



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA CULTURA DE LA ORALIDAD EN LOS AFRODESCENDIENTES DE RÍO
GRANDE OAXACA Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

Catalina Erendira Cruz Gómez

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Samuel Arriarán Cuéllar

CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO DE 2022

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la colaboración de la Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso, el Dr. Isaac Ángeles Contreras y la Dra. Gisela Victoria Salinas Sánchez, por sus observaciones, aportaciones, por la disposición y el compromiso que tuvieron en mi trabajo de tesis.

Agradezco infinitamente a la Dra. Elizabeth Hernández Alvidrez, por acompañarme en esta etapa del doctorado, y por mostrarme el mundo de la vida a través de la literatura.

Agradezco especialmente a mi asesor de tesis el Dr. Samuel Arriarán Cuéllar, por el gran gesto que tuvo al aceptar mi investigación en la maestría y dar continuidad en esta etapa del doctorado. Por todo lo que he reconfigurado en mi persona gracias a sus valiosas enseñanzas, y por la suerte de conocerlo.

A mi madre María Gómez Pérez y mi padre Juan Cruz Ayuzo

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. El concepto de potencia desde la perspectiva de Giorgio Agamben aplicada a la cultura de la oralidad y a la educación en Oaxaca.	17
1.1. La potencia como uso de sí mismo.....	19
1.2. La potencia e inoperosidad en el ámbito educativo.....	22
1.3. Las signaturas en la cultura de la oralidad.....	28
1.4. La acción simbólica en la educación.....	36
1.5. La potencia en la cultura de la oralidad y la teoría del maestro ignorante en el ámbito educativo.....	38
Conclusiones del capítulo.	49
CAPÍTULO 2. El estudio de la cultura de la oralidad en los afrodescendientes desde el pensamiento barroco mexicano y latinoamericano.	53
2.1. Mestizaje en la cultura afrodescendiente: sincretismo y diálogo cultural.....	57
2.2. La modernidad de lo barroco como una modernidad alternativa de América Latina.....	65
2.3. La modernidad sólida en la cultura de la oralidad frente a la modernidad líquida.....	69
2.4. La educación sólida y la educación líquida en Oaxaca.	73
2.5. Los afrodescendientes desde el discurso colonial: un análisis a partir de la teoría de Homi Bhabha.....	76
Conclusiones del capítulo.	81
CAPÍTULO 3. El uso del cuerpo y el cuidado de sí como categorías de análisis en la cultura de la oralidad de los afrodescendientes.	84
3.1. El uso del cuerpo en la danza de los diablos.....	87
3.2. El uso del cuerpo y el cuidado de sí en la ritualidad.....	93
3.3. El uso y el cuidado como una ontología corporal en el ámbito educativo.....	101
Conclusiones del capítulo.	107

CAPÍTULO 4. El juego como profanación: hacia un nuevo uso de la educación.....	110
4.1. Usar y profanar a través del juego.	111
4.2. El juego y la profanación en la cultura de la oralidad	118
4.3. El juego como formación y el conflicto de la secularización en la escuela.....	125
 Conclusiones del capítulo.	 133
 CONCLUSIONES GENERALES.....	 136
 REFERENCIAS.....	 145

INTRODUCCIÓN

En esta investigación estudio la cultura de la oralidad que se hace presente en los habitantes de origen afrodescendientes del pueblo de Río Grande, ubicado en la región de la costa chica en el estado de Oaxaca. Este estudio representa mucho, ya que soy originaria de esta comunidad y a través de esta indagación no sólo incursiono en el mundo de la oralidad, sino también en mi propia experiencia como afrodescendiente. Es en esta travesía como me acerco a una parte de mí que está presente en esta red de símbolos que se han ido tejiendo y que me han configurado y reconfigurado desde el inicio hasta el final de este estudio. En el desarrollo de esta tesis analizo prácticas sociales, mitos y símbolos que me configuran como afrodescendiente. También plasmo las preocupaciones que tengo como docente, respecto al uso que se ha dado a la educación. Por ello, primeramente, me introduzco en la cultura de la oralidad y posteriormente analizo la esfera de lo educativo.

