propostas dos órgãos centrais para que a unidade tenha seu atendimento encerrado e se ofereça um transporte que conduza as crianças da região ao centro do distrito. Contudo, ela explica que não é isso que a comunidade deseja. Ela prevê que se a escola for fechada, as crianças não irão mais estudar.

Os pais matriculam as crianças aqui não querem que as crianças saiam daqui. Muitos acabam o primeiro segmento e param de estudar. Já sabem ler, já sabem escrever, já podem ajudar os pais na roça, na colheita... Imagine se fecham a escola. Nem a alfabetização essas crianças terão.

Após apresentar algumas das práticas dessas microcomunidades, concordo com Tristão (2010) ao afirmar que:

o papel da educação ambiental emancipatória é ligar, conectar e associar vida e ambiente, conhecimento e vida, com respeito às diferenças, sem contraposição à igualdade, para a produção de culturas, de pertença à natureza e ao planeta, para se alcançar um nível de sustentabilidade na comunidade local que contribua, ao mesmo tempo, com os objetivos em escalas nacional e global (p. 168-169).

Redijo as conclusões deste trabalho tendo como referência a ideia de que as práticas ambientais cidadãs das comunidades de difícil acesso não podem ser compreendidas de maneira isolada do todo. Também não podem ser invisibilizadas e, conseqüentemente excluídas, tendo como concepção uma totalidade que homogeneíza.

Conhecer e viver as experiências cotidianas dessas escolas e comunidades, suas práticas ambientais, lutas pela existência e clamores pela visibilidade, me fizeram perceber o quanto é urgente a reflexão acerca dos processos de desigualdade e exclusão nos quais vivemos. A naturalização desses processos faz com que haja poucas oportunidades para compreendê-los ou com eles dialogar. Vivendo nessa sociedade, criamos pertencimentos, adesões, subordinações, inferiorizações e até uma certa ideia de integração, convencidos especialmente a partir da difusão de discursos que aquilo que é pensado para o todo é pensado em prol da igualdade. Assim, nos acostumamos com a concepção de que as semelhanças se combinam e buscamos essa igualdade em diversos padrões da nossa vida. Construimos em nós mesmos o sentimento de que tudo é melhor quando estamos entre iguais. Nossa identificação foi tecida a partir da semelhança e pela negação da diferença.

Assim, as escolas de difícil acesso vão sendo enumeradas como pertencentes à rede municipal, porém, suas experiências não aparecem nos meios oficiais de divulgação, não são convidadas para parcerias ou implementação de projetos, são as últimas a receberem uniformes, materiais, livros, reformas e a maioria não participa das avaliações nacionais. Assim também, através destes processos, comunidades em áreas de difícil acesso vão vivendo o isolamento e o descompromisso político com a dignidade de seus moradores.

A superação desta perspectiva provoca em muitos daqueles que têm o desejo de mudança, naqueles que estão sofrendo diretamente estas manifestações de exclusão, o sentimento de impotência na medida em que os caminhos para a visibilidade e para o pertencimento real nas ações promovidas no município não são claramente definidos. Faz-se necessário, portanto, delinear pontes para que se articulem tanto ações ambientais que promovam a igualdade, quanto práticas ambientais que considerem a identidade desses *espaçostempos*.

Nas narrativas que ouvi durante esta pesquisa pude perceber que o que de fato vem mantendo viva alguma utopia no agir destas micropopulações têm sido as reinvenções produzidas a partir das exclusões vivenciadas. Desde a melhoria da estrada alcançada através de cânticos religiosos diários na janela da residência do prefeito, até as subversões do currículo proposto pela secretaria municipal de educação para atender as peculiaridades da clientela de uma escola localizada dentro de uma reserva biológica federal, cotidianamente, as comunidades e unidades escolares pesquisadas vêm reinventando formas de existir e, sobretudo, de existir dignamente.

A desinvisibilização das lutas cotidianas dessas comunidades e dessas escolas, além da expressão de suas intencionalidades, contribui sobremaneira para que as mesmas conquistem legitimidade e proporcionem abertura para o conhecimento de tantas outras

práticas ambientais que venham a ser produzidas pelos praticantes de tantas outras comunidades e escolas contribuindo, assim, para a ampliação da democracia social.

Com Maturana (2002), penso que o passo inicial está no « reconhecimento do outro como legítimo outro », e ainda, no que se refere aos processos educativos, a possibilidade do que uma das diretoras com quem conversei durante a pesquisa nomeou como o « direito de ser o que se quer ». Sobre isso, Skliar e Duschatzky (2001) afirmam:

É impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (p. 135).

Deste modo, quem sabe possamos sair um pouco do cerco culturalista, político e identitário a que nos submetemos e possamos sonhar, desejar, até mesmo porque a utopia é necessária. Concluo este trabalho com a certeza das limitações que saltam no diálogo com uma sociedade excludente, mas sobretudo, o faço com os sonhos de quem crê no ineditismo da vida de todo dia. Como afirma Augé (2010), « nós precisamos da utopia, não para sonhar realizá-la, mas para tê-la conosco e nos dar assim os meios de reinventar o cotidiano » (p. 109). Porém, além da utopia, é preciso ter meios de ação e não perder as possibilidades de reconhecimento das quais estas reinvenções ambientais dependem. Enfim, como diz Santos (2006), « em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem* » (p. 759).

REFERÊNCIAS

Arroyo González, M. (2007). « Educação e exclusão da cidadania », in M. Arroyo González, E. Buffa e P. Nosella (Eds.), *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Cortez.

Augé, M. (2010). *Por uma antropologia da mobilidade*. Maceió: Edufal.

Avritzer, L. e Santos, B. de Sousa (2002). « Introdução: para ampliar o cânone democrático », in B. de Sousa Santos (Ed.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Buffa, E. « Educação e cidadania burguesas » (2007), in M. Arroyo González, E. Buffa e P.

- Nosella (Eds.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Cortez.
- Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Gohn, M- G. (2009a). *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.
- _____ (2009b). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.
- Santoro, P. et Pinheiro, E. (Eds.) (2004). *O município e as áreas rurais*. São Paulo: Instituto Pólis.
- Santos, B. de Sousa (2006). « Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências », in B. de Sousa Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1984). « O Estado, o direito e a questão urbana », in J. Falcão de Arruda (Ed.), *Conflito de direito de propriedade: invasões urbanas*. Rio de Janeiro: Forense.
- _____ (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes, in B. de Sousa Santos e M-P. Meneses (Eds.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Skliar, C. e Duschatzky, S. (2001). « O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação », in J. Larrosa e C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel: políticas e bioéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga, J-E. da (2003). *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados.

El servicio comunitario en la comunalidad. ¿ Una expresión metódica decolonizadora para la economía del conocimiento ?

Roque Urbieta Hernández (Universidad Autónoma de Madrid/EHESS)

Resumen

A finales de la década de los setenta emerge la propuesta del sentido político de la comunalidad como parte del movimiento intelectual filosófico de los pueblos de origen zapotecas y Xaamkëjxpët (ayuukj) en la región de la Sierra Norte (Oaxaca, México). El servicio comunitario significa una de las prácticas de resistencia gratuito, y es parte de la reproducción del sistema normativo indígena, reconocido por el Estado en 1995. En esta presentación, se analizan el desafío a los cuales se enfrenta la práctica del servicio comunitario en tanto que método decolonial para producir conocimiento científico y los límites asumidos por los pueblos indígenas en la economía global.

Palabras claves: sistema normativo indígena, intelectuales, comunalidad, servicio comunitario y economía del conocimiento

Résumé

A la fin des années soixante, dans la région de la Sierra Norte (Oaxaca, Le Mexique), émerge la question du sens politique de la *comunalidad* en tant que mouvement intellectuel-philosophique des peuples autochtones d'origine zapotèque et Xaamkëjxpët (ayuukj). Le service communautaire représente une pratique de résistance gratuite, et il fait partie de la reproduction du système normatif autochtone, reconnue pour l'Etat pluriculturel en 1995. Dans cet article, il s'agit d'analyser les défis auxquels est confronté le service communautaire en tant que méthodologie décoloniale à même de produire des pensées scientifiques, ainsi que les limites que rencontrent les peuples autochtones dans l'économie globale.

Mots-clés: Système normatif autochtone, intellectuel, *comunalidad*, service

communautaire et économie de la connaissance.

El servicio [...] es uno de los grandes valores de nuestros pueblos e hizo posible construir nuestro sistema de organización y autogobierno en todos los ámbitos de la vida cotidiana

(Palabras de Adelfo Regino, ex-asesor del Ejército Zapatista de Liberación Nacional durante el acto de nombramiento como Secretario de Asuntos Indígenas en el Estado de Oaxaca en *La Jornada*, 8-diciembre-2010)

1. **Introducción. La emergencia de las epistemologías “periféricas”**

Hemos sido testigos y protagonistas de la fractura del modelo nacional integracionistas que durante años el Estado mexicano ha practicado a través de políticas públicas indigenistas. Estas políticas indigenistas fueron aplicadas posteriores a la Revolución Mexicana de 1910. La Gran depresión económica en Estados Unidos¹ y la Segunda Guerra Mundial en Europa² fueron el contexto de políticas públicas indigenistas cuya movilización institucional gestionó y administró la hegemonía del Estado mexicano.

Estas políticas públicas indigenistas experimentaron la formación de intelectuales pertenecientes a espacios territoriales rurales específicos. Las mujeres, en este contexto, han desempeñado un rol importante en la reconfiguración del Estado en su carácter multicultural y plurilingüístico.

En este escenario, emergen los movimientos de intelectuales nativos indianistas, quienes debaten las categorías analíticas históricas de indio e indígena con el objetivo de producir epistemologías periféricas desde el espacio de la identidad y la diferencia cultural tomando como referencia el espacio territorial de la comunidad. Estas acciones sociales fragmentaron la representación del *otro* no integrado y no asimilado culturalmente por el proyecto económico nacional: las mujeres y hombres campesinos indígenas³.

Las movilizaciones de intelectuales nativos indianistas han sido acciones contestatarias en permanente confrontación con la expansión de la economía global, principalmente en aquellos espacios territoriales rurales, donde la modernización significa nuevas formas

estratégicas de cooptación de las comunidades indígenas.

Este artículo aborda el sentido comunal del servicio comunitario en tanto que signo de identidad y diferencia cultural para los ayuujk y los zapotecas de la Sierra Norte de Oaxaca. El servicio comunitario es una práctica gratuita, la cual permite la reproducción del pensamiento de *la comunidad* dado que desempeña también un espacio para la acción-reflexiva. Uno de los principales desafíos del servicio comunitario será su convivencia y coexistencia con la economía global.

Notaremos que gracias al servicio comunitario se identifica la formación del movimiento intelectual nativo, espacio social que permite la producción de epistemologías periféricas con el apoyo del diálogo transcultural que genera la hegemonía del pensamiento 'occidental'. Las epistemologías periféricas tienen como principal desafío el romper con los 'imaginarios coloniales, principalmente cuando los pensamientos situados en la periferia socio-geográfica comienzan a instrumentalizarse desde el Estado a través de políticas públicas multiculturales⁴.

La emergencia de las epistemologías periféricas del movimiento intelectual nativo en Oaxaca, se adscribe a las complejas relaciones de poder de la geopolítica del conocimiento en la economía global⁵. El servicio comunitario, producto de la epistemología periférica, nos permite esbozar los modos de reproducir conocimientos situados en los márgenes de practicar la democracia participativa, incluyente y redistributiva del poder económico.

Regresar al análisis del servicio comunitario como medio de producir epistemologías comunales, nos brida las herramientas para identificar los modos de producir autonomía y libre determinación. También el servicio comunitario nos aporta elementos analíticos para conocer las fuentes de acciones-reflexivas provenientes de espacios de luchas estratégicas por el reconocimiento social y jurídico.

2. **Problematizar la metodología**

Nos centramos en las contribuciones de los intelectuales nativos de la comunidad ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Floriberto Díaz y Xaab Nop Vargas. Desde un enfoque de género y feminismo indígena, situamos los conocimientos de Liliana Vargas y Carolina Vásquez, quienes nos arrojan luces para contextualizar las transformaciones en las relaciones sociales de poder en el ser hombre y ser mujer ayuujk. En el caso de la comunidad zapoteca de Guelatao de Juárez, ubicamos los aportes de Jaime Luna.

Estos intelectuales fueron beneficiados de una formación educativa, regresaron a su comunidad de origen y participaron activamente en la construcción de la *comunalidad*. Sus acciones-reflexivas son parte sustancial del movimiento intelectual nativo indianista, fuente de inspiración para la producción de una epistemología periférica.

Floriberto Díaz, emplea el campo de la antropología filosófica para describir las estructuras mentales y espirituales que dotan de acciones en resistencia frente a la hegemonía de la cultura mestiza. En la misma línea generacional se sitúa el conocimiento de Jaime Luna⁶.

Estos pensamientos críticos, surgen en coyunturas políticas de lucha por las contradicciones de clases en la mitad de la segunda mitad del siglo XX, en tanto que sujetos posicionados estratégicamente en espacios-territoriales específicos de producciones subjetivas que les permitían la recreación de las identidades múltiples en poder de la resistencia.

En el momento en que se fortalecen las políticas económicas a través de la expansión económica global en México en los primeros tres años de los años ochenta, nacen la producción científica de Xaab Nop Vargas, Liliana Vargas y Carolina Vásquez en tanto que propuesta descolonizadora epistémica y metodológicamente: el caso del wejën kajën.

3. Descentralización de la geopolítica del conocimiento.

En este apartado me ocupo en conocer la significación política que originó el movimiento estudiantil de 1968 en México, y el giro epistémico de la realidad existente de mirar a las mujeres y los pueblos indígenas en Oaxaca. La represión, las desapariciones y los asesinatos del verano de 1968, restableció la crítica de una nueva generación de jóvenes profesionales urbanos y de origen rural-comunitario quienes rompieron con el viejo movimiento ideológico indigenista⁷.

En el contexto de la geopolítica del poder del conocimiento, la década de los sesenta y la década de los ochenta asistimos a la descentralización hegemónica de la producción intelectual. Los centros de formación de élite intelectual, Europa, Estados Unidos e Inglaterra, influyeron en recibir a los futuros productores del conocimiento de las ex-colonias: África, Asia, India, Medio Oriente, América Latina y el Caribe.

Al mismo tiempo que se registraba una formación intelectual de élite, los movimientos sociales populares e indianistas ocuparon un espacio en la transformación cultural de las ideas. La década de 1968, abrió nuevas rutas epistémicas de repensar los procesos de modernización metodológica a través de la participación activa en las diferentes

transiciones democráticas en México.

Los sujetos inexistentes antes de 1968, resurgieron en la escena comunitaria, etno-regional, nacional e internacional. El desafío de estas acciones sociales concentradas en los espacios urbanos será descentralizar el movimiento y despojarse de la jerga revolucionaria para enfrentarse a una realidad ni obrera ni industrial: las comunidades campesinos indígenas en Oaxaca.

Como explica el economista Carlos Aguirre Rojas, la revolución cultural global de 1968 simboliza transformaciones culturales profundas en la geopolítica del poder porque entramos en una fase descendiente de la hegemonía militar y económica de Estados Unidos⁸. En Oaxaca, esto se traduciría en despojarse de la mirada colonial exclusivamente del campesino y repensar en las particularidades de las organizaciones políticas-religiosas empleando como campos de acción las identidades y las diferencias étnicas.

Emergen nuevas formas de establecer diálogo con los campesinos indígenas derivado de las transformaciones en los sistemas de parentesco, en la complejidad de las estructuras internas, en el sentido cultural de la pertenencia territorial, en la violencia hacia las mujeres, en las luchas en contra el caciquismo y las acumulaciones capitalistas de los terratenientes. Ya no solamente eran campesinos, sino que se reivindican como sujetos indígenas, con lo cual se producían identidades en conflictos y negociación entre ser campesino indígena o ser indígena o solamente campesino.

La multiplicidad de sujetos revolucionarios que surgieron después de las acciones políticas de los estudiantes urbanos en México, fueron yuxtaponiéndose a la complejidad política, social, económica, ceremonial, lingüística, ritual, religiosa y cultural de la vida comunitaria.

En el contexto geopolítico del conocimiento en el periodo de 1970, se abre un nuevo debate en torno a la colonialidad del poder, del saber y del ser tomando como referencia las aportaciones de dos sociólogos mexicanos: Rodolfo Stavenhagen y Pablo González Casanova⁹ quienes refieren que el régimen colonial no se rompe con la Independencia ni la Revolución Mexicana. La valiosa contribución en la noción de *colonialismo interno* nos ayuda a comprender el proceso de recolonizar las zonas rurales a través de las estructuras burocrático-sindicales-económicas en Oaxaca.

4. La comunalidad en la Sierra Norte de Oaxaca. ¿Un caso en 'concreto' de prácticas decoloniales?

La *comunalidad*, se adscribe a la producción simbólica y material de las epistemologías periféricas que se sitúan en una propuesta decolonial. El antropólogo ayuujk, Floriberto Díaz, expresa que la comunalidad tiene como principios “lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integridad”¹⁰ diferenciándose ésta de la sociedad ‘occidental’. Entendiendo la ‘cultura occidental’ como lo externo a la espiritualidad y mentalidad de la cultura filosófica de los y las ayuujk.

Esta mirada crítica del Floriberto Díaz, se inscribe en los procesos de decolonización intelectual quienes en América Latina buscan “romper con las tradiciones de pensamientos académicos, consideradas por estos autores como cómplices y colaboradores de la dominación histórica”¹¹: las políticas indigenistas integracionistas tendientes a la normalización del desarrollismo del ‘inconsciente positivo’¹²del sujeto consumidor

Durante la década de los sesenta y finales de los ochentas, periodo en el cual aparecen en el escenario transnacional la fuerza descentralizadora de la geopolítica del poder conocimiento, contempla el desmantelamiento de la instrumentalización de la antropología indigenista post-revolucionaria visibilizándose las relaciones intermediarias de poder que se mantenía con el aparato represivo del Estado.

Las movilizaciones estudiantiles e intelectuales posteriores a 1968, significó romper con la comunidad epistémica indigenista ligada a la producción del nacionalismo popular demagógico. La descentralización geopolítica del conocimiento en México posterior a 1968 fue redescubrir a las comunidades campesinas indígenas en Oaxaca, donde se bifurcó la intelectualidad revolucionaria y la intelectualidad integracionista, y se formó una intelectualidad crítica específica transformadoras de las realidades existenciales de las sociedades comunitarias-rurales.

Inicialmente, la producción ‘literario-científica’ de los nativos oaxaqueños cuando comienzan a sistematizar la compleja realidad en la Sierra Norte tendían “un tanto [al] antiintelectual de la antropología de la época”¹³; quizás porque estas otras formas de replantear la relación entre pueblo-comunidad, intelectuales urbanos y Estado significaba desmantelar, incluso, la jerarquización económica de poder en las identidades diferenciales de etnicidad y género existente en la academia urbana. Es decir, visibilizar el racismo, el sexismo, la discriminación, el clasismo y la violencia epistémica¹⁴ que se ejercía contra los ‘objetos-sujetos de estudios’.

Para Jaime Martínez Luna, originario de Guelatao de Juárez, la noción de ‘intelectuales’

urbanos “representan un pensamiento que es resultado de la conquista, y que se han adueñado de la verdad de los pueblos [indígenas]”¹⁵. Estas nuevas subjetividades enraizadas en la antropología crítica regresan a sus lugares de origen para fortalecer “las autoestimas y la movilización de numerosas organizaciones e intelectuales indígenas”¹⁶ dando espacio a pensamientos indianistas diversos y comprometidos con la transformación social de la autonomía política. El objetivo será trascender la colonialidad nacida del colonialismo del poder aplicada a la dominación del campo jurídico-lingüístico-político.