Realicé esta investigación desde una metodología hermenéutica, la cual hace uso de la comprensión como método hermenéutico, esto me ha permitido formular las preguntas que he planteado a lo largo de este análisis. Así mismo, busco hacer un ejercicio de interpretación y de comprensión desde el punto de vista subjetivo. Por eso, en este estudio recurro al ejercicio de hacer preguntas a los textos y a mis experiencias para abrir un diálogo hacia nuevas interpretaciones.

Este estudio se desarrolló a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál ha sido el uso que ha dado a la educación y de qué manera se puede dar un nuevo uso a la misma? ¿De qué manera se presenta el aspecto ontológico en la cultura de la oralidad de los afrodescendientes y cómo podemos pensar este aspecto en la educación? Estas interrogantes

me llevaron a detectar distintas categorías como, el cuidado de sí, el uso de la potencia, el uso del cuerpo y el uso del juego, éstas me han ayudado a pensar cómo los afrodescendientes establecemos una relación con el mundo simbólico y en la posibilidad de incluir estos aspectos en las formas de vida y en la educación. Las categorías que incluyo no son tomadas en cuenta en el ámbito educativo. Pero ¿cómo me he percatado de que estas categorías no están presentes en la educación? Esto surge al cuestionar mi labor docente y algunas prácticas que ejercemos en el ambiente escolar. Por ejemplo, cuando vemos al niño como un ser incapaz de aprender usando sus propios métodos, al pensar que el juego en la escuela es una pérdida de tiempo, que en la escuela no se habla del cuidado de sí y tampoco se tiene el uso de este ejercicio. Comencé a cuestionar, ¿cómo aprenden los niños dentro de la cultura de la oralidad y cómo aprenden en la escuela? ¿Por qué la educación gira en torno a una enseñanza acartonada, fundada desde una perspectiva que da prioridad a la esfera racional antes que a la esfera del mito o del juego? En este sentido comencé a poner más atención en los elementos que se juegan en la cultura de la oralidad y que se encuentran en decadencia en la escuela y en la educación actual, me pregunto, ¿por qué en la escuela se ha dado mucha importancia a la razón y a la técnica antes que a la ética?, ¿por qué en la educación se ha dado mayor importancia a la formación desde una idea positivista y no se ha pensado a la formación como un proceso que puede contribuir al cuidado de sí? ¿por qué la educación en las escuelas se reduce a la esfera de lo óntico y no toma en cuenta la esfera de lo ontológico? Hay un desacuerdo respecto al uso que se ha dado a la educación; por eso encamino el análisis hacia la posibilidad de un nuevo uso o un uso diferente de la misma.

Pero ¿a qué me refiero cuando hablo de la educación reducida a la técnica? En el ensayo “El instrumento animado y la técnica” escrito por Agamben (2017), se ha externado una

discusión acerca de la técnica y el carácter instrumental que se ha dado al hombre. La técnica aquí se ve relacionada con el uso de útiles, de aparatos, de máquinas, la técnica se ve aquí como un dispositivo. Entonces, cuando he pensado en la educación como una educación técnica, me remito a cuestionar nuevamente la instrumentalización como carácter esencial de la técnica. Cuando se piensa al hombre desde un carácter instrumental este se posiciona como alguien que va a producir algo. Pero también cabe mencionar que en esta reflexión Agamben (2017, p. 98) parte del ejemplo del esclavo, viéndolo como un “instrumento animado” ya que define al esclavo como el hombre que, usando su cuerpo es usado por otros; se habla entonces del hombre que no se pertenece a sí mismo sino a otro, el esclavo en este sentido es el equivalente de la instrumentalización.

En la actualidad la técnica moderna y la esclavitud guardan algo en común, es este fin productivo (Agamben, 2017, p. 102). La antigüedad se valía de la esclavitud y la modernidad se vale de la técnica. Nos sirve de mucho entender que, si en la antigüedad el hombre era posicionado como un hombre-animal o un hombre-instrumento, en la actualidad el hombre se ha puesto en el rango del hombre-máquina, aunque se había pensado que después de la invención de la máquina el hombre se habría liberado al fin del trabajo, en las sociedades modernas se ha producido una nueva forma de esclavitud (Agamben, 2017, p. 103). La educación no se ha dejado de ver como un proceso, mediante el cual el niño es educado para que en un determinado tiempo pase a formar parte de esta nueva esclavitud. Por esta razón, he cuestionado desde mi trabajo docente ¿por qué en la educación se ha dado tanta importancia a la técnica antes que a la potencia, al cuidado de sí y antes que al juego? ¿cómo hacer para que la escuela se pueda liberar del uso de la técnica, del uso instrumental y del uso puramente racional? Ante esto, considero algunos aspectos de la cultura de la oralidad,

pero no sólo los que hacen referencia al sonido o la palabra, sino también aspectos como el símbolo, la signatura, el cuidado de sí, la potencia, el uso del cuerpo y el juego. Estas categorías me han permitido llegar más allá de lo que se ha dicho de esta cultura. Si bien Walter Ong define a la cultura oral como una cultura en donde las palabras tienen o poseen un gran poder (Ong, 1987, p. 39), encuentro en este estudio que en la cultura de la oralidad los símbolos, el uso del cuerpo y el juego también poseen un cierto poder o un cierto uso, este uso se ve encaminado hacia un cuidado de sí.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo uno de esta investigación, uso la categoría de *potencia*, que surge de la teoría educativa de Giorgio Agamben (2017), la cual me ha permitido pensar nuevamente la educación dentro del contexto de Oaxaca. En este capítulo desarrollo una discusión a partir de las siguientes interrogantes: ¿cómo encaminar la educación que controla y manipula para pensar en una educación ética y para el cuidado de sí?, ¿en qué consiste una educación para la potencia de sí y cómo redirigir la educación hacia la potencia de sí? Propongo encaminar la educación para la potencia, esta categoría hace referencia al uso de sí mismo y no a la posesión, al ser antes que al tener.

En este capítulo externo que ya no es posible ver al sujeto o ver al niño como alguien que posee sino como alguien que usa; esto lo relaciono con la idea de *inoperosidad* y con las formas de vida que se dan dentro de la cultura de la oralidad; así mismo, lo relaciono con algunos usos que se dan dentro de la literatura a partir de los trabajos de Elizabeth Hernández (2018). En el ámbito educativo expreso que es posible acceder a la inoperosidad de la lengua, tomando a esta ya no solamente desde su función comunicativa e informativa, sino a través

de un nuevo uso, por ejemplo, del uso que surge en la poesía, en esta la lengua muestra su verdadera potencia de decir.

En este apartado, también hago una reflexión acerca de la potencia y su relación con las signaturas. Hablo de la importancia de las signaturas y su relación con el uso de los símbolos. Este concepto surge a partir de la teoría de las signaturas que plantea Giorgio Agamben (2010). La signatura hace referencia a las diferentes formas de nombrar la realidad y a la semejanza que se guarda entre el mundo simbólico y la naturaleza. Para profundizar la categoría de signatura, describo algunos ejemplos de la presencia de estas en la medicina tradicional del pueblo de Río Grande; de igual modo, hablo de las formas de uso de las signaturas en el lenguaje esotérico y poético de la curandera María Sabina, esto para mostrar que las signaturas aluden al uso de un lenguaje oculto, un lenguaje que se encuentra en potencia.