De acuerdo a Xaab Nop Vargas, penetrar en el pensamiento de los y las ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec significa aprender el método de Wejën kajën, es decir “la formación y maduración del ser humano se encuentra normada por Näjxwiiny jukyätën (ser y estar ‘tierra-vida’); Káp-jää’y äjtën (ser y estar humano-pueblo) y; Pujx mëtuunën (ser y estar-‘Trabajo-Tequio’)”¹⁷. En síntesis, principios de la práctica cosmológica y filosófica de los y las ayuujk.

Este intelectual, se centra en los espacios de aprendizajes (wejkajtäjktë) a través de los procesos de formación de la existencia humana en relación con la naturaleza. El método innovador del Wejën kajën, a mi entender en base a lo observado y los referentes durante mi estancia de nueve meses en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec en el 2012, significaría una forma de aprendizaje recíproco y solidario entre los sujetos que participan en la producción de los conocimientos donde el *locus de enunciación* está yuxtapuesto entre los saberes de la cultura ayuujk y el pensamiento de la cultura liberal.

Una particularidad de hibridez y mutación científica comunal. Ellos tienen como fábrica el espacio medioambiental-público, y no la fábrica cognitiva de la biblioteca o los Centros Universitarios. La vida material empírica está en el poder-ser ayuujk. Las bases que sostiene estos principios prácticos de la *comunalidad* son: el territorio, la Asamblea Comunitaria, el servicio comunitario, el trabajo colectivo y los ritos y las ceremonias. Nosotros nos centramos en la tercera acción comunal: Pujx mëtuunën (ser y estar-‘Trabajo-Tequio’).

5. **Algunos puntos desafiantes del servicio comunitario.**

Abordo algunos puntos que me llevan a replantear los modos estratégicos de producir epistemologías periféricas y los desafíos a los cuales se enfrentan en el mercado global. En el caso del servicio comunitario, la acción colectiva es resultado de actos políticos de resistencia cultural dado la gratuidad del servicio de quienes lo desempeñan. Pondré atención en la fijación del método del Wejën kajën incorporando las voces de mujeres ayuujk

cuyo sentir y reflexionar se diferencia notoriamente de los hombres.

Mientras que el acto de sistematizar el pensamiento filosófico de los ayuujk se devenga un servicio comunitario, el poder de la producción del trabajo 'científico', y el 'sueldo-dinero', tergiversa las acciones socio-comunitarias de reproducir vida comunal gratuita. Estos intelectuales reflexionan en base a la experiencia simbólica y vida material.

Uno de estos principios es el servicio comunitario, acción individual que permite la formación de los sujetos comunales cuyas atribuciones de pertenencia están relacionadas a la tierra, los espacios ceremoniales, el sistema de parentesco y los rituales; el sistema de cargos, la propiedad territorial, la naturaleza, el medioambiente, las fiestas, la alimentación, las bebidas y la vestimenta.

Cada acción individual es un devenir ciudadano comunal participando gratuitamente en la reproducción del sistema de cargos que rige a la *comunalidad*, y no necesariamente se ajusta a la ciudadanía liberal decimonónica, o a ciudadanía étnica producida por los movimientos indígenas de la década de los sesenta y los noventa¹⁸.

Desde un enfoque en las relaciones de género en la comunidad ayuujk, una de sus intelectuales, Liliana Vianey Vargas intenta responder "la manera como la estructura social determina a las personas y sus relaciones sociales desde un ámbito comunitario ayuujk, y cómo las relaciones de género se traducen en relaciones de poder en una comunidad donde las mujeres, por lo general, quedamos en una situación de subordinación"¹⁹.

Por eso la importancia de las mujeres indígenas en analizar las teorías de género, y adopten, así sea prestado; el pensamiento feminista²⁰ para que conozcamos la génesis de las opresiones múltiples del patriarcado colonial, y cómo opera en nuestras realidades empíricas y dentro del ejercicio del poder de nuestras diversas disciplinas del conocimiento y de saberes.

En este sentido, resulta de gran relevancia, el trabajo de la intelectual de Carolina Vásquez, quien aborda "el ser mujer y ser hombre en la filosofía vida cotidiana ayuujk" empleando como método la oralidad como fuente primaria de la producción de la identidad de género²¹. Ella sitúa sus reflexiones en 'prácticas descolonizadoras'.

Un trabajo empírico enriquecedor porque coloca un reto a la academia occidental colonialista, que es la lectura de los ritos, ceremonias y representaciones cognitivas desde la filosofía lingüística de la cultura ayuujk. Ella apunta hacia un proceso decolonizador del

pensamiento tomando una mirada crítica, las geopolíticas de poder; pensando y sintiendo en el pueblo de Santa María Tlahuitoltepec. En el trabajo que redacta, muestra cómo pese a la violencia epistémica-política-lingüística-cultural que produce el colonialismo, la cultura ayuujk adopta diversos mecanismos de acción política anti-colonial y anti-racista que se traducen en actos de resistencias.

Desde su experiencia, reflexiona:

la palabra maxän pä´äm hace alusión -en términos metafóricos- a maxän Jää´y -gente de la viruela- a los españoles colonizadores, que trajeron enfermedades, no solo enfermedad a los cuerpos y el alma -que casi extermina a los Ayuujk Jää´y-, sino mucho más compleja, transformaciones sociales, culturales, lingüísticas, políticas y entre otras. Puesto que este contexto permitió la apertura de muchas comunidades para la inserción de la religión católica²².

El servicio comunitario, en este sentido, adquiere una significación de resistencias frente a la noción cultural de la economía del conocimiento. De ahí su tensión de producir conocimientos decoloniales tomando en consideración el análisis de los modos de producir economía de pensamientos.

6. Reflexiones finales. Economía del poder-saber

La cultura occidental de la economía no debe negar la diseminación del sentido político comunal, y el constante conflicto que enfrenta en la convivencia y coexistencia con el mercado capitalista en contextos de procesos de modernización de las estructuras socio-burocráticos-jurídicos.

La expansión de la cultura económica occidental justamente ha reorganizado a los más pobres a través de una “revolución comercial”, esto implica, integrar mediante procesos económicos de producción a la población indígena para la “unificación [las identidades y las diferencias en el] capital, mientras que la extensión del sistema municipal tradicional [funciona] de base administrativa en este proceso”²³ de aculturación y asimilación económica.

El servicio comunitario dado que es una práctica gratuita sin remuneración entra en una fase de conflicto porque dentro de la comunidad se forman sujetos económicos que entran en su fase de “proletarización y acumulación del capital-dinero; dos condiciones que acompañan la descomposición de la [autonomía comunal], y que son previos para el poder de la

producción capitalista”²⁴.

Parte de la formación de estos intelectuales críticos indígenas se debaten en conflictos y negociaciones personales para saber coexistir y convivir dentro del proceso de “profesionalización burocrática” que caracteriza a la “revolución científica” elitista en México. La subalternidad, en este caso las mujeres y los hombres indígenas en la Sierra Norte de Oaxaca, tienen el reto de reflexionar en este campo cultural de herencia colonial: la cultura económica global. Lo anterior por que “tierra, trabajo y dinero se convierten lentamente en objetos de mercados”²⁵.

Nos enfrentamos a nuevas estrategias de neointegración de la cultura económica neocolonial pues producción y trabajo son derechos económicos de vida incumplidos en el paquete de la democracia mexicana inacabada.

Bibliografía

AGUIRRE Rojas Carlos, “Los movimientos antisistémicos de América Latina y su lucha por la tierra en el siglo XXI” *Revista encrucijada Americana* Año 3. No.2 Primavera-Verano 2009-2010, p. 110

BERNAND, Carmen *Les Indiens face à la construction de l'État-nation Mexique- Argentine 1810-1917*, París, Atlande, 2013

CARDOSO J. Rafael *Wejën-kajën (brotar, despertar): noción de educación en el pueblo mixe*, Estado de Oaxaca. 2006

CASTAÑEDA S. María P. “Antropólogas y feministas: apuntes acerca de las iniciadoras de la antropología feminista en México” *Cuadernos de Antropología Social* N° 36, 2012, pp 33-49.

CASTRO-GÓMEZ, S “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención’ del otro”. En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires. CLACSO, 2000, pp. 145-161.

CHAKRAVORTY Spivak, Gayatri; Giraldo, Santiago (2003) “¿Puede hablar el subalterno?” *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre, 2003, pp. 297-364 Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia.

DROULERS, Martin y Goerge Couffignal (Dir.), “Philosophie de la liberation et tournant décolonial” en *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, 2009

- ESCOBAR A. y Lins R. G. (2008) *Antropología del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro del sistema de poder*, Colombia, CIESAS.
- ESCOBAR A. "Economic and the space of modernity: tales of market, production and labour" *Cultural Studies* Vol. 19, No. 2, 2005 pp.139-175.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo, "Colonialismo interno (una redefinición)", en A. Boron, J. Amadeo y S. González (Comps.) *La teoría marxista hoy*. CLACSO, Buenos Aires, 2006
- Krotz, Esteban, "La antropología mexicana y su búsqueda permanente de identidad" en ESCOBAR, Arturo y Lins R., Gustavo (Eds.) *Antropología del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro del sistema de poder*, CIESAS, Colombia 2008, ps. 122.
- MARTÍNEZ L. Jaime "Eso que llaman comunalidad", México. Colección Pueblos Originarios. 2010
- MIGNOLO, Walter, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Duke University, Colección Plural 2, Ediciones del signo, Argentina, 2001
- LOMNITZ, C. "Descubrimiento y desilusión en la antropología mexicana" en *Saberes periféricos: Ensayos sobre la Antropología en América Latina* (Degresori C. y Sandoval, P. coords.) Perú, IEP 2007 pp.201-225
- POUCHEPADASS, Jacques, "Les subaltern studies ou la critique postcoloniale de la modernité" en *L'Homme*, n° 156, oct.-dic, 2000, p. 161-185.
- U. HERNÁNDEZ, Roque "Las Mujeres originarias oaxaqueñas en el poder de la resistencia: Un giro en el reconocimiento social y reconocimiento legal de las 'otras inapropiables' en *Relaciones Internacionales. Pensamiento Político y Relaciones Internacionales 30 años después de 'Hegemonía y estrategia socialista'*, N. 31 Febrero 2016-mayo 2016, Madrid, pp. 53-76
- VARGAS V. X. N, Palemón V, et al (Coord.) *Wejën Kajën: Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*. Edit. H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec Mixe. 2008
- VARGAS VÁSQUEZ, V. Liliana (2010) *Las mujeres de Tlahuitoltepec Mixe Oaxaca frente a la impartición de justicia local y el uso del derecho internacional (2000-2008)* tesis de licenciatura, INMUJERES.

VARGAS VÁSQUEZ X. Nop (14-16 Nov. 2012) *La filosofía del pueblo ayuujk: el principio näjwiiny juky'äjtën (ser y estar 'tierra-vida')* en Jornadas Politécnicas de Investigación. Acciones hacia la sustentabilidad. IPN CIIDIR Unidad Oaxaca.

VARGAS VÁSQUEZ X. Nop Wajën kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk en *Revista Innovación Educativa*, Vol 12 N. 58 enero-abril 2012 pp. 77-89

VARGAS, X *Wejänn: Las dimensiones de la vida humana*. Segundo coloquio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México D.F. 22 de mayo 2000

VÁSQUEZ GARCÍA M. Carolina *Transformaciones de las relaciones mujeres-hombres ayuujk, Oaxaca, México: Una propuesta de-colonizadora*, tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador. Quito. 2013

VÉLEZ Asencio Octavio, "Ex-asesor del EZLN, secretario de Asuntos Indígenas de Oaxaca" *La Jornada* 8 de diciembre de 2010, p. 39 consultado el 20/11/2010: <http://www.jornada.unam.mx/2010/12/08/estados/039n1est>

WARMAN A., NOLASCO, M. BONFIL, G. alt. (Coords.) *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Edit. Nuestro Tiempo, 1970

¹ El presente artículo se desarrolló gracias al apoyo financiero de Centro de Investigación "Monde Américains" de l'Écoles d'Hautes Études Sciences Sociales en diciembre 2015.[□] Favre, Henri, *L'indigénisme*, en colección Que sais-je?, n^o 3088, Presses Universitaires de France, París, 1996.

² Bernand, Carmen. *Les Indiens face à la construction de l'État-nation Mexique- Argentine 1810-1917*, París, Atlante, 2013

³ Castañeda S. María P. "Antropólogas y feministas: apuntes acerca de las iniciadoras de la antropología feminista en México" *Cuadernos de Antropología Social* N^o 36, pp 33-49, 2012

⁴ Sobre las nuevas estrategias de cooptación de pensamientos denominados "alternativos" que emergen desde la formación intelectual de mujeres indígenas consúltese un anterior trabajo redactado para la revista de Relaciones Internacionales: U. HERNÁNDEZ, Roque "Las Mujeres originarias oaxaqueñas en el poder de la resistencia: Un giro en el reconocimiento social y reconocimiento legal de las 'otras inapropiables' en *Relaciones*

Internacionales. Pensamiento Político y Relaciones Internacionales 30 años después de 'Hegemonía y estrategia socialista', N. 31 Febrero 2016-mayo 2016, Madrid, pp. 53-76

⁵ Mignolo, Walter, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*, Duke University, Colección Plural 2, Ediciones del signo, Argentina, 2001

⁶ Para un análisis más detallado en torno a la emergencia de la *comunalidad* en tanto campo de acción-reflexiva, revisar los trabajos reunidos en la edición espacial de "Revista de Ciencias Sociales Cuadernos del Sur" Año 18. N. 34, Enero-Junio 2013, Oaxaca, México.

⁷ Las contribuciones científicas por parte de la generación de antropólogos mexicanos en contra del modelo integracionista del Estado mexicano posterior a la revolución mexicana (1910), nos sitúa socio-históricamente el proceso de transición de los pensamientos urbanos hacia la contribución de pensamiento periféricos. Consúltese: WARMAN A., NOLASCO, M. BONFIL, G. alt. (Coords.) *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Edit. Nuestro Tiempo, 1970 y MARTÍNEZ L. Jaime *Eso que llaman comunalidad*, México. Colección Pueblos Originarios. 2010

⁸ Aguirre Rojas Carlos, "Los movimientos antisistémicos de América Latina y su lucha por la tierra en el siglo XXI" *Revista encrucijada Americana* Año 3. No.2 Primavera-Verano 2009-2010, p. 110

⁹ González Casanova, Pablo, "Colonialismo interno (una redefinición)", en A. Boron, J. Amadeo y S. González (Comps.) *La teoría marxista hoy*. CLACSO, Buenos Aires, 2006

¹⁰ Robles H. Sofía y Rafael CARDOSO J. *Floriberto Díaz escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, UNAM, México, 2007.p. 40

¹¹ Droulers, Martin y Goerge Couffignal (Dir.), *Philosophie... op. cit.* p. 24

¹² Escobar A. "Economic and the space of modernity: tales of market, production and labour" *Cultural Studies* Vol. 19, No. 2 2005 pp.139-175.

¹³ Lomnitz, C. "Descubrimiento y desilusión en la antropología mexicana" en *Saberes periféricos: Ensayos sobre la Antropología en América Latina* (Degresori C. y Sandoval, P. coords.) Perú, IEP 2007 p. 218

14[□] Chakravorty Spivak, Gayatri; Giraldo, Santiago “¿Puede hablar el subalterno?” *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia enero-diciembre, 2003, pp. 297-364

15[□] Martínez L. Jaime *Eso que llaman comunalidad*, México. Colección Pueblos Originarios. 2010, p. 21

16[□] Krotz, Esteban, “La antropología mexicana y su búsqueda permanente de identidad” en ESCOBAR, Arturo y Lins R., Gustavo (Eds.) *Antropología del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro del sistema de poder*, CIESAS, Colombia 2008, ps. 122.

17[□] Vargas Vásquez X. Nop Wajën kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk en *Revista Innovación Educativa*, Vol 12 N. 58 enero-abril 2012 pp. 77-89

18[□] De la Peña, Guillermo, “La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo” en *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 6, 1995, ps. 116-140; LEYVA S. Xochitl, “¿antropología de la ciudadanía?... étnica. En construcción desde América Latina”, *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, enero-junio, año/vol. V, número 001 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, México, 2007, pp. 35-59

19[□] Vargas Vásquez, V. Liliana *Las mujeres de Tlahuitoltepec Mixe Oaxaca frente a la impartición de justicia local y el uso del derecho internacional (2000-2008)* tesis de licenciatura, INMUJERES. 2010, p. 6

20[□] Castañeda S. María P. “*Antropólogas..... op. cit.* pp 33-49.

21[□] Vásquez García M. Carolina *Transformaciones de las relaciones mujeres-hombres ayuujk, Oaxaca, México: Una propuesta de-colonizadora*, tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador. Quito, 2013, p. 15

22[□] *Ibídem*, p. 43

23[□] Escobar A. “*Economic and...op.cit.* p. 145

24[□] *Ibídem*, p. 146

25^o *Ibíd.*, p. 147

Être et Race. Réflexions polémiques sur la colonialité de l'être

Norman AJARI (Université Toulouse Jean Jaurès)

Ce qui ne tolère rien qui ne soit pareil à lui même, contrecarre une réconciliation pour laquelle il se prend faussement. La violence du rendre-semblable reproduit la contradiction qu'elle élimine.

Theodor W. Adorno, *Dialectique négative* (2003, p. 176).

Savez-vous quelle est la meilleure façon d'en finir avec la ségrégation ? L'homme blanc craint davantage la séparation que l'intégration. Ségrégation, cela veut dire qu'il vous tient à l'écart mais pas au point que vous échappiez à sa juridiction ; séparation, cela veut dire que vous n'êtes plus là. L'homme blanc acceptera plus volontiers de vous intégrer que d'admettre votre droit à la séparation.

Malcolm X, « Le bulletin de vote ou le fusil » (2008, p. 77).

Le concept de colonialité de l'être est le concept central de la philosophie décoloniale. Il indique que la colonisation n'est pas seulement un régime juridico-politique de conquête violente ou d'appropriation des terres et des biens, mais que ces rapines, sous leur forme moderne, ont pour condition de possibilité un rapport particulier au monde, aux autres et à l'histoire. C'est cette manière spécifique de concevoir, d'imaginer, de se rapporter à l'ensemble de ce qui est, caractéristique de l'Europe coloniale moderne, que le philosophe portoricain Nelson Maldonado-Torres s'est attaché à décrire au moyen du concept de colonialité de l'être. Il en est en effet le principal analyste, notamment dans son article « À propos de la colonialité de l'être », paru en 2007 puis, un an plus tard, dans son ouvrage *Against war : views from the underside of modernity*. Ces travaux interprètent la pseudo-découverte de l'Amérique en 1492 comme le jaillissement d'une nouvelle forme de subjectivité européenne - ou, plus justement, de l'Europe comme subjectivité - qui ne

cessera de se déployer et de se renforcer.