Para cerrar este primer capítulo, analizo el uso de los símbolos en la cultura escolar, esto desde la teoría de la acción simbólica de Joan Carles Mèlich (1996). En este punto describo algunas prácticas que hacen alusión al uso de rituales dentro de la escuela, así como el uso de espacios escolares donde se llega a representar este universo simbólico. También, expongo la teoría del maestro ignorante, propuesta por Jacques Rancière (2002). En este apartado muestro algunas inquietudes: ¿cuál es la tarea del docente?, ¿qué tipo de docente se requiere en la educación actual?, ¿cómo aprender a ser un maestro emancipador? Además, analizo el texto de María Beatriz Greco (2007, p.19), donde se habla del acto educativo como un acto político y se muestran otras maneras de pensar la *autoridad* en el ámbito educativo, la cual puede presentarse como la posibilidad de emancipar, de mostrar una igualdad y solidaridad.

Después de haber abordado en el primer capítulo la categoría de potencia, y haber hablado de la inoperosidad y de la educación emancipadora, en el capítulo dos reflexiono acerca de la categoría de barroco. Cabe señalar que el barroco del cual hablo en este capítulo no es el barroco europeo, sino más bien el barroco mexicano y latinoamericano, el cual hace alusión a una nueva modernidad propia de América Latina. Es así como lo plantean algunos autores como Lezama Lima (2017), Bolívar Echeverría (2010), Samuel Arriarán (2007,2016) y Elizabeth Hernández (2008, 2016), quienes aportan categorías para el estudio de la cultura de la oralidad desde la modernidad barroca, tales como el mestizaje, el símbolo, era imaginaria y ethos barroco. En este apartado intento comprender ¿de qué maneras se hace presente la identidad barroca en las sociedades afrodescendientes?, ¿cuál es la importancia de los símbolos en esta modernidad alternativa y cómo se conjugan y se integran nuevos símbolos en esta identidad barroca latinoamericana? De igual modo, intento comprende la presencia del símbolo barroco como una forma de vida de los oaxaqueños y especialmente de los pobladores afrodescendientes de la costa. Esta identidad barroca se recrea en las prácticas sociales, por ejemplo, en las fiestas y en las creaciones míticas. El símbolo barroco se muestra en el sincretismo, este término lo extraigo de los estudios de Miguel A. Bartolomé (2005) y lo relaciono con la expresión barroca, que hace alusión a la fusión y la configuración de símbolos entre culturas. Planteo esta idea del sincretismo entre las culturas indígenas, europeas y africanas, a partir del estudio de los cultos afrocaribeños que realiza Tomás Calvo Buezas (2016, p. 33) y los estudios de Ildfonso Gutiérrez Azopardo (2016, p.107), donde encuentro algunas similitudes entre deidades y rituales afrodescendientes de Cuba, como el culto a *La regla de Palo Monte* y la deidad *Ruja* o diablo, de los afrodescendientes de Guerrero y Oaxaca.

En este segundo capítulo, surge una discusión en torno a la concepción del mestizaje, este visto no desde un mestizaje negativo que alude a una mezcla biológica o fenotípica, sino a un mestizaje positivo que sugiere una mezcla cultural y de símbolos. En este mestizaje positivo se genera una forma de interacción entre diversas culturas, se plantea un uso diferente del mestizaje y de los símbolos. Estas ideas surgen a partir de la teoría barroca que plantean Samuel Arriarán (2007) y Elizabeth Hernández (2008). En este apartado, se habla del símbolo barroco, como una visión alternativa de la racionalidad ilustrada.

Recupero algunas aportaciones de la modernidad barroca como una identidad que se conjuga y que despliega otros leguajes, como el lenguaje del cuerpo. La modernidad barroca hace alusión al valor de uso antes que al valor de cambio. Esta idea surge a partir de los planteamientos de Bolívar Echeverría (2010). En este apartado, se habla también de la modernidad barroca como una era imaginaria, esto se analiza desde la teoría de Lezama Lima (2017), quien hace ver que las sociedades y sus símbolos culturales no desaparecen, sino que estos encuentran la forma de proyectarse en otras sociedades o en otras eras.