La particularité de cette subjectivité réside en sa propension, jusque là inédite, à élaborer des classifications hiérarchisées des êtres humains en fonction de leurs caractéristiques visibles ou de leurs coutumes, et ce en se hissant systématiquement au sommet de cette hiérarchie. S'il suit les orientations du projet général des études décoloniales, qui vise l'élaboration d'une pensée critique de la colonialité dans la longue durée, l'apport méthodologique le plus décisif de Maldonado-Torres dans *Against war* a consisté à mettre en résonance la philosophie de la libération latino-américaine, la philosophie africaine (c'est-à-dire celle de l'Afrique et de sa diaspora) et la philosophie juive comme autant d'échos des moments les plus tragiques de l'histoire de la violence sociale et politique causés par la différenciation raciale. Ainsi, chacune de ces traditions de pensée apporte-t-elle ses réponses, respectivement à la conquête des Amériques, à la traite transatlantique et au moment totalitaire (notamment dans sa version hitlérienne). C'est à une compréhension de cette trame catastrophique de l'histoire de la modernité, déjà entrevue par Aimé Césaire dans son *Discours sur le colonialisme*, que s'attache la pensée décoloniale. L'illustration qu'offre Maldonado-Torres est à cet égard exemplaire, et c'est pourquoi le présent travail se propose de la réinvestir dans une perspective critique.

En effet, il faudra montrer que malgré le fort potentiel heuristique du modèle interprétatif qu'il propose, et bien qu'il mette en avant la multiplicité des manifestations historiques de la colonialité (2014a, p. 47), Maldonado-Torres finit par négliger, ignorer ou réduire certaines différences fondamentales et allonge des moments de l'histoire irréductibles les uns aux autres dans un lit de Procuste. Le présent texte entreprendra de détecter les options théoriques qui ont conduit Maldonado-Torres à ces négligences, pour mieux dégager d'autres voies possibles pour une pensée décoloniale. Ainsi les critiques qui seront ici opposées à certaines de ses orientations auront-elles en vue le renforcement de la philosophie décoloniale de l'histoire, et nullement sa délégitimation. À cette fin, il s'agira de remonter aux sources imaginaires de la colonialité de l'être.

On examinera tout d'abord le point d'origine, à la fois historique et théorique, de la critique décoloniale : la conquête des Amériques, et son influence sur la pensée européenne. On verra comment Maldonado-Torres permet de la concevoir philosophiquement comme liée à l'invention d'une rationalité raciste du doute qui sera ici qualifiée de « paradigme de Valladolid ». Dans un second temps, un aspect de la démonstration, jusque-là convaincante, du philosophe portoricain sera remis en cause : plutôt que comme la manifestation de la généralisation d'un état de guerre, on comprendra, à partir d'une relecture de Carl Schmitt, la colonialité comme procédant d'une logique de la prise de terres, mais surtout de la prise

de vies. Modalités de la prise dont on verra dans un troisième temps qu'elles sont fondées sur des imaginaires européens de l'homogénéité, en se livrant (à l'imitation de Maldonado-Torres) à une interprétation critique de Martin Heidegger. Finalement, on avancera qu'un certain irénisme de la pensée décoloniale a pu l'empêcher de remettre en cause la centralité d'un paradigme du symbolique, c'est-à-dire de l'unité positive du corps social, comme la dimension primordiale de la colonialité de l'être. Comme l'indique le titre, les réflexions qui suivent seront polémiques, et elles le seront à deux titres. D'une part parce qu'elles se présenteront sous la forme d'une intervention dans le champ intellectuel des études décoloniales, visant à en discuter certaines tendances ; et de l'autre car son propos sera de prôner une revalorisation du *polemos*, du conflit, en comme vertu décoloniale.

L'ombre d'un doute : le paradigme de Valladolid

L'importance qu'a pu revêtir la conquête de l'Amérique dans l'imaginaire européen moderne est considérable. La confrontation avec l'altérité humaine représentera, jusqu'aux XVIIIe et XIXe siècles, un véritable « scandale » pour les ambitions universalistes de la philosophie : « Monde sauvage et monde civilisé s'affrontent et se définissent l'un par l'autre, l'un contre l'autre, irréconciliables dans le temps et l'histoire » (Duchet, 1995, p. 26) aux yeux des penseurs de l'époque. La colonialité de l'être témoigne de la quête hasardeuse d'une issue à cette impossible confrontation à la différence. Elle se manifeste dans ce que Maldonado-Torres qualifie de « scepticisme misanthropique », et qui constitue une stratégie rationnelle d'atténuation de la différence. Il s'agit, plus clairement, d'un doute méthodique de type cartésien, systématiquement appliqué à l'humanité des peuples non européens. Face à une étrangeté qui semble menacer la cohérence de l'idée européenne d'humanité se construit ainsi une mise en cause rationnelle de l'appartenance au genre humain des peuplades récemment « découvertes ».

Bien sûr, l'analogie avec Descartes, initiée par le philosophe argentin Enrique Dussel, semble au premier abord anachronique. Ce n'est en effet qu'en 1641 que paraissent les Méditations métaphysiques, où le philosophe français met la réalité à l'épreuve de son doute radical, pour finalement dégager ce qui lui apparaîtra comme l'indubitable vérité du « je pense ». Loin d'être arbitraire, l'usage du vocabulaire cartésien pour désigner des phénomènes antérieurs s'autorise d'une interprétation philosophique de l'histoire. En effet, la juste compréhension de ce que Maldonado-Torres entend par « scepticisme misanthropique » s'éclaire par l'hypothèse que le doute méthodique exposé par le philosophe français aurait été en quelque sorte préfiguré, un siècle plus tôt et sur un plus vaste terrain, par la fameuse controverse de Valladolid. C'est en effet en 1550 que le philosophe aristotélicien Juan Genès de Sepúlveda affrontait l'évêque et théologien

Bartholomé de Las Casas sur la question des conditions de la colonisation du continent Américain. Mais, sous-jacent à ce problème général, se posait surtout celui de la nature des Indiens d'Amérique (Todorov, 1982, p. 193). Les positions respectives des deux opposants sont bien connues : le premier, partisan en toutes matières du maintien d'une stricte hiérarchie des essences, tenait pour infranchissable la frontière séparant les habitants des deux continents. Las Casas pour sa part, préfigurant le mythe du « bon sauvage » qui prévaudra chez Diderot, prônait l'évangélisation douce d'indigènes dont il louait la vie frugale et équilibrée.

Dans la perspective de la philosophie décoloniale, la controverse de Valladolid représente un événement décisif de l'histoire de la rationalité. Désormais, la mise en cause de l'appartenance au genre humain de tout un peuple peut apparaître comme un progrès et se présenter comme un exercice légitime et impartial de la pensée. En d'autres termes : c'est la possibilité que la contestation de l'humanité des Amérindiens ne soit que provisoire qui la légitime pleinement. La force de l'approche de Nelson Maldonado-Torres réside dans le fait qu'elle ne concentre pas tout son effort critique contre le délire hiérarchique de Sepúlveda, en saluant a contrario la modernité ou la générosité des raisonnements de Las Casas - ce qui est la lecture généralement privilégiée. Elle questionne le dispositif même dont se soutient la rationalité mise en œuvre à Valladolid. Maldonado-Torres ne prête pas seulement attention à l'antinomie qui oppose les deux contradicteurs ; son idée de doute misanthropique conceptualise le dispositif de véridiction qui les met en scène. Ainsi, ce n'est pas une doctrine qui est en cause, mais la structuration même de la pensée moderne qui est en train de s'élaborer, fondée sur une évaluation souveraine. Elle se présente in fine comme un soliloque subjectif où le témoignage des « objets », c'est-à-dire des Indiens, est réduit à la portion congrue et où le cri des victimes est ignoré tant qu'il n'est pas traduit dans le langage respectable de la théologie. Le concept de scepticisme misanthropique introduit ainsi l'hypothèse selon laquelle la mise entre parenthèses de l'humanité des Indiens ne serait pas moins cruelle que les accusations explicites de bestialité proférées par Sepúlveda.

Ce qui motive la comparaison avec le doute cartésien, ce n'est donc pas une théorie particulière, mais la mise entre parenthèses des valeurs par la comparution devant ce tribunal de la raison qu'est en fait la controverse. À ce titre, il ne serait pas exagéré de parler d'un paradigme de Valladolid. Il montre que le discours raciste n'est pas une qualification ou une invective, mais une problématisation. Ce racisme ne tient pas au fait qu'une des parties « animalise » les Indiens, mais procède de ceci qu'ils sont traités comme un problème qu'il s'agit de résoudre. Cette cour de justice, pour Maldonado-Torres, s'est ainsi rendue coupable d'un profond déni de toute considération éthique. Cette éthique, il la

défini en suivant Emmanuel Levinas comme la prise en compte de l'altérité en tant que moment constitutif de soi (Maldonado-Torres, 2008, pp. 175-176). Or le dispositif épistémologique de mise en scène du doute dont Sepúlveda et Las Casas sont les acteurs empêche ce rapport éthique, puisqu'il médiatise excessivement le rapport à l'autre, lequel se trouve soumis à conditions. Il doit préalablement subir une batterie de tests. Le scepticisme misanthropique apparaît donc comme une négation patente du rapport éthique, qui procède d'un recours inadéquat et excessif à la rationalité évaluative. Le racisme apparaît ici comme la mise en danger permanente du rapport éthique par son évaluation. Cette situation s'apparente à ce que Lewis Gordon (2006) qualifierait de décadence ou de pourrissement (decay) de la raison : à savoir une situation où la pensée est trop obnubilée par la conformité de ses propres opérations cognitives pour laisser à son objet l'opportunité de s'exprimer.

Toutefois, pour que l'analogie entre la mise en question de l'humanité des peuples non européens et le doute cartésien soit valide, il faut que sa mise en œuvre ait permis de dégager de façon évidente un fondement ultime. Or, pour ce qui est de la désignation de ce fondement, l'argumentaire de Maldonado-Torres s'avère moins convaincant. Il emboîte une nouvelle fois le pas à Enrique Dussel, à qui il emprunte le concept d'« ego conquiro », parodie du « ego sum » cartésien. Ce qui se trouverait à la racine du doute misanthropique s'apparenterait à une option préférentielle pour la guerre, finalement cristallisée en une hostilité transcendantale propre à la modernité européenne. Nelson Maldonado-Torres décrit ce processus comme la naturalisation et la généralisation d'une non-éthique de la guerre.

En d'autres mots, se trouverait à la racine du doute misanthropique exemplifié par le paradigme de Valladolid, un déni systématique de l'éthique et de la reconnaissance d'une commune humanité, dans laquelle certains individus sont tenus pour tuables en vertu de leur race. Malgré son intérêt, cette interprétation pose au moins deux problèmes. Tout d'abord, elle élit arbitrairement le phénomène guerrier comme l'essence de la réalité coloniale. Un tel choix a pour conséquence d'appauvrir toute tentative de compréhension des manifestations de la domination coloniale dans leur diversité. La colonialité se manifeste dans l'évangélisation, dans le droit ou dans les sciences, non moins que dans l'art de la guerre. Chacun de ces aspects aurait légitimement pu être considéré par Maldonado-Torres comme le fondement essentiel du paradigme de Valladolid. En effet, si l'on peut objecter qu'il n'existe pas de lien intrinsèque entre le droit ou la science comme tels et la domination coloniale, cette objection s'applique également à la guerre. Comme il existe un droit non colonial, il existe de nombreuses formes de guerre non coloniale. Cette remarque conduit au

second problème posé par les conclusions de Maldonado-Torres : il emploie la notion de guerre avec une excessive légèreté. Cet usage semble procéder du fait qu'il conçoit la guerre en général à partir de la spécificité des guerres coloniales, plutôt que l'inverse.

C'est là un travers dans lequel la pensée décoloniale tombe fréquemment, et qui est l'envers de critiques qu'elle adresse elle-même, non sans pertinence, à la théorie postcoloniale des Edward Said, Gayatri Spivak ou Homi Bhabha. À ces derniers, elle reproche de ne pas tenir suffisamment compte du premier colonialisme moderne, et de faire commencer l'histoire coloniale avec les impérialismes des XVIII^e et XIX^e siècles. S'il n'omet pas de considérer le moment de l'histoire coloniale qui commence avec les Lumières, Maldonado-Torres, suivant l'approche généralement privilégiée par la pensée décoloniale, tend à généraliser des catégories issues de son interprétation de la conquête de l'Amérique en les appliquant à d'autres lieux historiques et géopolitiques. Il en va ainsi de la notion de guerre qui, pour centrale que soit la rhétorique juridico-théologique et dans la philosophie coloniale du XVI^e siècle, ne saurait servir de clef de lecture unique de la colonialité considérée dans la longue durée. Ce point de discordance n'est pas marginal : il porte sur un aspect central de la théorie de Maldonado-Torres et il importe donc de l'exposer plus en détails.

Ontologie de la prise

Ce qui frappe dans l'usage que fait Maldonado-Torres du concept de guerre, c'est son assimilation systématique à une violence chaotique et débridée. Cette acception, généralement réservée à la guerre civile dans la tradition de la philosophie politique (Dubos, 2010), il l'étend au domaine martial dans son ensemble. Il va même, s'autorisant toujours de Levinas, jusqu'à évoquer dans un même souffle guerre et génocide. Un tel usage, d'un côté, semble trop restrictif et, de l'autre, déraisonnablement étendu. On ne saurait en effet comprendre la guerre à partir des seuls « crimes de guerre ». S'il serait naïf, en l'espèce, de comparer le rapport de ces deux termes à celui de la règle et de son exception, reste que l'existence même d'un concept de justice militaire et la criminalisation de certains actes liés au combat témoignent contre toute assimilation unilatérale du fait martial à l'extrême violence. La guerre n'est pas le lieu d'une « non-éthique » ; elle est le lieu d'une autre éthique, incommensurable à celle qui régit la vie civile, structurée par l'opposition fondamentale entre ami et l'ennemi (Schmitt, 1992).

La confusion entretenue par Maldonado-Torres se répercute dans son assimilation de la guerre au génocide. Ce dernier peut en effet être conçu, non comme la radicalisation d'un état de guerre, mais au contraire comme sa négation, puisque la mise à mort de l'ennemi n'y est plus un moyen pour atteindre un but de guerre, mais devient ce but lui-même. Le

penseur juif Jean Améry, rescapé de camp d'Auschwitz, exprime pertinemment cette différence. À ses yeux, là où le champ de bataille est un espace qui attribue ultimement au soldat la tâche de survivre, le monde concentrationnaire assigne à ses pensionnaires la mort comme destinée. Elle est une certitude, et non seulement un risque. Pour le soldat, la mort « était à la fois une menace et une chance, alors que pour le détenu elle prenait la forme d'une solution mathématiquement prédéfinie : la solution finale ! » (1995, p. 49).

C'est pourquoi l'acception que Maldonado-Torres propose de la guerre est par un aspect trop restrictive, puisqu'elle réduit la guerre à ses possibilités de montée vers l'extrême violence, et trop ample par un autre, dans la mesure où elle l'associe au phénomène génocidaire. En outre, comme l'a montré l'anthropologue brésilien Eduardo Viveiros de Castro, l'inimitié comme forme constitutive du rapport à autrui est loin d'être une propriété exclusive de la tradition européenne. L'intersubjectivité hostile est même ce qui caractérise à ses yeux les cosmologies « prédatrices » des Indiens d'Amazonie, dans lesquelles l'individu « s'appréhende comme sujet à partir du moment où il se voit soi-même à travers le regard de sa victime, ou plutôt, où il prononce sa singularité à lui par la voix de celle-ci » (2009, p. 114).

Il paraît dès lors indispensable de proposer une explication du pouvoir colonial qui ne prêche pas le flanc aux coups du faisceau des critiques possibles qui, comme on vient de le voir, n'est pas mince. Une nouvelle perspective pourrait se dessiner à partir d'une autre interprétation du phénomène même que Dussel et Maldonado-Torres prennent pour point de départ, c'est-à-dire la conquête des Amériques. Il semble judicieux de tenir compte de celle que livrait, en 1950, le juriste conservateur Carl Schmitt dans son livre fameux intitulé *Le Nomos de la Terre*^[1]. L'un des intérêts de son intervention réside dans le fait que l'auteur est un ardent défenseur de l'eurocentrisme en général, et de sa dimension colonialiste en particulier. Pour autant, ne cédant rien aux coquetteries de l'après-guerre, ce n'est pas en cherchant à atténuer leurs dimensions raciste et impérialiste qu'il s'en fait le chantre, mais au contraire en les assumant jusqu'au défi, livrant un témoignage mélancolique face à ce qu'il interprète comme la ruine contemporaine de l'intégrité de la tradition du droit des gens européen. En dépit de ce parti pris politique radical (ou peut être paradoxalement grâce à lui), *Le Nomos de la Terre* demeure, quant à l'histoire coloniale du droit international, une œuvre inégalée.

Elle permet de mieux identifier la source des confusions précédemment diagnostiquées quant à la notion de guerre. Aux yeux de Schmitt, en effet, la conquête n'avait rien d'une guerre :

La signification des lignes d'amitié des XVI^e et XVII^e siècles du point de vue du droit des gens tenait à la délimitation de grands espaces de liberté, en tant que zones de combat où pouvait se dérouler la lutte pour le partage d'un nouveau monde. [...] La délimitation d'une zone de combat extra-européenne servait donc à circonscrire la guerre en Europe. Tel est son sens en droit des gens et sa justification (2001, p. 98).

Cette citation appelle quelques explications. Selon Schmitt, le droit international, ou droit des gens, est structuré par une bipartition entre deux types de frontières. D'une part les frontières qui séparent les États européens les uns des autres, et qui a pour arrière-plan une reconnaissance de leurs souverainetés respectives. Et, de l'autre, les « lignes globales » ou « lignes d'amitié » séparant l'Europe du reste de monde. En-deçà de ces lignes, des États (européens) se livrant à des guerres pour divers motifs ou intérêts mais en suivant une stricte codification légale ; au-delà, des terres « libres » et livrées à l'arbitraire des explorateurs, des forces armées et des colons. En somme, aux yeux de Schmitt, loin d'être une licence pour se livrer au massacre, la guerre est un attribut de la civilisation. La guerre ne livre pas les damnés de la terre à la cruauté, mais représente au contraire le privilège des maîtres.

Il est vrai que, lors de la controverse de Valladolid, c'est la guerre qui est sur toutes les lèvres. Mais on voit qu'il y a là un abus de langage, voire une métaphore. L'enjeu réside bien plutôt l'appropriation des biens et les bornes à poser à sa mise en œuvre violente. « Dans la perspective du Jus publicum Europaeum, toute terre sur le globe est soit territoire d'États européens ou d'États mis sur le même pied, soit terre encore librement occupable, c'est-à-dire territoire étatique potentiel ou colonie potentielle » (Schmitt, 2001, p. 171). Ce geste d'appropriation, que l'Europe seule est à même de mettre en œuvre légitimement, Schmitt le nomme « prise de terre ». Le fondement de l'ordre et du pouvoir coloniaux n'est pas la guerre : c'est la prise. Et, bien qu'il ait fait le choix de ne pas approfondir son questionnement à ce sujet, Maldonado-Torres lui-même entrevoit cette problématique :

L'existence infernale au sein du monde colonial porte avec elle à la fois les aspects raciaux et les aspects genrés de la naturalisation de la non-éthique de la guerre. Leur « tuabilité » et leur « violabilité » s'inscrivent sur les images des corps coloniaux, marquant profondément leurs vies quotidiennes (2008, p. 220).