Después de hablar del barroco como una nueva identidad que se encuentra presente en los pueblos de Oaxaca, analizo las formas de vida que se han llegado a establecer desde la llamada modernidad líquida que cuestiona Zygmunt Bauman (2008), y planteo las siguientes preguntas: ¿qué formas de vida se proponen en la modernidad líquida?, ¿cuál es el destino de la palabra, de la memoria colectiva y del tiempo mítico en esta modernidad líquida? En este apartado muestro cómo en esta modernidad líquida las formas de vida que emanan de la cultura de oralidad están siendo suprimidas y olvidadas. Para cerrar este segundo capítulo, realizo un análisis del discurso colonial y las sociedades homogéneas que se pretenden formar a partir de los nacionalismos y los estereotipos que surgen de los discursos dominantes. Para

este análisis acudo a la teoría de Homi Bhabha (2002), recupero la categoría de *Tercer espacio*, así mismo, cuestiono el modo de representación de la *otredad* que se ha dado dentro del discurso colonial.

Después de haber contextualizado la cultura de la oralidad de los afrodescendientes al mostrar las formas de vida que surgen de una identidad barroca, desarrollo un tercer capítulo, donde recupero la categoría de *uso del cuerpo y cuidado de sí* para posicionarme en una idea de la ontología corporal que ha surgido a partir de la necesidad de dar un uso diferente a la educación actual. Este punto surge por la preocupación de que en la actualidad se ha dado prioridad a una educación trascendentalista que ha dejado en el olvido al aspecto inmanentista u ontológico de la formación. Para esto aclaro que el aspecto óntico hace referencia a la esfera empírica y técnica, contrario a esto propongo pensar la educación desde la esfera de lo ontológico que hace alusión a la constitución del ser. Este aspecto ontológico alude al modo de la existencia, al modo en que el hombre se enfrenta y vive en el mundo. Por esta razón, analizo el uso que se da al cuerpo dentro de la cultura de la oralidad en los afrodescendientes de Río Grande.

La categoría de uso del cuerpo la estudio a partir de la filosofía de Giorgio Agamben (2017), quien desarrolla el concepto de uso y del uso del cuerpo para recaer en la idea del uso de sí mismo. Este tercer capítulo gira en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo es posible usar y dar un uso distinto al cuerpo?, ¿qué implica el uso del cuerpo y el cuidado de sí en la cultura de la oralidad de los afrodescendientes?, ¿cómo pensar en un uso del cuerpo que promueva el cuidado de sí y por lo tanto el cuidado del cuerpo?, ¿cómo pensar en una ontología corporal y de qué manera incluirla al plano educativo?

Para hablar del concepto de uso hago referencia al uso del esclavo que es comparado con un objeto, con un instrumento o con una máquina, pero también del uso que el esclavo establecía con su propio cuerpo (Agamben, 20017, p. 33). Encamino la discusión hacia un uso del cuerpo ya no en la esfera del productivismo y la instrumentalización, sino en el uso de sí mismo. Esta idea de usabilidad la transporto a la cultura de la oralidad donde comienzo a hablar de las prácticas sociales afrodescendientes, propongo un uso del cuerpo desde el aspecto ontológico, a través de la danza, de la fiesta y del goce. También planteo el uso del cuerpo que se da a través de la ritualidad como una forma diferente de uso, que alude al uso de sí mismos y al cuidado de sí. Un uso del cuerpo que guarda una relación con la esfera de lo simbólico y con la esfera de la percepción. Cuestiono la poca importancia que se ha dado a la ontología corporal como formas de percepción sensible dentro del ámbito educativo, me pregunto, ¿cómo se puede dar un nuevo uso a la educación mediante una ontología corporal?, con esta interrogante culmino la discusión dentro de este tercer capítulo.