Plutôt qu'une exposition aux conséquences de la guerre, ce passage décrit la manière dont les vies des colonisés sont capturées par des normes qui les exposent à une violence exceptionnelle. En effet, et c'est là où son parti pris colonialiste rend son analyse impraticable, Schmitt ne reconnaît pas que pour que la prise de terres idéologiquement

présentées comme des « terres libres » ou des « territoires sans maîtres » soit possible, il faut préalablement que la vie de ses habitants ait été niée théoriquement et pratiquement. La qualification des vies indigènes comme insignifiantes précède logiquement et historiquement la qualification des terres comme libres et offertes à la colonisation (Ajari, 2015b). Là est également le sens du scepticisme misanthropique conceptualisé par Maldonado-Torres. Il appert ainsi que si la notion de guerre ne saurait servir à caractériser la colonialité en propre, la prise, elle, sous ces formes que sont la prise de vies et la prise de terres est un mode de recours à la force qui lui est spécifique. La mise en procès de l'humanité des Indiens et leur massacre ; la traite des esclaves africains et leur transbordement ; le travail forcé mis en place par les colonialismes britannique, belge ou français ; les lois antisémites, la déportation des Juifs et des Tziganes vers des camps de concentration : voilà autant de modalités historiques et politiques de la prise de vies.

Toutefois, il n'est pas certain qu'on soit encore parvenu, au terme de cette ébauche d'une ontologie de la prise, au sol ferme sur lequel s'appuie le scepticisme misanthropique, l'équivalent du « je pense » cartésien qui constituerait sa vérité première. Sans doute peut-on ici se fier aux remarques de Nelson Maldonado-Torres, chez qui le concept de colonialité de l'être naît d'une critique de la pensée heideggérienne à partir des apports de Fanon et de Levinas (Maldonado-Torres, 2014b, p. 139). En relisant ainsi Heidegger à partir des précédentes remarques critiques, la voie à suivre pourrait bien s'éclairer.

Des imaginaires européens de l'homogénéité

L'importance de Heidegger pour la théorie décoloniale tient, d'une part, au fait que son œuvre apporte des éléments potentiellement pertinents pour développer une philosophie de l'histoire qui ne s'apparente pas, comme chez Hegel, à une glorieuse odyssée de la Raison. Et, de l'autre au fait qu'elle rend possible une conceptualisation de l'Occident comme un phénomène historique cohérent. Marlène Zarader offre un bon résumé de l'argumentaire heideggérien :

[La question de l'être] travaille l'ensemble de la pensée et même des comportements caractéristiques de la sphère europeo-occidentale, et elle est seule, en retour, à pouvoir éclairer celle-ci. C'est cette figure globale d'un « Occident » renvoyée à son unité fondamentale et jusqu'ici cachée que Heidegger nomme désormais, en s'écartant considérablement de l'acceptation traditionnelle de ce terme (comme de celle qu'il lui avait d'abord accordée lui-même) : métaphysique (2013, pp. 38-39).

La question de l'être, c'est-à-dire l'interrogation sur ce que l'on dit réellement lorsque l'on

dit qu'une chose est, fonde selon Heidegger l'histoire de l'Occident. À chacun de ses moments correspond une manière différente de comprendre l'être et, partant, un mode de vie singulier. Or, pour la pensée décoloniale, ce n'est pas la métaphysique qui permet de conceptualiser l'Occident comme un tout, mais la colonialité. L'analyse historico-philosophique se fait alors anthropo-politique. Et, à ce titre, elle ne va plus puiser aux sources de l'ancienne Grèce, à la façon heideggérienne, mais se préoccupe plus spécifiquement de la modernité, telle qu'elle naît de la conquête des Amériques. Ce qui est central (et c'est là que l'apport de l'éthique lévinassienne importe à Maldonado-Torres), c'est alors moins la question de l'être que celle de l'autre : une façon de définir et de conceptualiser la différence humaine.

Mais, malgré le mépris à l'encontre de toute forme d'anthropologie qu'elle exprime, la pensée de Heidegger elle-même n'est pas exempte de considérations portant sur les humains et leurs différences. L'attitude plus que contestable du philosophe allemand à l'égard des Juifs, ses conceptions géopolitiques fantaisistes et son chauvinisme germanique sont connus de longue date, mais la récente révélation des ses Cahiers noirs, un ensemble de notes jetées sur le papier au cours de la seconde guerre mondiale, portent un verre grossissant sur ces aspects. Le spécialiste de Heidegger Peter Trawny, proposant la notion d'antisémitisme inscrit dans l'histoire de l'être, leur a consacré un essai (2014) qu'on peut prendre comme point de départ pour interroger la colonialité de l'être, non plus depuis un usage, une transformation ou un détournement de la pensée de Heidegger, mais comme une dimension la travaillant dans sa texture même. Ainsi, le questionnement ontologique heideggérien ne sera plus vu ici comme un point de départ possible pour concevoir (au prix d'un détournement et d'une réorientation) la colonialité, mais comme l'une de ses apologies, en fournissant de surcroît une interprétation philosophique digne d'intérêt.

Peter Trawny consacre son étude Heidegger et l'antisémitisme à la place des Juifs dans la conception de l'histoire que tracent les Cahiers noirs. S'y dessine une critique de la pensée technicienne qui, si elle se retrouvera dans l'ensemble de la réflexion heideggérienne, ne s'habille pas encore du vocable de Gestell (arraisonement, dispositif), mais est encore stigmatisée sous le terme de Machenschaft (machination). L'ambition du Heidegger de cette époque est de faire face à la menace que représenterait l'avènement généralisé de la Machenschaft, c'est-à-dire d'une pensée calculante, mondialisée, technicisée et déracinée. Ce combat est d'autant plus ardu que, comme on l'a souligné plus haut en empruntant ses mots à Marlène Zarader, la machination découle de toute l'histoire de la métaphysique, dont l'origine procède de la philosophie grecque. Pour contrer le destin funeste de la rationalité, qui naît dans la philosophie ancienne, Heidegger entrevoit pour seule issue la formulation

d'un autre commencement. Il faut à ses yeux reprendre le geste instaurateur des Grecs, mais en lui donnant une orientation toute différente. « Or dans la mesure où "les Allemands" commencent à percer à jour le commencement chez "les Grecs", ce sont eux qui sont maintenant capables de répéter autrement le commencement » (Trawny, 2014, p. 44).

Cette mission est d'autant plus décisive, et Trawny y insiste tout particulièrement, que les Juifs sont liés à la machination de manière privilégiée. Il diagnostique trois formes d'antisémitisme dans les Cahiers noirs, qui se croisent et s'hybrident à l'occasion. En premier lieu, l'assimilation pure et simple des Juifs à la machination, décrite comme l'abri de ces apatrides, dépourvus de « monde ». En second lieu, la prise en compte par Heidegger d'une dimension raciale dans la conception du Dasein, c'est-à-dire de l'existence humaine, conduisant à l'idée qu'il y aurait un « combat entre les Juifs et les nationaux-socialistes [...] mené pour des motifs raciaux, dont l'enjeu est l'histoire » (Trawny, 2014, p. 70). Il importe ici de souligner que la présentation des prodromes de la destruction des Juifs d'Europe, ou à tout le moins l'antisémitisme violent de l'Allemagne des années 1930, comme un « combat » (ce qui suggère une réciprocité) témoigne de la perception biaisée de Heidegger : sa cécité à l'égard du phénomène de la prise de vies. Enfin, troisièmement, la dénonciation d'une juiverie mondiale, puissance de déracinement généralisée touchant jusqu'aux nazis eux-mêmes et culminant dans l'américanisme ou le bolchevisme.

Alors, pour faire face à la machination, Heidegger se prononce en faveur d'un projet germanique. « L'"être jeté" qu'incarnent "le sang et le sol" serait par conséquent la "race" en tant que "condition nécessaire" qui ne reçoit sa "mission" et son "obligation" que dans le "projet" ; à savoir la marque de l'appartenance au "corps du peuple au sens de la vie physique" qui reçoit sa signification véritable seulement dans le projet » (Trawny, 2014, p. 92). Maldonado-Torres (2004) voit très distinctement que la pensée heideggérienne est sous-tendue par une géopolitique germano-centrée, apologétique de l'originalité de la langue et de l'attachement au sol allemands. Toutefois, comme Charles Bambach sur lequel il s'appuie et comme Peter Trawny, il prend soin de distinguer le racisme heideggérien, qu'il qualifie d'épistémique, de celui des nazis, défini comme biologique. Cette distinction, aujourd'hui devenue un lieu commun des études portant sur le rapport de Heidegger au national-socialisme, n'est pas fautive mais elle est superficielle. Elle fait en effet grand cas de la métaphorique sous laquelle se drape, pour un temps, la parole raciste. Une autre interprétation consisterait à dire que la médiation heideggérienne des Cahiers noirs livre le racisme dans sa nudité - voire dans sa vérité.

Il est possible de lire dans le rejet heideggérien du biologisme et dans sa dévotion à la singularité ethnolinguistique allemande une préfiguration des transformations du discours

raciste qui surviendront après la seconde guerre mondiale. L'historien Enzo Traverso les décrit comme marquées par un basculement d'un racisme scientifique vers un ethnocentrisme culturaliste (Traverso, 2013, p. 108). Mais l'analyse prend une autre tournure dès lors qu'on précise que la scientificité dont il est ici question ne désigne pas l'attachement des chercheurs à un ensemble de protocoles, de méthodes partagées par une communauté de recherche, mais bien plutôt un décorum, un habillage linguistique et une légitimité sociale. C'est ce que note Achille Mbembe à propos des sciences de la race : « En présentant comme réels, certains et exacts des faits souvent inventés, [le discours européen] a esquivé la chose qu'il prétendait servir et a maintenu avec celle-ci un rapport fondamentalement imaginaire, au moment même où il prétendait développer à son sujet des connaissances destinées à en rendre objectivement compte » (2013, pp. 26-27). Et en effet, il n'est pas rare que des scientifiques, engagés dans des entreprises visant à prouver l'inégalité des races, se soient trouvés mis en défaut par leurs propres expérimentations – mais sans toutefois que ces échecs ne parviennent à bouleverser leur idéologie (Reynaud Paligot, 2006, pp. 77-78).

Vu sous cet angle, la différence entre les versions « scientifiques » ou « biologiques » et la version « épistémique » des théories racistes perd de sa clarté. On peut même aller jusqu'à dire que cette dernière englobe les autres. À l'extrême, le racisme biologique n'existe pas, et le racisme est toujours spirituel. Même lorsqu'elle prend la vie organique ou la génétique pour véhicules, c'est l'imaginaire qui, dans la pensée raciste, prime sur la méthode dans laquelle elle s'incarne. La part violente du discours du racisme biologique ne procède pas du biologique lui-même, mais de l'imaginaire géopolitique et historique qui l'élit comme prétexte. Or cet imaginaire peut tout aussi bien, et indifféremment, se fixer sur les faits de culture, les manières de table ou les métaphysiques. La constante de la pensée sur la race est à chercher ailleurs. L'exemple de Heidegger le montre très nettement : il n'y a de déformation fantasmatique de l'altérité que sur fond d'un imaginaire de son propre enracinement et de sa propre autochtonie. La racine de la violence du discours de Heidegger n'est pas dans ses excès antisémites les plus spectaculaires, mais dans ses plus ordinaires rêves d'homogénéité culturelle, spirituelle, linguistique. Tout le reste en découle. Le parallèle avec Descartes mobilisé par Maldonado-Torres mérite d'être poussé jusqu'au bout : il y a, au fond de toute manifestation de la colonialité de l'être, non pas une hostilité mais bien au contraire une paisible et totale certitude de soi.

Au fondement du doute misanthropique en quoi consiste le paradigme de Valladolid, au fondement de la légitimité des prises de terres et des prises de vies, se trouvent les imaginaires européens de l'homogénéité : ces formes particulières d'attachement aux sols et

aux nations du monde blanc et la volonté obsessionnelle de les maintenir dans un état arbitrairement décrété comme leur état authentique. L'interprétation de la question de la technique par Frantz Fanon, en tant qu'elle s'oppose frontalement à celle de Heidegger, permet d'éclairer ce point. Trawny souligne la façon dont l'auteur des Cahiers noirs dénonce dans un même souffle l'introduction des postes de radio dans les villages et l'envahissement de ces derniers par les citoyens et les étrangers (Trawny, 2014, p. 105). Fanon livre pour sa part, avec la réflexion qu'il consacre à la radio dans L'An V de la révolution algérienne, une tout autre interprétation, basée sur l'usage que font de ce moyen de communication les colons français au Maghreb. En effet, il se préoccupe moins de la colonisation du monde par la technique que de la technique comme métonymie de la colonialité. La radiodiffusion n'a pas, pour ses premiers bénéficiaires qui sont les colons, le sens d'un déracinement ou d'une rupture de la continuité temporelle. Elle ne procède pas de la machination heideggérienne mais contribue, bien au contraire, à l'affirmation d'un monde historique européen au sud de la Méditerranée : « Dans les fermes, la radio rappelle au colon la réalité d'un pouvoir et dispense, par son existence même, sécurité, sérénité. Radio-Alger fonde le droit du colon et renforce sa certitude dans la continuité historique de la conquête, donc son exploitation agricole » (Fanon, 2011, p. 55). La radio enracine le colon, où qu'il soit, dans sa propre autochtonie. Et Fanon de préciser que les messages à caractère directement haineux envers les indigènes sont relativement rares sur Radio Alger. On se contente d'y inviter les Européens à persévérer dans leur être ; on les encourage à demeurer ce qu'ils sont, à s'affirmer positivement.

Il n'est pas de colonialité sans l'affirmation d'une homogénéité, d'une antécédence, d'un fondement identitaire purement positif. Il n'y a d'ego conquiro que dans la mesure où cet ego s'est assuré de sa propre assise. Or cette assise, cette sûreté de soi, cette sécurité culturelle blanche, n'est guère soumise à l'examen par ceux qui l'éprouvent car elle passe pour absolument naturelle. Pour s'en convaincre, il peut être instructif de comparer la manière dont la violence sociale et politique est analysée dans le champ des sciences sociales, d'une part par un auteur européen, comme le Français Jacques Semelin, et de l'autre par un penseur issu du Sud global, tel que l'Indien Arjun Appadurai - d'autant que leurs théories respectives ne sont pas diamétralement opposées. Selon Semelin, le déclenchement de violences de masse procède d'une déchirure d'un « imaginaire collectif » (2005, p. 37) et de la perte de cohérence d'un « nous » instrumentalisées par des leaders charismatiques incitant une population au passage à l'acte. Si Appadurai souligne lui aussi que tout ethnocide suppose « qu'une profonde incertitude sociale se mêle à de hauts niveaux de certitude doctrinale » (2009, p. 132), il conçoit avant tout le crime de masse comme une quête de pureté à travers la destruction des minorités, qui passent alors pour un

obstacle facilement surmontable. L'objectif est ainsi de parvenir à une harmonie ethnique véritable. Pour Appadurai, en somme, on ne massacre pas pour sauver un « nous » en péril, mais pour en réaliser la perfection, pour le porter à sa quintessence. A contrario, bien plus que ne le fait l'anthropologue indien, Semelin insiste sur le caractère thérapeutique que représenterait cette violence collective pour le « nous » mis à mal. Or la perspective décoloniale implique qu'on envisage l'hypothèse d'une dimension auto-immunitaire de ce « nous » lui-même. Ce n'est là qu'un exemple, mais il illustre bien l'incapacité, pour la théorie européenne, de concevoir la dimension intrinsèquement violente et prédatrice de l'affirmation même du « nous », qui apparaît toujours pour elle comme ce qui doit être préservé. Les théoriciens européens peinent à considérer l'envers destructeur des impératifs d'entente, de cohérence, d'immanence. Or les développements précédents montrent que ce sont des imaginaires européens de l'homogénéité, qui conçoivent l'autochtonie et la cohésion sociale d'un « nous » comme la situation normale, que sourd la colonialité de l'être.

Contester l'ordre symbolique : le coup de poing décolonial

Nelson Maldonado-Torres, en assimilant la colonialité de l'être à la généralisation d'une non-éthique de la guerre, l'a tenue pour une hostilité, une violence, un rapport guerrier à l'extériorité et à l'altérité - en somme, à une pure négativité. L'idée ici développée est que la racine du problème réside au contraire dans le rapport positif à soi prôné par la tradition européenne, ce narcissisme où l'autocélébration semble l'unique rapport à soi possible. C'est ce que montre la lecture à rebours de l'essai de Trawny sur les Cahiers noirs esquissée plus haut : l'antisémitisme inscrit dans l'histoire de l'être est un moment d'un racisme inscrit dans l'histoire de l'être, en tant qu'avant d'être discriminatoire, tout racisme est une promotion de sa propre race^[2]. À cet égard, la pensée décoloniale gagnerait à se méfier des appels à l'unité, des rêves d'harmonie sociale et d'entente fusionnelle qui sont les fondements de la colonialité davantage que de ses antidotes (Ajari, 2015a).

En effet, un spectre de l'unification ou de la réconciliation finale hante la théorie décoloniale. On peut en voir la trace chez Maldonado-Torres lorsqu'il avance que la lutte décoloniale aurait pour caractéristique de prendre la forme d'une « guerre destinée à en finir avec les guerres » (Maldonado-Torres, 2014b, p. 167). Un regard porté sur l'histoire des idées montre qu'il s'agit là, à la lettre, d'un fantasme travaillant de nombreuses apologies de la guerre, notamment les plus impérialistes. Ainsi déjà Rudyard Kipling évoquant dans son « Fardeau de l'homme blanc » les « savage wars of peace » de la conquête coloniale. Cette conception d'une guerre orientée vers la paix est également bien présente en France. Au milieu du XIXe siècle, le fameux historien Jules Michelet ne cachait

rien de son transport à l'évocation de la déclaration de guerre franco-autrichienne de 1792 :

Guerre sublime ! guerre pacifique pour fonder la paix éternelle ! [...] Oh ! le grand cœur de la France, en 92 ! quand reviendra-t-il jamais ! Quelle tendresse pour le monde ! quel bonheur que de le délivrer ! quelle ardeur de sacrifice ! et comme tous les biens de la terre pesaient peu en ce moment ! (1979, pp. 690-691).

On retrouve une semblable verve belliciste chez l'écrivain Charles Péguy, dans un dithyrambe échevelé et dédié à la figure du soldat colonial, daté de 1910 et extrait de son *Victor Marie comte Hugo* :

Pacificateur qui faites la paix à coups de sabre, la seule qui tienne, la seule qui dure, la seule enfin qui soit digne ; la seule au fond qui soit loyale et d'un métal avéré ; vous qui savez ce que c'est qu'une paix imposée, et d'imposer une paix, et le règne de la paix ; vous qui maintenez la paix par la force ; vous qui imposez la paix par la guerre ; belle pacem qui imposuisti ; et qui savez que nulle paix n'est solide, n'est digne qu'imposée ; que gardée par la guerre ; l'arme au pied ; vous qui faites la paix par les armes, imposée, maintenue par les force des armes. [...] Vous qui au besoin maintiendriez la culture par la force. Et au besoin, comme il faut, par la force des armes (1961, p. 832).

Loin de fonder une éthique des luttes de libération, l'idée d'une guerre visant à en finir avec les guerres réitère au contraire un argumentaire impérialiste vieux de plusieurs siècles. La raison pour laquelle les grands auteurs européens ont, avec une si remarquable constance, assimilé sans vergogne la guerre et la paix, c'est que l'extrême violence elle-même ne procède pas d'une non-éthique de la guerre mais d'un idéal de la paix qui marche main dans la main avec les imaginaires de l'homogénéité précédemment évoqués. L'ordre institué par les États européens s'est généralement représenté et pensé lui-même comme non violent. Sa caractéristique la plus constante, des massacres du XVI^e siècle aux crimes policiers d'aujourd'hui, c'est la qualification de ses crimes comme autant d'application d'une justice sans médiation. Il s'efface systématiquement des actes brutaux qu'il commet et refuse d'y assumer son implication. Ce qui caractérise un tel ordre, ce n'est pas tant la violence que son déni. En effet, la notion de violence implique analytiquement celle de responsabilité : il est impossible de penser qu'une violence s'exerce sur un individu sans envisager en même temps le responsable de cette violence. Or, dans la colonialité, la responsabilité des violences s'exerçant sur les damnés de la terre est structurellement inassignable. Comme l'écrivait James Baldwin, « ce qui n'est pas admissible, c'est que les responsables de tels ravages soient aussi innocents. C'est leur innocence qui constitue leur crime » (1963, p. 27).