Para ir cerrando esta investigación, en el cuarto capítulo, analizo la categoría de *juego*, desde la cual se muestra que el sujeto es un *homo ludens*, es así como había nombrado Johan Huizinga (2015) al hombre. En este apartado, también se analiza la idea de *profanación* que propone Giorgio Agamben (2013) donde el uso y el juego hacen referencia o guardan una relación con esta forma de profanar. El juego también es entendido como formación, esta idea la recupero a partir de la teoría del juego que propone Hans-Georg Gadamer (2012).

El juego como profanación hace referencia a la forma de separar lo sagrado para restituirlo al libre uso del hombre, pero este separar no alude a la abolición, sino a la posibilidad de un nuevo uso. La profanación es posible gracias al juego, a través de la profanación el hombre al fin puede acceder a la desactivación y a la inoperosidad de alguna función o de algún

poder, que es lo que se requiere en las sociedades actuales y en la educación. En este cuarto capítulo, planteo las siguientes interrogantes: ¿cómo podría darse esta profanación en las sociedades actuales?, ¿qué implica el uso de la profanación a través del juego y cómo podría darse esta profanación en el ámbito educativo?, ¿por qué se sugiere el uso de la profanación como forma de desactivación y de liberación?

El uso del juego surge aquí como una forma de encarar a esta sociedad fetichista en donde los objetos materiales ocupan un lugar sagrado, donde el capitalismo y la esfera del consumo han capturado la posibilidad de dar un verdadero uso y de la posibilidad de acceder a las potencialidades de las cosas y sobre todo de las funciones. Para explicar mejor esta postura, establezco un análisis a partir del juego de los niños, donde es posible ver con toda claridad el ejercicio del juego como profanación.

La profanación es un elemento contrario a la secularización ya que alude a un nuevo uso, a un cambio o una transformación; la secularización en cambio hace referencia a una falsa transformación. Pero el juego como profanación tiene un poder transformador, un poder profano. La profanación no sólo se encuentra en el juego de los niños, también se puede encontrar en las formas de vida y algunas prácticas sociales de la cultura de la oralidad, entonces analizo; ¿cómo en la cultura de la oralidad aún persisten estas formas de profanación?, ¿qué sucede con el juego en los rituales de la cultura de la oralidad?, ¿cómo se presenta el conflicto de la profanación y la secularización en la vida afrodescendiente?, ¿de la misma manera en que se da la profanación en el juego de los niños se da esta profanación en la vida adulta del afrodescendiente? Ante estas interrogantes, trato de interpretar algunas prácticas en las que los afrodescendientes acceden al juego, principalmente las que se encuentran en los rituales y sobre todo en las fiestas. También trato de comprender cómo el

afrodescendiente accede a los elementos propios de su cultura a través del juego; para esto relato algunas experiencias de mi infancia y de la vida en comunidad. En este apartado, incluyo las concepciones de juego que propone Huizinga (2015), donde el juego se establece como creador de cultura, en cuanto a que la cultura se juega.

Para finalizar, en este último capítulo, enfatizo algunas experiencias donde muestro el uso de la percepción sensible que se da en el juego, y que contribuye a la formación. Aquí comienzo a hablar del juego en el sentido formativo, donde el niño o el adulto establece una relación con el entorno. Puntualizo la idea del juego como elemento que forma que es lo que nos aporta Gadamer (2012), y no como una acción que alude a la pérdida de tiempo. Después de haber hablado del juego como un proceso formativo, hago un entrelazamiento de las categorías desarrolladas en el primer, segundo y tercer capítulos; para ello, planteo las siguientes preguntas: ¿qué relación tiene el juego con el cuidado de sí?, ¿será posible encontrar en el juego la noción del cuidado de sí? La categoría de juego forma parte de una propuesta en esta investigación, en la que considero al juego como una categoría en la cual podemos encontrar el uso de la potencia de sí, el uso del cuidado de sí y el uso del cuerpo. Así mismo, el juego se encuentra presente en la identidad barroca que forma parte de las formas de vida de las culturas de la oralidad en Oaxaca.