Il a là ce qu'on pourrait nommer une illusion du Bien. Et ce dans la mesure où, dans la tradition de la pensée européenne, le Bien s'habille toujours du lexique du symbole – et ce jusque dans les travaux de théoriciens critiques contemporains tels que Jacques Derrida ou Étienne Balibar (Derrida, 2005, p. 91 ; Balibar, 2010, p. 95). La métaphorique du symbole, primordiale dans la théologie chrétienne, renvoie à l'ancienne Grèce et fait référence à deux tessons d'un objet brisé, voués à se rassembler, à recouvrer leur unité première pour sceller la tenue d'un serment. Par extension, jusque chez Balibar, la métaphore du symbolique va désigner l'unité, la concorde sociale. Le philosophe chrétien Michel Lacroix exprime avec limpidité ce paradigme, avec lequel il importe de rompre si l'on a en vue une pensée décoloniale :

Invariablement, les châtiments de Dieu sont des séparations : rappelons que la différence des langues fut la suite de Babel, et que la peine capitale de l'enfer est redoutée des croyants parce qu'elle consiste, selon la théologie, en une « séparation éternelle d'avec Dieu ». Quant au Diable, il doit à l'étymologie le privilège de symboliser parfaitement le mal : son nom dérive du verbe grec *diaballein*, qui signifie « mettre en travers, désunir ». Le Diable incarne l'essence du mal car c'est par lui que les liens se déchirent (1998, pp. 110-111).

Ce que la pensée centrée sur le symbolique tient pour le plus terrible scandale, l'élément littéralement diabolique, c'est le fait qu'une chose puisse simplement exister à côté d'une autre, soit « jetée à côté ». L'autre langue parlée par l'autre, déjà, suscite l'horreur. Et c'est en cela que les imaginaires modernes de l'homogénéité sont indexés sans reste sur le symbolique : leur affirmation d'eux-mêmes ne saurait tolérer l'existence d'autres mondes, de modes de vie et de pensée peu désireux de s'orienter à sa boussole. Contrairement à ce que suppose Maldonado-Torres, la colonialité de cette perspective tient précisément en son ambition d'en finir définitivement avec toute forme d'hostilité. C'est pourquoi la « déchirure du nous » évoquée par Semelin, le fait même qu'on puisse ne pas avoir le souci de se reconnaître dans un tel « nous » national ou impérial, sont invariablement envisagés comme autant de figures du mal social. C'est également la raison pour laquelle on a tant insisté sur le paradigme de la prise développé par Schmitt : il naît de l'idée selon laquelle nul n'est autorisé à exister par soi et à se tenir à l'écart du centre européen. Ce dernier, pour demeurer ce qu'il est, s'est autorisé à absorber la planète entière. La singularité doit être prise, capturée et doit se révéler comme un moment subalterne de la cohérence du tout. Des modes autoritaires de gestion de la différence raciale aussi profondément dissemblables que la ségrégation, l'extermination ou l'assimilation forcée convergent en ceci qu'elles ont toutes en ligne de mire la préservation de l'ordre symbolique. Elles sont autant de manières

d'éradiquer toute forme de souveraineté, c'est-à-dire d'existence politique, des groupes assujettis. À cet égard, bien qu'il mette constamment en scène l'altérité, l'imaginaire du pouvoir colonial est largement autoréférentiel : il vise l'autoconservation et considère la violence s'exerçant sur les colonisés comme s'exerçant sur rien.

Le « symbolique » est le synonyme de la totale impossibilité, fondatrice de la modernité européocentriste, à penser conjointement l'égalité et la différence. La tradition de la pensée décoloniale offre plusieurs exemples de tentatives pour mettre à mal ce paradigme. La conclusion des *Damnés de la terre* de Frantz Fanon comporte un effort pour passer d'une philosophie du symbolique à une philosophie du diabolique. Ce texte, certes, prône la fraternité, la multiplication illimitée des relations et connexions humaines, mais suspend cette nécessité à celle d'un écart significatif par rapport au vieux continent : « Quittons cette Europe qui n'en finit pas de parler de l'homme tout en le massacrant partout où elle le rencontre, à tous les coins de ses propres rues, à tous les coins du monde » (2002, p. 301). La politique du diable ne vise pas à déchaîner sur l'Europe les enfers de la violence pour en supprimer le principe, mais simplement à se poser à côté d'elle, à réaffirmer une altérité que le procès de la « découverte » et de la conquête, la digestion de la colonie par la colonialité de l'être, voulait oblitérer.

Le paradigme à partir duquel ce mouvement diabolique devient pensable, dans une optique décoloniale, n'a rien à voir avec la paix et les appels à l'unité. Ce paradigme est celui du coup de poing. Ce coup de poing que, comme il en fait récit dans son autobiographie, l'ancien esclave Frederick Douglass assène au cruel maître Covey qui assure sa garde. Ce coup de poing qui trouve un écho historique à Auschwitz, dans le récit de Jean Améry. Il narre ainsi comment, l'espace d'un instant, il se réapproprie son humanité en envoyant une frappe au visage d'un odieux kapo terrorisant les déportés travaillant sous ses ordres. Ce geste, il l'élucide en mobilisant la pensée de Fanon :

Ce que je lus plus tard dans le livre de Frantz Fanon *Les Damnés de la terre*, exposé théoriquement dans une analyse du comportement des peuples colonisateurs, je l'avais anticipé à l'époque en réalisant socialement ma dignité par un coup de poing asséné sur le visage d'un homme. Être juif, c'était accepter la sentence de mort prononcée par le monde comme une condamnation devant laquelle la fuite dans le repli sur soi aurait été une humiliation, mais en même temps aussi une insurrection physique contre ce jugement. Je devins un homme non pas en me réclamant intérieurement de mon humanité abstraite, mais en me découvrant juif révolté et en me réalisant totalement comme tel dans la réalité sociale donnée (1995, pp. 191-192).

Le coup de poing, remplaçant la différence inégalitaire par une altérité sur fond de commensurabilité, fait au moment de l'impact s'effondrer le grand partage racial. Mais, en même temps que cette violence de résistance restaure la dignité de la victime, elle impose une limite à l'hybris du bourreau, rétablit un espace pour sa propre humanisation. Elle instaure une réciprocité, celle du don et du contre-don, qu'interdisent la colonie, la plantation ou le monde concentrationnaire. Diabolique, le coup de poing est alors également le véritable rétablissement de l'éthique, car il rend possible pour l'un d'exister à côté de l'autre. Il rappelle l'existence de la différence et déchire de désir d'une unité autoréférentielle qui a pour nom « colonialité de l'être ». Car il est vain de rechercher la paix, la concorde, l'idylle lorsque le simple droit d'exister n'est même pas en vigueur.

Conclusion - la transmodernité née du désastre

Le problème dont on était parti, qui est le problème de Valladolid, est celui de la conceptualisation européenne de la différence humaine. Or, pour en comprendre les ressorts, il a fallu identifier le refus de l'existence de toute singularité interne qui l'avait motivé. Cette volonté unitaire s'est notamment manifestée, au cours de l'histoire, par le paradigme colonial de la prise. Mais ce droit de prendre les terres et les vies des habitants des autres continents que s'est donnée l'Europe au XVI^e siècle aurait été impossible sans la toile de fond imaginaire de sa propre identité positive. Cette identité, qui constitue l'essence de la colonialité de l'être, se laisse résumer en deux points. Premièrement, l'Europe, et par extension les États qui la composent, s'est voulue pourvue d'une identité positive et homogène qui n'a rien à attendre du reste de l'univers, mérite d'être inconditionnellement défendue et doit - en raison de sa valeur intrinsèque - demeurer ce qu'elle est. Deuxièmement, il en découle que le fait que des populations, des organisations politiques, des formations culturelles puissent exister sans entretenir avec l'euroanéité de relation essentielle ne peut apparaître que comme un scandale, c'est-à-dire un phénomène proprement diabolique. En effet, la volonté de demeurer tel qu'on est, élevée au rang de principe, implique nécessairement une déconsidération a priori de toute forme d'altérité possible. Cela revient à présupposer systématiquement l'infériorité ou l'abjection des infinies possibilités d'hybridation que renferme le monde.

Si certains moments de l'argumentaire de Nelson Maldonado-Torres ont dû être critiqués, son point de départ (à savoir : une philosophie de l'histoire co-construite à partir des propres élaborations théoriques des victimes de la modernité) aussi bien que la perspective qu'il ouvre sont d'une importance considérable. Ladite perspective, là encore inspirée de Dussel (2014), est celle de la transmodernité qui, contrairement à la modernité eurocentriste, ne part pas du centre mais cherche à faire dialoguer les perspectives

périphériques. Elle est une réponse aux imaginaires de l'homogénéité, dont la possibilité naît de la mondialisation telle qu'elle s'est opérée entre le XVI^e et le XX^e siècle, avec l'entreprise coloniale. L'un de ses résultats les plus saillants fut en effet la réalisation d'une commensurabilité générale des cultures et des épistémologies. Une homogénéisation partielle et, en tous cas, une abolition de toute différence insurmontable. Mais c'est de cette destruction que la critique décoloniale entend faire son miel. La transmodernité est l'usage conscient des possibilités d'hybridation qui s'ouvrent alors contre leur cause même : le projet inachevé de la colonialité de l'être. Paradoxalement, des projets de destruction, de ségrégation ou d'assimilation de la différence ont finalement rendu possible un dialogue global entre les imaginaires européens de la libération et ceux des Suds, où les différences demeurent - bien que moins intensément qu'avant la colonisation. Avec le projet transmoderne, toute une histoire de destructions linguistiques et culturelles des différences devient cela même qui rend possible l'invention collective et politique, de différences nouvelles, guidées par des engagements et des intérêts sociaux localisés. La transmodernité vise ainsi, avec l'émergence de singularités nouvelles qu'elle promet, à interrompre tout projet hégémonique d'homogénéisation culturelle et politique - comme par un coup de poing.

Bibliographie

ADORNO, T. W. (2003). *Dialectique négative* (Collège de philosophie Trad.). Paris : Payot & Rivages. (Œuvre originale parue en 1966).

AJARI, N. (2015a). *L'unité déchirée : Malcolm X, Fanon et la guerre civile silencieuse. Nous : racisme et stratégies décoloniales*, 1, 13-19.

AJARI, N. (2015b). *L'état d'exception (post)colonial : généalogie et actualité d'une notion. En Jeu : histoires et mémoires vivantes*, 5, 33-44.

APPADURAI, A. (2009). *Géographie de la colère : la violence à l'âge de la globalisation*. (F. Bouillot Trad.). Paris : Payot & Rivages. (Œuvre originale parue en 2006).

AMERY, J. (1995). *Par-delà le crime et le châtement : essai pour surmonter l'insurmontable*. (F. Wuilmart Trad.). Arles : Actes Sud. (Œuvre originale parue en 1966).

BALDWIN, J. (1963). *La Prochaine fois le feu*. Paris : Gallimard.

Balibar, É. (2010). *Violence et Civilité*. Paris : Galilée.

DERRIDA, J. (2005). *Force de loi*. Paris : Galilée.

- DUBOS, N. (2010). *Le Mal extrême : la guerre civile vue par les philosophes*. Paris : CNRS Éditions.
- DUCHET, M. (1995). *Anthropologie et Histoire au siècle des Lumières*. Paris : Albin Michel. (Première édition en 1971).
- DUSSEL, E. (2014). *Transmodernité et interculturalité (Une interprétation à partir de la philosophie de la libération)*. (C. Bourguignon Rougier, Trad.). In C. Bourguignon Rougier, BOURGUIGNON, COLIN & GROSGOUEL (Eds), *Penser l'envers obscur de la modernité : une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine* (pp. 177-209). Limoges : Presses Universitaires de Limoges. (Article original paru en 2004).
- FANON, F. (2002). *Les Damnés de la terre*. Paris : La Découverte.
- FANON, F. (2011). *L'An V de la révolution algérienne*. Paris : La Découverte.
- Gordon, L. R. (2006). *Disciplinary decadence : living thought in trying times*. Boulder - Londres : Paradigm.
- LACROIX, M. (1998). *Le Mal*. Paris : Flammarion.
- MALCOLM X. (2008). *Le Pouvoir noir* (G. Carle Trad.). Paris : La Découverte. (Œuvre originale parue en 1965).
- MALDONADO-TORRES, N. (2004). *The topology of being and the geopolitics of knowledge : modernity, empire, coloniality*. City, 8(1), 29-56. DOI : 10.1080/1360481042000199787
- MALDONADO-TORRES, N. (2008). *Against War : Views from the underside of modernity*. Durham - Londres : Duke University Press.
- MALDONADO-TORRES, N. (2014a). *Actualité de la décolonisation et tournant décolonial* (C. Bourguignon Rougier, Trad.). In C. Bourguignon Rougier, Ph. Colin & R. Grosfoguel (Eds), *Penser l'envers obscur de la modernité : une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine* (pp. 43-53). Limoges : Presses Universitaires de Limoges. (Article original paru en 2007).
- MALDONADO-TORRES, N. (2014b). *À propos de la colonialité de l'être : contributions à l'élaboration d'un concept* (C. Bourguignon Rougier, Trad.). In C. Bourguignon Rougier, Ph. BOURGUIGNON, COLIN & R. GROSGOUEL (Eds), *Penser l'envers obscur de la modernité : une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine* (pp. 134-176).

Limoges : Presses Universitaires de Limoges. (Article original paru en 2007).

MBEMBE, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. Paris : La Découverte.

MICHELET, J. (1979). *Histoire de la révolution française*. (Tome I). Paris : Robert Laffont.

PEGUY, C. (1961). *Œuvres en prose 1909-1914*. Paris : Gallimard.

REYNAUD PALIGOT, C. (2006). *La République raciale : 1860-1930*. Paris : Presses Universitaires de France.

SCHMITT, C. (1992). *La notion de politique*. (M.-L. Steinhauser Trad.). Paris : Flammarion. (Œuvre originale parue en 1932).

SCHMITT, C. (2001). *Le Nomos de la Terre*. (L. Deroche-Gurcel Trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale parue en 1950).

SEMELIN, J. (2005). *Purifier et Détruire : usages politiques des massacres et génocides*. Paris : Éditions du Seuil.

TODOROV, T. (1982). *La conquête de l'Amérique : la question de l'autre*. Paris : Éditions du Seuil.

TRAVERSO, E. (2013). *La Fin de la modernité juive*. Paris : La Découverte.

TRAWNY, P. (2014). *Heidegger et l'antisémitisme : sur les « Cahiers noirs »*. (J. Christ Trad.). Paris : Éditions du Seuil.

VIVEIROS DE CASTRO, E. (2009). *Métaphysiques cannibales*. (O. Bonilla Trad.). Paris : Presses Universitaires de France.

ZARADER, M. (2013). *La Dette impensée : Heidegger et l'héritage hébraïque*. (2^e éd.). Paris : Vrin.

[1] Le Nomos de la Terre est un titre qui, par un fascinant hasard, évoque une sorte de double réactif et répressif des Damnés de la terre de Frantz Fanon. On peut dire que ces deux ouvrages, qui sont sans nul doute les deux plus remarquables essais jamais consacrés au colonialisme, présentent d'un côté la perspective de l'État colonial, et de l'autre celle de ses victimes. Le nomos de la terre a ses damnés.

[2] On a aujourd'hui tendance à l'oublier, notamment lorsqu'il s'agit du racisme, mais le

suffixe « -isme » indique une affirmation : le communisme est la promotion du commun, le féminisme est la promotion des droits et des libertés des femmes, le consciencisme de Kwame Nkrumah est la promotion de la conscience africaine, etc.

Le concept de race chez Aníbal Quijano, à l'épreuve de deux approches historiques

Claude Bourguignon Rougier (Laboratoire ILCEA)

Résumé

Cet article aborde un des concepts essentiels de la théorie décoloniale : celui de la colonialité du pouvoir, élaboré par le sociologue péruvien Anibal Quijano dans la dernière décennie du XX^e siècle. Après avoir retracé la généalogie du concept, nous nous proposons de le mettre en perspective avec deux approches; celle du philosophe colombien Santiago Castro Gómez, qui participa au projet Modernité/colonialité dans les années 90, et celle d'un philosophe mexicain qui s'est intéressé à la question du métissage et de la race, Carlos López Beltrán. Santiago Castro Gómez, avec son « *imaginario de la blancura* » et Carlos López Beltrán, avec son analyse de la théorie du tempérament, nous permettent d'entrevoir le contexte historique dans lequel s'est déployé ce que Quijano désigne sous le terme de colonialité du pouvoir.

Race et colonialité du pouvoir : Quijano.

C'est dans l'oeuvre d'Aníbal Quijano, avec la notion de matrice coloniale du pouvoir, qu'apparaît pour la première fois une analyse qui met la race et l'ethnicité au cœur de la Modernité. Préalablement, l'économiste péruvien, s'était intéressé à l'approche du problème indien chez le philosophe marxiste Mariátegui ; il avait aussi abordé d'une façon totalement originale la question des groupes métis dans la société péruvienne. Dès les années soixante, il proposait une analyse singulière de la façon dont race et classe se superposaient au sein des sociétés américaines, plus particulièrement, andines. Son essai *La emergencia de un grupo Cholo y sus consecuencias en la sociedad peruana*¹, publié en 1964, posait l'hypothèse de l'apparition d'une nouvelle classe, les *cholos*. Le *cholo*, défini comme l'andin qui se déplace de la montagne vers la ville, et qui crée un monde nouveau, une culture nouvelle à la frontière de la modernité et de la tradition, participait à la fois « de la condition de caste » (nous reviendrons un peu plus loin sur le sens de ce terme) y de celle de classe sociale, écrivait-il à l'époque, avec l'intuition de ce qu'il développerait

ultérieurement. Dans ce travail, il faisait de la culture *chola*, synthèse de culture indienne andine, traditionnelle, et de modernité, une authentique culture nationale, mais il remarquait en même temps que ce groupe ne pouvait pas accéder à une reconnaissance. Quijano avait déjà conscience de ce que le mythe du métissage, fondamental dans les phases récentes des nations américaines, recouvrait une réalité tout autre : le principe racial était toujours à l'œuvre pour exclure ceux que l'idéologie proclamée prétendait accueillir. Néanmoins, il continuait à croire à la possibilité de construire des états nations américains qui seraient des sociétés sans classe.

Par la suite, dans ce qui est considéré comme la seconde phase de son œuvre, les années soixante-dix et surtout quatre-vingt, il aborderait de façon plus approfondie le lien existant entre race, identité, nationalisme, et impérialisme. A ce moment-là, il était un des représentants de la théorie de la dépendance. Cette dernière, que le sociologue Ivan de Gregori définit comme une version sud-américaine du marxisme, met l'accent sur l'accumulation primitive et sur l'inégalité qui structure le rapport Nord Sud; la notion d'infrastructure économique et de superstructures idéologique reste fonctionnelle. Le problème du racisme est pris en compte, mais il est vu à travers le prisme de l'idéologie : il devient une superstructure idéologique ou un reflet de la réalité socio-économique. Il est ce qui justifie la division internationale du travail.

Dans les années quatre-vingt-dix, Quijano rompt avec la vision déterministe qu'il avait jusque-là, et met au point les concepts essentiels de ce qui deviendra la colonialité du pouvoir. Le rôle joué par la race au cours de la colonisation s'avère fondamental. L'économiste la présente comme un dispositif visant à organiser un consensus relatif aux positions occupées par le moi européen et les autres (les non européens). En ce sens, la race constitue « la première catégorie moderne, car elle permet de classer la population à partir de différences phénotypiques, la couleur de la peau en particulier, la différenciation et la subordination sociale de certains groupes apparaissant comme l'effet d'un processus naturel »².

Deux textes de 1992, date phare pour l'évolution de la pensée critique sud-américaine, nous permettront de mieux comprendre la nature du dispositif en question. *Colonialidad, Modernidad y racionalidad*, paru dans *Perú Indígena* (1992), est celui où apparaît pour la première fois la notion de colonialité du pouvoir. L'idée de structure coloniale du pouvoir est présente dès la deuxième page, lorsque Quijano évoque le colonialisme. Il avance l'idée que la structure coloniale du pouvoir produit des différences sociales qui furent codifiées, dans un deuxième temps, comme des différences raciales, ethniques, nationales. Ces constructions intersubjectives, écrit-il, « furent transformées en catégories qui se

prétendaient objectives et scientifiques, et dépourvues de toute signification historique. Elles devenaient des phénomènes naturels apparemment étrangers avec l'histoire du pouvoir »³. Après avoir remarqué que cette division historique se maintient de nos jours, les dominés d'hier étant les sous-développés ou peuples en voie de développement d'aujourd'hui, il signale que la fin du colonialisme n'entraîne pas la fin de la domination culturelle européenne sur le monde qui fut dominé. Le reste de l'article est consacré à une analyse de la culture dominante, du paradigme européen de la connaissance rationnelle ⁴.

Dans un second article, « Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas », il explore plus précisément le thème de la race. L'article commence à peu près comme le précédent, mais met l'accent sur l'articulation des relations de travail et des nouvelles identités historiques. Quijano y fait le lien entre salariat, semi servage, esclavage et l'apparition d'un classement racial de la population mondial ; par la suite, il revient sur l'idée de l'importance des nouvelles relations intersubjectives et sur le caractère radicalement nouveau de la société, de la culture et du pouvoir qui naissaient alors. Il formule alors clairement sa théorie : « Le racisme et la discrimination ethnique furent originellement inventés en Amérique, et par la suite reproduits dans le reste du monde colonisé, devenant les fondements d'un rapport de pouvoir très spécifique entre l'Europe et les populations du reste du monde »⁵.

Dans les paragraphes suivants, intitulés « les racines des nouvelles identités historiques, il va développer l'histoire de cette émergence. D'après lui, ces identités ne sont pas l'effet de rapports de production d'un nouveau genre, d'activités ou de rôles sociaux déterminés, ni de simples différences de phénotype. Elles ont pu naître parce qu'avec la Conquête de l'Amérique avait pris forme le concept de race. Il propose alors un historique de la problématique qui se met en place avec la « Découverte », revenant sur la discussion du XVI^e siècle, relative à l'âme des Indiens. En d'autres termes, à leur humanité. Discussion qui serait essentielle, affirme-t-il en ce qui concerne les rapports de l'Europe et du reste du monde. La Papauté affirma l'humanité des Indiens mais :

A partir de ce moment-là, les rapports intersubjectifs, et les pratiques sociales du pouvoir furent marqués par l'idée que les non européens avaient une structure biologique différente de celle des Espagnols et surtout qu'ils appartenaient à un type inférieur. D'autre part, on commença à penser que cette inégalité biologique était assortie d'une différence culturelle, et n'avait rien à voir avec le processus historique de la rencontre entre les deux cultures ⁶.

Dans une autre partie de l'article, il développe son idée, précisant que « l'idée de race signifie que les différences correspondent à des niveaux de développement biologique

différents entre les groupes humains, sur une échelle qui part de l'animal pour arriver à l'humain ». Et plus loin, il suggère une comparaison entre la pureté de sang espagnol et le système de la race américaine :

L'idéologie de la pureté de sang, apparue sur la péninsule ibérique pendant la guerre contre les Musulmans et les Juifs, est sans doute ce qui s'approche le mieux de ce qui fut codifié comme race lors la Conquête des sociétés autochtones américaines, ou du nettoyage ethnique pratiqué ensuite dans l'Allemagne nazie, ou encore aujourd'hui dans l'ex Yougoslavie⁷. La pureté de sang, phénomène qui apparaît dans le contexte de luttes religieuses, est une représentation qui sous-entend que les idées et les pratiques religieuses, comme la culture, se transmettent par le sang. Il se passe exactement la même chose avec l'idée de race après la colonisation des autochtones en Amérique : ce sont des déterminations raciales qui font des Indiens, des Noirs et des Métis, des êtres d'une culture inférieure, ou incapables d'accéder à une culture supérieure. Et bien, c'est cela la « race », l'association entre biologie et culture⁸.

C'est cette association qui caractériserait le premier racisme américain. Il revient alors sur ce qu'il avait déjà commencé à énoncer dans l'article précédent, pour aborder la genèse du racisme. Les vainqueurs, écrit-il, sont identifiés avec le temps comme Européens ou comme Blancs et les dominés le furent ensuite comme Indiens ou Noirs. Cette naturalisation d'un rapport historique serait donc la première version du racisme. A l'idée de relation intersubjective déjà présente dans le premier article, et celle de naturalisation, s'ajoute celle de positionnement hiérarchique. Le racisme, avant la découverte de l'Amérique n'existait pas, et que c'est la longue durée de la colonisation qui va permettre l'enracinement de l'idée de race⁹.

Pour mieux comprendre ce que sont ces nouvelles identités sociales dont parle Quijano et qui sont toutes reconfigurées par la race : Indiens, Noirs, Métis, nous allons mettre en perspective son propos en le confrontant à d'autres analyses de ce qu'il nomme la race.

Santiago Castro-Gómez, l'imaginaire de la blancheur

Le philosophe colombien Santiago Castro-Gómez, avec son étude de l'imaginaire scientifique colonial, nous apporte un prolongement de la théorie de Quijano. Si l'économiste péruvien fournit un cadre général de la théorie décoloniale, Castro-Gómez, lui, propose une démonstration à partir de l'histoire coloniale de la Nouvelle Grenade dans *La Hybris del punto cero*, il analyse les contradictions d'une pensée des Lumières qui revendique haut et fort son universalisme tout en occultant le caractère géopolitiquement situé de ses énoncés. *La hybris del punto cero* est une critique de ce point aveugle qui

constitue la base de la rationalité et l'objectivité des sciences à l'époque moderne. Cet ouvrage s'attaque au rapport qui unit le discours de la science à la production de la race.

Santiago Castro-Gómez, qui participa au projet *Modernité Colonialité*, appartient à une autre génération intellectuelle que Quijano. Il utilise des notions dont l'horizon n'est pas celui de marxisme ou de la théorie du système monde propre à Wallerstein (lui-même marqué par le concept de longue durée emprunté à l'historien français Fernand Braudel). Le concept bourdieusien d'habitus et ceux de discours, et de biopolitique, empruntés à Foucault, sont au centre de son analyse. Pour le sociologue français, le concept d'habitus renvoie à un système de dispositions durables et transposables, à un capital culturel hérité et transmissible. Celui de discours, qui apparaît chez Foucault à la fin des années soixante-dix, lorsqu'il travaille sur *L'archéologie du savoir*, ne désigne pas une superstructure, ni une idéologie, mais « cet événement qui construit ce dont il parle », qui est « immanent aux faits historiques, à tout le dispositif dont il n'est que la formation ultime », explique Paul Veyne¹⁰. Quant au bio-pouvoir, il s'agit d'une notion qui correspond aux derniers écrits de Foucault, et apparaît des *Il faut défendre la société*. C'est le pouvoir sur la vie des gouvernements modernes, différent du pouvoir sur la mort qui était celui des souverains. Il s'agit avant tout des techniques de gestion des populations, mais aussi de la guerre des races à l'origine de la nation.

Castro-Gómez développe une idée présente chez Quijano dans le texte « Raza, colonialidad » : celle de la construction d'un imaginaire colonial, d'une conquête de l'imaginaire (remarquons d'ailleurs que cette idée apparaît au même moment chez Serge Gruzinski dans *La guerre des images* et *La colonisation de l'imaginaire*). Mais il va rattacher cet imaginaire colonial à celui de la science, c'est à dire à celui de l'Europe. Reprenant les propos du philosophe de la libération Enrique Dussel dans *El encubrimiento del Nuevo Mundo* (La dissimulation du Nouveau Monde), il va articuler la critique des fondements racistes de la pensée hégélienne ou kantienne faite par Dussel à celle de la pensée scientifique. Le point zéro dont il parle désigne le mythe de la modernité eurocentrée : ses représentants croient pouvoir prononcer un savoir objectif sur leur objet en suivant des règles calquées sur les principes d'observation qui organisent les sciences expérimentales. Ce mythe a rendu possible, avec la disparition de la métaphysique, l'apparition d'une science de l'Homme comme animal vivant en société, formulation dont on doit peser chaque mot. Cette première sociologie, qui fait de l'instinct de conservation le moteur de la vie sociale, trouvera une illustration dans le premier penseur de l'économie politique, Adam Smith et sa vision de l'intérêt général comme source du bien commun ; elle entraînera également une recherche de l'origine, qui correspond à l'apparition d'une autre science humaine, l'histoire. Et c'est là

qu'interviennent la race et le continent américain : au nom du sacro-saint principe d'observation, l'histoire, en la personne de Turgot, va chercher dans la réalité la base de sa démonstration : on ne peut pas retourner dans le passé, mais on peut trouver dans le présent des peuples qui habitent encore le passé. Les «sauvages » américains endosseront ce rôle ingrat. La non simultanéité des histoires à laquelle souscrivent les penseurs de l'époque est quelque chose de fondateur. Elle n'est possible que sur la base de la croyance en l'évolution : il y a des peuples du présent, et d'autres du passé, parce que tous n'allaient pas à la même vitesse. Et ces différences de vitesse correspondent à des différences entre les hommes, d'où la nécessité de les classer par zones géographiques.

Le discours illustré de la science est donc un discours raciste, mais il a plusieurs formes, car la modernité occidentale est une modernité coloniale ; elle présuppose un rapport centre-périphérie, et pour les élites, des discours différents en fonction de la place qu'ils occupent dans le système. C'est cela « l'imaginaire de la blancheur » qu'il va exposer et à propos duquel il émet l'hypothèse suivante : le lieu d'énonciation du discours des Lumières *criollo*¹¹ correspond exactement au discours sur la pureté du sang ; l'imaginaire moderne du point zéro coïncide avec l'imaginaire colonial de la blancheur¹².

Mais qu'est-ce que cet « imaginaire de la blancheur » ?

Pour expliquer sa formation Castro-Gómez revient lui aussi sur les statuts de pureté de sang, et expose, en la validant, l'hypothèse de Walter Mignolo, pour lequel ils représenteraient la première tentative, remontant au XVI^e siècle, de classer la population mondiale^{13 14}. Il existait déjà un schéma de classement, qui remontait à Hérodote et proposait une partition du monde en trois zones, sur la base d'une distinction qui ferait long feu : le coriace doublet civilisés/barbares. Le christianisme avait revisité cette histoire en l'associant à celle des Aïeux de l'humanité, les fils de Noé, ajoutant un nouveau principe hiérarchique, qui recouvrait tout en la maintenant la partition civilisation/barbarie : Jafet, le bon fils, était l'ancêtre des européens, Sem, celui des asiatiques, et Cam, le maudit, celui qui peuplerait l'Afrique. Mais l'irruption d'un nouveau continent avait remis en question ce modèle et posé la question de l'humanité de ses habitants. S'ils ne descendaient pas du Père de l'humanité, quel était leur statut anthropologique? La question fut résolue en faisant de l'Amérique la prolongation de l'Europe. Ainsi, on justifiait l'invasion d'un nouveau monde dont les habitants devraient être ramenés à la foi véritable grâce aux seuls Espagnols dignes de voyager aux Indes, les Vieux Chrétiens au sang pur de toute tache hébraïque ou musulmane. Autrement dit, conclue Castro-Gómez, le discours de la pureté de sang, est dans l'optique de Mignolo, le premier imaginaire géo-culturel du système monde, et qui s'incorpore à l'habitus de la population européenne émigrée, et légitime ainsi la division

internationale du travail et le transfert de personnes, de capital, et de matières premières au niveau planétaire¹⁵.

Mais Castro-Gómez ne se contente pas de valider l'hypothèse de Mignolo, il l'applique à la société colombienne coloniale, et montre comment, dans un monde où la réalité était le métissage, à des degrés certes très divers, où tous les groupes connaissaient le mélange, l'imaginaire de la blancheur, la mise en scène de cette dernière par les groupes dominants serait, plus que sa réalité, un élément déterminant de la structure sociale. La blancheur est une fiction qui exprime la volonté d'un groupe d'imposer son ordre à la société, mais aussi une réalité, puisqu'elle sera relayée par les institutions. Cet imaginaire trouvera dans le système des castes l'ordre symbolique qu'il lui fallait créer. Les castes sont une conséquence du métissage qui commença dès l'arrivée des Espagnols et atteint rapidement une ampleur considérable. *Castas* était le nom sous lequel on désignait les sangs mêlés. Ils étaient classés en catégories très précises, en fonction de la quantité de sang blanc et de l'horreur qu'inspirait le sang noir, véritable tâche, *la mancha de la tierra*, souillure qui finissait toujours par réapparaître dans une lignée. Dans certains pays, au Mexique surtout, et dans une moindre mesure, au Pérou, cette taxinomie aberrante donna lieu à des tableaux nommés tableaux de castes, un phénomène tardif, initiative de peintres qui appartenaient à l'élite en place. Ces tableaux fournissaient une illustration de l'ordre symbolique et valaient comme prescription. Ils attribuaient à chaque caste une position sociale et un tempérament et nous permettent de comprendre comment s'effectuait la naturalisation des rapports sociaux, comment on finissait par attribuer une caractéristique physiologique à l'altérité, à la particularité.

Mais cette taxinomie ne s'adressait pas seulement aux membres de la société coloniale. On pouvait la présenter aux autres Européens, se positionnant de la sorte à une place qui n'était pas celle de l'autre américain, cet envers de la pensée occidentale. Elle était aussi l'image exotique offerte aux européens d'un système américain, qui pour pittoresque qu'il fut, s'appuyait néanmoins sur une caractéristique de la pensée éclairée : la volonté de classer et de proposer des nomenclatures, ce dont rendait compte l'hégémonie des sciences naturelles. La race devait donc autant à l'histoire qui se déroulait à la périphérie du monde, qu'aux valeurs qui étaient produites en son centre, et à la vision de l'homme comme animal vivant en société. La terminologie empruntée à l'élevage des animaux, fréquemment mobilisée pour désigner les castes, prend son sens dans un espace interocéanique où la botanique reine fait des individus les exemplaires identiques d'une même race.

Des le début de la Colonisation, se mettent en place les stratégies symboliques qui assurèrent le pouvoir des Blancs par la manipulation de cette frontière : au XVI^e siècle, pour

être reconnu comme membre des premiers cercles, il fallait non seulement descendre des premiers pobladores mais être noble, ce qui présupposait de pouvoir justifier d'un sang pur. La généalogie allait prendre ainsi une forme créole particulière. Il faudrait éviter la tâche du métissage grâce à des stratégies matrimoniales adaptées. Ce qui comptait n'était pas tant la pureté biologique que la séparation d'avec le groupe des autochtones. Cette pureté, en Espagne avait rapport à la foi ; mais en Amérique, il n'y avait pas de musulmans, et la séparation République d'Indiens/république d'Espagnols prévalant, le statut d'une personne étant donc en rapport direct avec son appartenance à un groupe ethnique donné. La pureté, devenait autre chose, elle était l'absence de mélange avec une autre race. C'est pourquoi Castro Gomez parle d'une ethnicisation de la richesse.

La race était donc une stratégie qui permettait à un groupe qui s'était imposé historiquement par la violence, de barrer l'accès au pouvoir aux groupes émergents, à la respectabilité, et aux richesses du fait de son appartenance à une lignée. Cet imaginaire de la blancheur jouerait d'autant mieux son rôle de frontière, qu'il s'appuierait sur des habitus qui distinguaient les espagnols : l'institution du mariage et la famille qui lui correspondaient différenciait les Blancs des Métis des Indiens et des Noirs qui pratiquaient plutôt le concubinage, la religion et sa pratique ostentatoire également. La société cristallisait cet imaginaire en séparant les registres de naissance des Blancs de ceux des castes des Indiens et des Noirs, en différenciant les *vecinos* des *moradores*, et en réservant les places au sein des *cabildos* aux seuls *vecinos*.

Carlos López Beltrán et la théorie du tempérament

Il est intéressant de constater que l'historien des sciences Carlos López Beltrán, philosophe mexicain, et spécialiste de l'histoire des sciences, arrive à des conclusions très proches de celles de Castro-Gómez et Quijano dans son étude sur les castes. « Sang et tempérament, pureté et métissages dans les sociétés de castes américaines », est un essai dans lequel il aborde le thème de la race. Il se propose d'explorer le trajet de la différence morale à la différence physique, et de revenir sur les dispositifs mis en œuvre à cet effet. Comme Quijano, il signale le rôle tenu par l'idéologie de la pureté de sang, mais mentionne également l'importance de la théorie du tempérament. Beltrán remarque comme Castro-Gómez que le langage du métissage et la théorie qui l'organisait se complexifiant, allait apparaître un impératif de blanchiment des lignées, véritable purification ethnique destinée à assurer la position sociale de ses membres. Lui aussi signale que l'idée de pureté de sang espagnole reposait sur celle de la tache morale, la *macula*, liée à un lien généalogique avec des infidèles juifs ou musulmans. L'impureté qui se transmettait n'était donc pas de nature physiologique mais morale. Quelque chose qui n'a rien à voir avec l'idée moderne de

mélange racial. Et, comme Quijano, il pense que c'est l'organisation du système colonial qui rendra nécessaire le jeu des équivalences, ce qui l'amène à poser la thèse d'une réification de la catégorie de pureté de sang sous la pression des circonstances : ce n'est plus l'aspect spirituel de l'héritage qui importe, mais l'aspect matériel : caractéristiques physiques, tempérament, complexion. Les Indiens et les Noirs, ne sont pas des hérétiques comme les Maures ou les Juifs, mais leur infériorité est devenue quelque chose qui est inscrit dans le tempérament.

Car c'est à ce moment là qu'intervient la théorie des tempéraments d'origine hippocratique, qui produira la différenciation des corps, prérequis à la stratification sociale en fonction de la caste. Ce sont les tâtonnements des savants et des lettrés créoles, leur façon de décliner la théorie hippocratique dans l'empire des Indes, et de résister ou acquiescer aux théories produites côté centre qui nous éclairent sur les représentations du corps et de la couleur, sur le lien qui les unit à des stratégies de distinction. Le tempérament était un appareil scientifique qui, depuis longtemps, avait partie liée au pouvoir et à la domination ; dès l'Antiquité, il avait justifié le pouvoir des hommes sur les femmes, au nom des principes du sec et de l'humide.

On sait que cette théorie différenciait les tempéraments sanguins, colériques, flegmatiques et mélancoliques. A chaque complexion correspondait un caractère particulier, un principe hiérarchique et un jugement de valeur étant associé à ce classement. Les lettrés, européens, et américains, se proposeraient d'établir ce qui différencie le tempérament des autochtones et des esclaves noirs, de celui des Espagnols. La théorie particulièrement souple et malléable, donnerait lieu à diverses interprétations, suivant que l'on privilégiait le tempérament dit « naturel », lié à la lignée et la terre qui a vu naître le sujet, ou l'effet du climat et de l'éducation sur celui-ci. Les grandes questions qui se poseraient seraient : les transformations peuvent-elles être essentielles ? Se maintiennent-elles à travers les générations ? En fait, il y avait déjà là l'embryon de cette hérédité biologique qui verrait le jour au XIXe siècle avec le racialisme scientifique.

La problématique du tempérament devait être manipulée avec prudence car il ne fallait pas que les élites blanches créoles puissent être assimilées même partiellement, aux groupes autochtones. Par exemple, il n'était pas souhaitable d'insister sur la modification des tempéraments liés à l'exposition à un nouveau climat : les créoles courraient le risque d'être assimilés aux habitants originels, car l'acclimatation progressive qu'ils avaient connue les rapprocherait de ces derniers. Pour éviter une remise en question de leur différence, certains créoles, dès le XVIIe siècle, mettront en avant le caractère stable des tempéraments, et l'influence mineure du climat ou de l'éducation. Pour un historien comme Cañizares-

Ezguerra, « ces réactions créoles représentent une première étape dans le processus de séparation des groupes humains, processus qui évoluerait ultérieurement vers les taxinomies raciales essentialistes et les racismes du dix-neuvième siècle »¹⁶. D'après lui, les créoles émirent l'hypothèse d'une certaine invariabilité du corps par rapport à son environnement. Mais surtout, l'idée fera son chemin du caractère incommensurable du corps blanc et du corps indien, et des effets différents du milieu (qu'on pardonne l'anachronisme) sur le tempérament qui leur était associé. Chaque groupe reste enraciné dans ses caractéristiques originelles, et la distance entre les types est infranchissable. Si le système de la pureté du sang, laissait des issues, des solutions sociales, avec les *cédulas de gracias al sacar* qui permettaient d'acheter un blanchiment officiel, la théorie du tempérament, elle, éternisait les différences raciales. Elle liait la tache à ce que le corps a de plus intime, les humeurs ; on ne pouvait pas laver la souillure du sang noir ou indien. Le tempérament devenait ainsi la matrice de la race.

Conclusion

Ce travail n'a pas la prétention de présenter l'œuvre des deux auteurs abordés. Il propose seulement un regard oblique sur une notion centrale de la théorie décoloniale, celle qui a trait à la race. J'ai essayé d'y montrer que le système qui peut sembler très abstrait de la théorie modernité/colonialité, s'appuie sur une argumentation historique, d'où la partie consacrée à Castro-Gómez et son travail sur la Colombie coloniale ; j'ai également voulu rappeler que des auteurs comme López Beltrán, qui n'ont rien à voir avec ce groupe, peuvent le rejoindre sur des conclusions et analyses essentielles. Dans un autre travail j'essaierai de relier ce que dit Castro-Gómez de la taxinomie animale avec le travail sur le biopouvoir et l'élevage, réalisé par le philosophe italien Michelli, pour lequel l'histoire de l'élevage montre que la race n'est pas une catégorie première mais une création liée à une pratique des éleveurs. Cela nous renvoie aux théories de Foucault sur le pouvoir pastoral, ancêtre des gouvernementalités modernes. Je pense qu'il est essentiel que la théorie décoloniale se poursuive dans une collaboration à des niveaux divers avec des intellectuels, traducteurs analystes et vulgarisateurs, occidentaux qui ne se contentent pas d'exposer le corps de cette pensée, pour la béatifier ou en tirer profit, mais qui essaieront de dialoguer avec elle à partir de leur place géopolitique

Il est clair que pour mesurer la profondeur et l'intérêt de ce concept, la lecture des œuvres citées sera beaucoup plus explicite. Je pense que pour les francophones, Aníbal Quijano et la colonialité du pouvoir, paru en février dans la *Nouvelle revue des livres*, « race et colonialité du pouvoir », publié en 2007 dans la revue *Mouvements*, ou « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale », qui date déjà de 2001, qu'on

peut lire sur la revue *Multitude*, sont des textes abordables. En ce qui concerne les écrits de Castro-Gómez, en dehors d'un article sur la notion de gouvernementalité chez Foucault, et « Empire et colonialité du pouvoir », sur *Multitudes web*, il sera difficile aux auteurs français de trouver des essais accessibles en français. La traduction des auteurs décoloniaux commence, le groupe de traducteurs décoloniaux a un site qui propose déjà un certain nombre de textes, ce mouvement se poursuit, nous espérons y participer pour *La Hybris del punto cero*, et j'espère qu'il se développera suffisamment pour que la théorie décoloniale obtienne la reconnaissance qu'elle mérite.

1 Aníbal Quijano, *La emergencia del grupo cholo y sus implicaciones en la sociedad peruana (esquema de enfoque aproximativo)*. in : Aníbal Quijano, *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores, 1980. Le *cholo* est un homme qui vient de la sierra, un andin, un indigène. A l'origine le terme désignait le fils d'une indienne et d'un métis, et avait une connotation très négative ; mais il a fini par désigner l'andin qui se déplace de la montagne vers la ville, et qui crée un monde nouveau, une culture nouvelle à la frontière de la modernité et de la tradition; le film de Claudia Llosa, *La teta asustada*, rend bien compte de l'émergence de ce nouveau groupe.

2 « Orienta a organizar las significaciones compartidas acerca de las posiciones ocupadas por el yo (europeo) y los otros (no-europeos); constituye en este sentido la primera categoría social moderna, pues clasifica a la población en función de elevar las diferencias fenotípicas (y centralmente el color de la piel) como forma natural de diferenciación y desubordinación social, y su emergencia histórica coincide con el proceso de dominación y legitimación de la superioridad europea sobre el resto del mundo no-occidental ». Felipe Lagos Rojas, "Hegemonía, heterogeneidad, clasificación social: hacia un programa latinoamericano de sociología cultural", in: *Persona y Sociedad*, vol. 22, n°3, p. 45-65, 2008, p. 60-61.

3 Aníbal Quijano, « Colonialidad, modernidad, racionalidad » in : *Perú Indígena*, p. 438, n°13 (29), p.11-20, 1992, p.12. Traduction de l'auteure de l'article.

4 Il évoque alors la répression historique des cultures américaines et la disparition de bon nombre d'entre elles à cause de la catastrophe sanitaire de la Conquête et de l'extirpation des idolâtries, insistant sur l'ampleur de la répression en Amérique au regard de ce qui se passerait plus tard en Afrique ou en Asie, et soulignant la perte de reconnaissance et de

légitimité des cultures des mondes antérieurement dominés. *Ibid.*.

5 « El racismo y el etnicismo fueron inicialmente producidos en América y reproducidos después en el resto del mundo colonizado, como fundamentos de la especificidad de las relaciones de poder entre Europa y las poblaciones del resto del mundo ». Aníbal Quijano, « Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas », in: *Estudios Latinoamericanos*, vol.2, n°3, 1995. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/49720/44717>

6 « Desde entonces, en las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte, la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel « inferior ». De otra parte, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes y de éstas con el resto del universo ». *Ibid.*

8 « La figura de la « limpieza de sangre », establecida en la Península Ibérica en la guerra contra musulmanes y judíos, es probablemente el antecedente más próximo de la idea que durante la conquista de las sociedades aborígenes de América se codifica como « raza », así como de la « limpieza étnica » practicada después en la Alemania Nazi y ahora en la guerra en la ex-Yugoslavia. La « limpieza de sangre » es una figura que se origina en la lucha religiosa, implica curiosamente que las ideas y prácticas religiosas, la cultura, se transmiten por la « sangre ». En la idea de « raza » posterior a la colonización de los aborígenes americanos, esa es exactamente la idea; esto es, que es por determinaciones raciales que los « indios », « negros » y « mestizos » tienen cultura « inferior » o incapacidad de acceder a las culturas « superiores ». Pues eso es, en primer término, en lo que « raza » consiste: la asociación entre biología y cultura ». *Ibid.*

9 « La prolongada duración del mundo colonial del capitalismo, enraizó profunda y perdurablemente la idea de las distinciones biológicas y su categoría resultante, « raza », no solamente entre los europeos, sino igualmente entre los colonizados ». *Ibid.*

10 Paul Veyne, *Foucault, sa pensée, sa personne*, Paris, Le Livre de Poche, 2010, p. 61

12 « La tesis que voy a defender en los capítulos siguientes es que el lugar de enunciación del discurso ilustrado criollo coincide exactamente con el del discurso de la limpieza de sangre, es decir, que en ese lugar geocultural específico coincidían el imaginario moderno del punto cero con el imaginario colonial de la blancura. Pero antes es preciso examinar de cerca el modo en que se le construyó el imaginario de la blancura ». Santiago Castro-

Gómez, *La Hybris del punto cero, ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005, p.68.

[13](#) « Esto significa que una matriz clasificatoria perteneciente a una historia local (la cultura cristiana medieval europea), se convirtió, en virtud de la hegemonía mundial adquirida por España durante los siglos XVI y XVII, en un diseño global que sirvió para clasificar a las poblaciones de acuerdo a su posición en la división internacional del trabajo ». Santiago Castro-Gómez, *Ibid.*, p. 54.

[14](#) *Ibid.*

[15](#) « Dicho en otras palabras: el discurso de la limpieza de sangre es, de acuerdo a la interpretación de Mignolo, el primer imaginario geocultural del sistema-mundo que se incorpora en el habitus de la población inmigrante europea, legitimando al mismo tiempo la división étnica del trabajo y la transferencia de personas, capital y materias primas a nivel planetario ». *Ibid.*

[16](#) « Estas reacciones criollas son de hecho el primer endurecimiento de la separación física entre grupos humanos que evolucionó después hacia las taxonomías raciales esencialistas y los racismos decimonónicos ». Jorge Cañizares- Esguerra, "New World, New Stars. Patriotic Astrology and the invention of indian and creole bodies in Colonial Spanish America, 1600-1650", cité dans : Calos López-Beltrán, « Sangre y temperamento: pureza y mestizajes en las sociedades de castas americanas ». In : F. Gorbach, C. López-Beltrán (dir.), *Saberes locales: ensayos sobre historia de la ciencia en América Latina*, p. 289-342), Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2008, p.312.

Filosofía Intercultural de la Liberación Prolegómenos a una Dialéctica Polimórfica Analógica

Fernando Proto Gutierrez (Universidad del Salvador)

Resumen

El presente estudio ha sido leído en el Colloque d'études décoloniales organizado en la Université Lumière Lyon2, Maison Internationale des Langues et des Cultures (MILC), Francia, el día 9 de diciembre de 2015. Las revisiones finales las he realizado en La Cumbrecita (Córdoba), Argentina, a los 13 días de enero de 2016. El objetivo general está dado en la construcción de una lógica orientada a una praxis-ética liberadora, fundada en el orden del reconocimiento de la interculturalidad como matriz de diálogo filosófico y abierta a la mística como un momento sitial del diálogo interreligioso. Debe considerarse que la segunda parte de este trabajo ha sido titulada Ubu-ntu y Ma'at en el Donsolu Kalikan: Fraternidad y Justicia en la Primera Declaración Universal de los Derechos Humanos, presentado y publicado el día 8 de junio de 2015 en el Programa Internacional sobre Democracia, Sociedad y Nuevas Economías (PIDESONE), en la Facultad de Derecho de la

Universidad de Buenos Aires.

A las víctimas de la identidad fundamentalista

La ontología negativa

Lógica cuatripartita: totalidad e infinito

En su *Teología Mística o Acerca del misterioso conocimiento de Dios, para Timoteo* (III, IV y V) Dionisio Areopagita describe ya no la brevedad de palabra sino la "total ausencia de palabra e ininteligibilidad" respecto de lo Indecible, al hacer uso de una teología negativa que asciende al Misterio por medio de la negación conjuntiva referida a la Tríada Supraesencial: "Ni es alma ni inteligencia, ni tiene imaginación u opinión o razonamiento o intelección; ni es razonamiento ni intelección (...) ni es esencia ni eternidad ni tiempo (...) ni

es verdad ni reino ni sabiduría, ni uno ni unidad” por cuanto “está por encima de toda aserción la totalmente perfecta y unitiva Causa de todo y está por encima de toda supresión la supraexcedencia de Lo Simplemente liberado de todo y más allá de todo”.

La metódica empleada en orden a pensar lo trascendente -en términos de mística ascensional (no circunvalatoria)-, implica para Dionisio la suspensión del lenguaje, o bien la imposibilidad del mismo para nombrar a un Dios meta-cognoscible, ello, por medio de la negación alternativa como lógica que estructura el camino en torno a la suspensión del juicio.

De esta manera, el punto de partida para una filosofía de la liberación abierta al horizonte de lo infinito (en cuanto metáfora de la pluralidad), requiere, en primer lugar, de una *epokhé* fundada en una dialéctica negativa cuatripartita como lógica escéptica “por medio” de la cual acceder a un orden de relaciones plurales que trasciendan el excluyente vínculo cognoscitivo entre el hombre y la realidad (sujeto-objeto = epistemología europea). En segundo lugar, superar la lógica dialéctica por-mor-de la radicalización de lo diferente en cuanto diferente, a partir de la inserción de la categoría de “relación polimórfica” como mediación simbólica que determine el orden de vinculación ontológica de “lo situado” témporo-espacialmente.

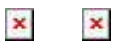
La dialéctica cuatripartita -propia de la tradición escéptica pirrónica-, se comporta a partir de cuatro momentos consistentes en la afirmación de los predicamentos atribuidos a un sujeto, la negación del mismo, la negación de la negación y, por último, la negación conjunta de ambos términos, de modo que (en el orden ontológico) afirmar que: es, no es, es y no es, ni es ni no es, es una forma de señala la imposibilidad de la certeza que torna inútil la búsqueda de conocimiento, produciendo un sufrimiento que sólo puede ser sosegado a partir de la *epokhé*, que lleva luego a la *ataraxia* en la tradición escéptica.

En el *Mulamdhymakakarika* (18.8), Nagarjuna escribe: “Todo es verdad y nada es verdad. Y todo es verdad y no es verdad. Y no es ni verdad ni no verdad”. La “vía media” (Madhyamaka), en su cuádruple negación, implica entonces afirmar que “es; no es; es y no es; ni es ni no es”, muestre cómo la dialéctica cuatripartita pirrónica y la “vía media” budhista son una y la misma, señalando que, en el caso de Nagarjuna, la vacuidad (*sunyata*) de los fenómenos, se da ya porque no hay forma, ni sensación, ni discernimiento, ni factores condicionantes, ni consciencia, por cuanto “la vacuidad no es la negación de la existencia, sino más bien la ausencia de un determinado tipo de existencia, una existencia que sea independiente de cualquier otro factor. Si nada existe independientemente, entonces todo existe dependientemente y carece de, o en otras palabras está vacío de,

existencia independiente” (López, 2001).

La vacuidad de la existencia, la que no debe entenderse en términos hegelianos como la “nada del esto” (que Heidegger traduce en su filosofía como la “nada de todo ente”), ha de interpretarse aquí como la sustracción de la unidad que da lugar a la emergencia de lo infinito. En rigor, lo múltiple no se comprende a partir de la unidad como fundamento nihilizante, cuya fórmula $1^n=1$ [1] mienta la relación de identidad dialéctica y continuidad entre lo uno y lo múltiple. En cambio, y con Deleuze/Guattari “lo múltiple *hay que hacerlo*, no precisamente añadiendo siempre una dimensión superior, antes bien, por el contrario, lo más sencillamente posible, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone, siempre $n-1$ (sólo así es como el uno forma parte de lo múltiple, estando siempre substraído). Substraer lo único de la multiplicidad a constituir; escribir a $n-1$ ” (Gilles Deleuze, 2001).

De aquí que la dialéctica cuatripartita pirrónica-budhista, por la vía del Madhyamaka posibilite acceder a un orden en el que ser y no ser *no son*, esto es, a un campo de pensamiento que trasciende la lógica bivalente por la suspensión del juicio excluyente; en consecuencia, el functor lógico que habilita trastocar e invertir la disyuntiva excluyente parmenídea ($p \oplus q =$ Tabla n° 1) por la disyuntiva opuesta, es la negación conjunta o flecha de Pierce ($p \square q =$ Tabla n° 2), por el que el valor de verdad de un enunciado resulta cierto sólo si ambas proposiciones atómicas son falsas, y es falso de cualquier otra forma.



La disyunción excluyente parmenídea constituye la *fundación* de la metafísica europea, por la diferencia ontológica entre el ser y la nada, sustentado ello en el principio lógico del tercero excluido, el principio de no-contradicción y de identidad.

Nagarjuna, por su parte, discurrirá sobre la inexistencia de lo ente y de lo no-ente, los que en sí mismos carecen de entidad propia y se muestran como dependientes de un modo recíproco: la “vía media” señala así, con la suspensión del juicio, la manifestación de una realidad allende la construcción dicotómica de la consciencia, de tal manera que, sobre esta base, Nagarjuna nombra a su filosofía “madhyamaka”, esto es, “perteneciente a lo trascendente”.

La sustracción de “lo uno” como apertura hacia lo in-finito, muestra el carácter aletheico (ocultamiento) de la unidad y el modo de ser fenoménico de lo múltiple ($n-1$), más ello podría situar al método en el marco de la dialéctica hegeliana por la que tal sustracción

sea entendida como mediación o negación, a saber, que lo in-finito acontezca por la diferenciación o negación de “lo particular”, en tanto lo múltiple emerge por medio de la unidad.

En *La fenomenología del espíritu*, al esclarecer *La certeza sensible o el esto y la suposición*, Hegel enuncia cómo el ser (lo mismo) *permanece* en la desaparición de su ser otro (estructura que revela el movimiento de la dialéctica). Por lo tanto, el ser es lo universal y simple pero nunca inmediato a la certeza sensible, pues, sólo es inmediato a la receptividad el singular o “esto”. Así, el ser universal está mediado por el no-ser de su ser-otro, a saber, mediado por el no-ser. La esencia del “ser universal” se patentiza por la mediación consistente en la negación dialéctica de sus formas particulares; la universalidad del ser ha de pensar-se por la negación dialéctica de sus manifestaciones particulares.

En Hegel “la nada del esto” -que pertenece a la percepción- conserva la inmediatez, pero la niega tornándola universal; en cuanto el universal expresa dicha determinación en la inmediatez, se distingue como propiedad:

Con ello se ponen al mismo tiempo muchas propiedades de éstas, la una negativa de la otra. Al expresarse en la simplicidad de lo universal, estas determinabilidades, que en rigor sólo son propiedades por otra determinación que ha de añadirse, se relacionan consigo mismas, son indiferentes las unas con respecto a las otras y cada una de ellas es para sí y libre de las demás. Pero la universalidad simple igual a sí misma es, a su vez, distinta y libre de estas sus determinabilidades; es el puro relacionarse consigo misma o el médium en que todas estas determinabilidades son, y en el que, por tanto se compenetran en una unidad simple, pero sin entrar en contacto, pues precisamente por participar de esta universalidad son indiferentes para sí. Este médium universal abstracto, que puede ser llamado la *coseidad* en general o la esencia pura, no es sino el aquí y el ahora (...) un conjunto simple de muchos; pero estos muchos son ellos mismos, en su determinabilidad, universales simples (Hegel, 2013, p. 265).

La universalidad del ser se patentiza por la desaparición de los singulares, esto es, por medio de la negación de las determinaciones particulares. Así, es que se accede a lo universal del ser por mediación de la negación de sus determinabilidades.

La dialéctica tripartita hegeliana concibe que “lo uno” es *diferente* por medio y oposición del no-ser de “lo otro”: “La contradicción solucionada es así el fundamento, la esencia como unidad de lo positivo y negativo. En la oposición la determinación se ha desarrollado con

independencia; pero el fundamento es esta independencia acabada; lo negativo constituye en él una esencia independiente, pero como negativo. Así el fundamento es lo positivo, tanto como lo idéntico consigo en esta negatividad. La oposición y su contradicción, por consiguiente, están, tanto eliminadas como conservadas en el fundamento. El fundamento es la esencia en tanto identidad positiva consigo, pero una identidad que al mismo tiempo se refiere a sí como negatividad, y que se determina así y se convierte en un ser-puesto excluido” (Hegel, 2013).

La negación de la negación hegeliana supone la substracción de “lo uno” por medio (mediación) de la negación de “lo otro”, en orden a superarse en una síntesis conciliatoria que integra (negación de la negación) tanto la positividad como la negatividad. Más, una dialéctica cuatripartita niega conjuntivamente los extremos y, en consecuencia, la mediación diferenciadora del segundo momento en el devenir hegeliano, nihilizando ya la dicotomía ser-no ser, ya el distingo sujeto-objeto como condición de posibilidad de la inmediatez-mediación de la consciencia.

La vía media pirrónica-budhista permite trascender la mera relación cognoscitiva sujeto-objeto, a fin de *vivenciar* lo in-finito. Pues bien ¿Qué significado tiene la substracción de lo uno (n-1), como condición de emergencia de lo múltiple, habidas cuentas de que se trataría, éste, del segundo momento de la dialéctica en el que “lo uno” desaparece en la mediación diferenciadora de “lo otro” que niega sus determinabilidades? En otras palabras ¿Cómo ocurre que la fórmula $1^n=1$ se corresponde a la dialéctica hegeliana, en tanto n-1 amerita una relación más estrecha con la dialéctica tetrapartita?

Por lo pronto, la síntesis hegeliana reduce los contrarios a la pura unidad de una identidad en devenir o totalidad circular. Pero, en la fórmula n-1 es evidente, por un lado, la posible negación de lo finito y, por otro, la posible negación de la unidad, de modo que no se manifieste ni lo singular ni lo universal (diacrónica o sincrónicamente), sino más bien la emergencia de un número infinito de singulares, o igualmente, la infinitud de una otredad cada vez ella diferente.

La infinita otredad -que en Levinás es epifanía del rostro que irrumpe sin mediación en “lo mismo” o *Sí mismo*-, es radicalmente diferente ya no por-mor-de la negatividad diferenciadora del uno. La negación conjuntiva suspende la dicotomía antitética/sintética de la razón, para abrir paso a la experiencia de lo diverso, sin mediación dialéctica.

Así es que una ontología negativa, en este sentido, remite a un *más allá del ser y de la nada* (ínsito a ello toda diferencia ontológica), más a una metafísica no reducida -como filosofía

primera-, exclusiva y estrictamente al campo de la ética (en Levinás), pues ha de concebirse posible una *metafísica de la habencia* como filosofía del haber o de la diferencia, en cuanto dimensión de lo infinitamente otro

Metafísica de la habencia

En *Filosofía de la Lógica: refutación de la filosofía fenomenológica, tomo 2*, he investigado el “hay” desde la perspectiva de-constructiva de Agustín de la Riega y desde la perspectiva religiosa de Agustín Basave Fernández del Valle. En este apartado, resumiré las notas características del “haber”, con el fin de esclarecer el horizonte metafísico para una filosofía intercultural.

Conforme a la *Síntesis de las principales conclusiones en torno del haber, la vida y la diferencia* (De la Riega, 1979), el “haber” es primario y pre-jurídico (pre-lógico), pues es previo al juicio antitético de la razón y por ello es irreductible tanto a la mediación o negatividad dialéctica, como a las representaciones conceptuales; el “haber” no (des)aparece conservándose, debido a que no “se da” (*es gibt*) o *muestra* a una consciencia intencional que lo recibe pasivamente a partir de sus intuiciones.

La aperturidad del “haber” decide también su carácter des-centralizado, como consecuencia inmediata de su cualidad infinita. *El libro de arena* de Borges ilustra la idea: “Si el espacio es infinito estamos en cualquier punto del espacio. Si el tiempo es infinito estamos en cualquier punto del tiempo” (Borges, 2011), por lo que en-co la habencia infinita, cada habiente es él mismo centro y, simultáneamente, periferia; dicho de otro modo, no hay ni uno ni otro, con lo que el “haber” se abre a un tiempo-espacio des-centralizado en sus dimensiones.

Agustín Basave Fernández del Valle, por su parte, determina el carácter trascendente del horizonte de la habencia, respecto del sujeto, pues la verdad de la habencia es preconceptual. Luego:

Además de los principios lógico-ontológicos del ser de los entes: principio de identidad, principio de no-contradicción, principio de tercero excluido y principio de razón suficiente; la habencia tiene sus principios preculiars: 1) principio de presencia: todo cuanto hay está de algún modo presente; 2) principio de participación: inclusión de las partes en el todo por una vinculación espacio-temporal, y entes que son en la medida que se parecen parcialmente al Ser Absoluto; 3) principio de sentido: todo cuanto hay es pensable con disposición tendencial y conexas; 4) principio de contexto: todo cuanto hay se ofrece en marco

lógico y en marco existencial; 5) principio de sintaxis: todo cuanto hay se presenta articulado en función de algo. (Basave Fernández del Valle, 1982, p.23)

He aquí que concebiré para el “haber” las notas atribuidas por De la Riega, implicando en ellas sólo el principio sintáctico de Basave Fernández del Valle, para revisarlo y sustituirlo por un principio paratáctico (co-ordinativo/horizontal).

La cualidad primaria e irreductible del “haber” lo torna en una dimensión abierta trans-ontológica y, antes bien, pre-óntica, como condición de posibilidad de presentidad ya no tan sólo del ser y de la nada, sino también del estar, el acontecer y del Ubuntu. Con Basave “el ser es la presentidad situacional, respectiva del hay” (Basave Fernández del Valle, 1982), más también, para nuestro caso, *el estar-siendo es la presentidad aconteciente, respectiva del hay*.

De acuerdo a Werner Marx en *Heidegger y la tradición*, (referencia que tomo de *Nuevo punto de partida de la filosofía latinoamericana* de Juan Carlos Scannone el “ser” de la filosofía griega tiene cuatro notas propias, a saber: a. Identidad, b. Necesidad, c. Inteligibilidad, y d. Eternidad. Más, a estas características el mismo Scannone -fundado en lecturas de Max Müller- opone las notas propias de la tradición judeocristiana, situadas en torno al “acontecer”: a. Alteridad b. Gratuidad c. Misterio y d. Novedad histórica.

Así, el argentino deduce, en conformidad con la filosofía de Rodolfo Kusch, las notas características del “estar” americano, en rigor: 1. Ambigüedad, que se distingue tanto de la *identidad* como de la *diferencia* y señala la plurisignificatividad de lo simbólico 2. Destinalidad, pues no se refiere ni a la necesidad lógica griega ni a la gratuidad del *Ereignis*, sino a la necesidad fáctica (aún ininteligible) y a la gratuidad de un destino que se *juega* en el “nosotros” 3. Abisalidad, que responde al carácter *alêthêico* del “estar”, y por ello, lo abre a una dimensión misteriosa 4. Arqueicidad, pues en el “estar” ha de privilegiarse lo *sin-origen* que se sustrae al pres-ente y no se comprende desde el *futuro*, tal sucede con el “acontecer” a partir de la nota de “novedad histórica”.

Pues, los atributos trascendentales de la filosofía africana, como unidad de pensamiento continental, para describir *el ser en cuanto fuerza (Ntu)*, han de concebirse entonces -y en atención a lo escrito en mi artículo *Ubu-ntu y Ma´at en el Donsolu Kalikan: fraternidad y justicia en la Primera Declaración de los Derechos del Hombre*, como: 1. Relacionalidad (*Ubu-ntu*) 2. Justicia/Correspondencia (*Ma´at*) 3. Pluriformidad y 4. Conmemoratividad.

Es entonces evidente el propósito en torno a la posibilidad de articular la tetradimensionalidad filosófica del “haber”, contextuándolo de manera “situada”, de acuerdo a

las condiciones de posibilidad del lenguaje, a las particularidades histórico-culturales y a los modelos de pensamiento y su plurisignificatividad. Así, es clara también la apreciación del a. *haber en cuanto ser* europeo, b. *haber en cuanto acontecer* judeo-cristiano, c. *haber en cuanto estar* abiyalense y d. *haber en cuanto fuerza* africano. En conformidad con la sentencia aristotélica: “el ser se dice de muchas maneras”, éste se ha revelado geocultural e históricamente -desde Kemet hasta Cuzco-, como *Ousia, Ereignis, Kay/kashay* y *Ntu*.

El orden trans-ontológico posibilita trazar el *horizonte de simbolización situado* del haber-ser, haber-acontecer, haber-estar, haber-fuerza, en cuanto orden comunicante y ya no como mediación; en este sentido, la universalidad del haber no se deduce por la negación de su respectividad determinada “ser”, ni por su taleidad “estar”, esto es, por su no-ser otro; la universalidad del haber está substraída a la razón antitética, con lo que “ser” o “estar” son modalidades del “haber” histórico-culturalmente interpretado.

El “haber” es irreductible a sus modalidades, mientras que su carácter infinito condiciona el modo de ser descentralizado de sus particularidades, ello, conforme a la fórmula n-1: ni ser ni no-ser, ni estar ni no-estar, ni acontecer ni no-acontecer, ni fuerza ni no-fuerza, pues, es válido razonar sobre la nada como mediación del ser, o en el no-estar como ausencia circunstancial de un ente, o bien, en el acontecer o en la fuerza en grado cero. Pero es absurdo pensar en un no-haber, dado que la negación de lo in-finito atestigua la emergencia inmediata de lo finito; así es que la mismísima negación del “hay”, retorna al mismo punto, a saber, al “haber” que se señala a sí mismo en su pluralidad.

Los prolegómenos a una filosofía intercultural tienen, pues, en la dialéctica cuatripartita la lógica con la cual suspender el juicio, a fin de acceder al “haber” como el orden trans-ontológico o metafísico (Levinás-Dussel) por el que han de comprenderse las dimensiones ontológicas y geo-culturalmente situadas que lo simbolizan; así es que las perspectivas continentales presentadas constituyen, respectivamente, el horizonte simbólico-cultural de un orden trans-ontológico comprendido más allá del juicio antitético de la razón.

Clarificación del método

En tanto el “haber” se sitúa en un horizonte trans-ontológico o metafísico, revelando la Exterioridad cada vez nueva de lo Otro, es preciso señalar que tal punto de partida para una filosofía intercultural de la liberación requiere de un método en el que también se avisten inter-lógicas (Dina Picotti) culturalmente situadas.

Es así que la dialéctica cuatripartita pirrónica-budhista, como he demostrado, posibilita romper con la lógica disyuntiva excluyente ínsita al pensamiento europeo de la Totalidad, en

orden a afirmar la Otredad a partir de la anadialéctica (en Dussel-Scannone):

En la primera edición de nuestra Filosofía de la liberación -Edicol, México, 1977- habíamos hablado todavía, al igual que en la Ética, de un 'método' analéctico. Se quería subrayar el hecho de que el método comienza por la afirmación de la exterioridad, del más allá del Ser del sistema, del Otro, del pobre, del oprimido. El escuchar su voz -'ante la cual hay que saber guardar silencio' cuestión que no puede tratar Wittgenstein- era el arranque inicial, meta-físico (aquí 'metá' en griego, significa más allá: más-allá-de-la-ontología o del horizonte ontológico del Ser del sistema vigente). En la segunda edición (USTA, Bogotá, 1980) cambiamos la palabra 'método, analéctico por 'momento' analéctico. Ahora con mayor precisión pero sin variar el fondo, la afirmación de la exterioridad es un momento, el primero y originario, de una dialéctica no negativa sólo, sino positiva. El método dialéctico afirma primero la exterioridad, desde ella niega la negación, y emprende hacia el pasaje de la totalidad dada a la totalidad futura. Pero la totalidad futura ahora es nueva; era imposible para la antigua totalidad. El Otro, la exterioridad, vino a fecundar analógicamente a la totalidad opresora y constituyó una nueva totalidad (utopía imposible para la antigua totalidad) con momentos nunca incluidos en el antiguo sistema (analécticos) y con otros incluidos en él. En algo 'semejante' (la continuidad con el pasado) en algo 'distinto' (lo nuevo analéctico) el nuevo sistema histórico no es unívoco ni equivoco: el totalitarismo de la mismidad ha sido superado (Dussel, 1982, p. 165)

La dialéctica cuatripartita se revela en su cuarto momento como aquél en el que el haber-infinito de la Otredad se abre a la afirmación anadialéctica, sin excluir por ello la lógica dialéctica europea: la negación conjuntiva de ser y nada -en cuanto negación del orden ontológico-, se abre a la afirmación de lo Otro como exterioridad novedosa.

El método articula así una perspectiva epistemológica, a saber 1) la que corresponde al momento propio de la racionalidad dialéctica y totalizante europea (= ser/nada), 2) una perspectiva nihilizante, conforme a la racionalidad escéptica pirrónico-budhista (ni ser ni nada), concebida como momento de medianía/diferencia de orden entre lo onto-lógico y lo trans-ontológico o práxico, 3) un *salto cualitativo* en el que la racionalidad lógica deviene en *sapiencialidad* ético-práxica y dialógica, correspondiéndose con la anadialéctica latinoamericana que afirma la *situacionalidad* (= estar) del "nosotros estamos" (ni yo ni tu), 4) dados tres momentos, y a fin de no reducir el método en torno a los vaivenes de la lógica dialéctica totalizante europea, ha de recurrirse otra vez a la negación conjuntiva (ni ser ni estar), a fin de comprender el advenimiento de la sapiencialidad simbólica africana (cuyo

horizonte interpretativo es = fuerza/Ubuntu), y que determina el carácter polimórfico del método en general.

La negación conjuntiva del orden lógico-práctico (euro-latino, ontológico/ trans-ontológico, identidad-diferencia), se abre a la mística, pues, en los versos sagrados que constituyen el libro de *Ifá* “el mito rememora el pasado místico que une a la comunidad con el mundo de las formas cósmicas-espirituales, otorgando fuerza vital a cada elemento de la naturaleza, que se transporta a través del ritual” (Mallorca, 1993).

La dialéctica polimórfica describe las interpretaciones geo-culturalmente situadas del “haber” como orden trascendente al horizonte simbólico, estableciendo que la negación conjuntiva se torna en mediación lógica, por cuya negación el haber puede ser no sólo pensado, sino también vivenciado interculturalmente.

En este sentido, ninguna cultura abarca cognoscitiva o experiencialmente la dimensión total del haber, pues es por medio de su no-ser ella misma (centro o periferia) que accede a una nueva perspectiva, ambas cuales deben negarse a sí mismas a fin de hallar en su no-ser ellas mismas (centro o periferia) una nueva modalidad de interpretación.

La mística es una de las vivencias de lo infinito que requiere de la dialéctica cuatripartita como metodología que abra al “nosotros estamos” a la suspensión ya no del juicio, sino del hacer mismo, y a la experiencia, con la propia finitud, del carácter infinito e inacabado de la existencia. Yalal ad-Din Muhammad Rumí (جلال الدين محمد رومي), poeta místico musulmán, recita en el poema *No soy*:

¿Qué puedo hacer, oh creyentes?, pues no me reconozco a mí mismo.

No soy cristiano, ni judío, ni mago, ni musulmán.

No soy del Este, ni del Oeste, ni de la tierra, ni del mar.

No soy de la mina de la Naturaleza, ni de los cielos giratorios.

No soy de la tierra, ni del agua, ni del aire, ni del fuego.

No soy del empíreo, ni del polvo, ni de la existencia, ni de la entidad.

No soy de India, ni de China, ni de Bulgaria, ni de Grecia.

No soy del reino de Irak, ni del país de Jurasán.

No soy de este mundo, ni del próximo, ni del Paraíso, ni del Infierno.

No soy de Adán, ni de Eva, ni del Edén, ni de Rizwán.

Mi lugar es el sinlugar, mi señal es la sinseñal.

No tengo cuerpo ni alma, pues pertenezco al alma del Amado.

He desechado la dualidad, he visto que los dos mundos son uno;

Uno busco, Uno conozco, Uno veo, Uno llamo.

Estoy embriagado con la copa del Amor, los dos mundos han desaparecido de mi vida;

no tengo otra cosa que hacer más que el jolgorio y la jarana.

En la dialéctica polimórfica clarificada se apela a una doble negación conjuntiva; la primera, es la que salta desde el orden ontológico de la pura unidad de la identidad dialéctica (racionalidad lógica) hacia la diferencia habencial y trans-ontológica desde la que se inicia la anadialéctica (sapiencialidad ética). Pero, el segundo uso de la negación conjuntiva es el que suspende la acción colectiva del “nosotros estamos” para trastocar, con la plegaria, el orden trans-ontológico del otro en el orden divino del Otro.

Es precisamente éste el momento propio del diálogo inter-religioso, nutrido por la suspensión del juicio antitético que habilitó previamente la inter-relacionalidad comunicante de categorías filosóficas en el orden geo-cultural.

El diálogo inter-religioso que se guía metódicamente por la dialéctica polimórfica, supone la suspensión de la acción colectiva del “nosotros estamos” para ejercitar un salto hacia la no-acción como el dejarse-estar de un “nosotros inter-cultural” sin iglesias, que reza en forma contemplativa al Dios Desconocido (*Νή τόν Άγνωστον Ne ton Agnoston*).

Bibliografía

BORGES, J. L. (2011). *Obras Completas 3*. Buenos Aires: Sudamericana.

DUSSEL, E. (1982). *Respondiendo algunas preguntas y objeciones sobre Filosofía de la Liberación*. México: PLFL.

DELEUZE, G. (2001). *Rizoma*. Mexico D.F: Ediciones Coyoacán.

HEGEL, G. W. (2013). *Ciencia de la Lógica*. (A. Algranati, Trad.) Buenos Aires: Las Cuarenta.

LÓPEZ, D. S. (2001). *El Buddhismo*. Barcelona: Kairós.

MALLORCA, G. (1993). *Más allá de la frontera: el misterio religioso africano*. Buenos Aires: Instituto de Investigación y Difusión de las Culturas Negras « Ile Ase Osun Doyo ».

RIEGA, A. d. (1979). *Conocimiento, violencia y culpa*. Buenos Aires: PAIDÓS.

VALLE, A. B. (1982). *Tratado de Metafísica: Teoría de la « Habencia »*. México D.F: Limusa.

[1] El límite de la sucesión 1^n es 1. Es decir, $\lim_{n \rightarrow \infty} 1^n = 1$. Ello se comprueba en tanto 1^n es 1 aunque n sea tan grande como se quiera, pues 1^n se da multiplicando 1 por sí mismo n veces. No hay ningún número natural a partir del cual 1^n sea equivalente a un número distinto de 1. Por lo tanto $\lim_{n \rightarrow \infty} 1^n = 1$.