CAPÍTULO 1

El concepto de potencia desde la perspectiva de Giorgio Agamben aplicada a la cultura de la oralidad y a la educación en Oaxaca

Para comenzar con este estudio, parto de la teoría educativa de Giorgio Agamben; esta teoría me es útil para entender la educación en el contexto de Oaxaca desde una perspectiva distinta a la psicología y las teorías positivistas del aprendizaje. Por ello, encamino este análisis haciendo uso de la categoría de *potencia*, la cual traslado al ámbito educativo, en miras de pensar ya no una educación técnica sino en una educación ética, es decir, en una educación que pueda propiciar en el niño el encuentro con su propia potencia, pero ¿cómo se podría dirigir o pensar la educación para la potencia de sí?, ¿cómo reformar la educación para el cuidado de sí?

La educación se ve reducida a una enseñanza técnica en la cual se busca tener resultados cuantitativos, es decir la educación se ve reducida a simples acciones, pero poco se ha pensado a la educación como aquello que brinde o desarrolle la potencia en los alumnos ya no pensado en miras de lo que es sino de lo que puede ser. Lo que se requiere es volver inoperosa las operaciones económicas, biológicas y sociales, y de esta manera dar un nuevo uso posible. Analizo la idea de potencia para explicar que ya no es posible estar siempre en acto, sino en la pura potencia de pensar; esto hace alusión al pensamiento a través de la percepción de la receptibilidad, es decir, estar abierto a recibir nuevas ideas o experiencias y hacer el ejercicio de pensarse a sí mismo.

Se podría decir que los medios de control que se han incrustado en la educación no han permitido transformar verdaderamente el sistema educativo; docentes y alumnos son subordinados a formas de educación que controlan en lugar de emancipar, que promueven una educación para el consumo, una educación que se preocupa más por fortalecer el sentido de propiedad, es decir, la educación se reduce a desarrollar en el niño la capacidad para realizar actividades técnicas antes que desarrollar en el infante la capacidad de pensarse a sí mismo, la capacidad de pensar en el cuidado de sí y en este mismo sentido del cuidado del otro. Se recae pues en una educación tecnócrata y se abandona la importancia de desarrollar la potencia del pensamiento en los niños, es decir, se enfatiza en una educación del hacer, pero no se prioriza una educación de la posibilidad de lo que puede ser, una educación de la potencia. Ante esto, surgen algunas preguntas; ¿cómo acceder a la potencia y a la inoperosidad para dar un uso diferente a la educación?, ¿cómo encaminar la educación ya no en el acto sino en el uso de la potencia?, ¿cómo desactivar la educación que controla y manipula para pensar en una educación ética y para el cuidado de sí, una educación para la potencia de sí?

El niño no sólo aprende en la escuela, también aprende fuera de ella, aprende dentro de la cultura de la oralidad en las prácticas sociales, aprende un ritual o una danza. En el caso de los niños afrodescendientes, el problema se presenta cuando al entrar a la escuela se impone una identidad ajena, la vida natural se desecha y se comienza a instituir bajo la norma, se intenta desde el ámbito escolar, suprimir la vida natural que es a lo que Agamben llama *zoè* y se establece la nuda vida o *bios* (respetar los símbolos patrios, usar el uniforme, se ejerce el poder del maestro, se le obliga a entregar tareas, obedecer, guardar silencio la mayor parte

del tiempo, etc.), se impone una identidad de mexicano, una identidad homogénea que resulta ser extraña para el niño afrodescendiente.

Se requiere pensar en una filosofía de la educación, entendiendo que no sólo se necesita formar conocimientos en los niños, también se requiere educar desde la ética: “Entiendo la ética no como el actuar bien, sino como actuar sabiendo que nunca actuamos suficientemente bien” (Mèlich, 2020). Esto me remite nuevamente a pensar que, además de dar importancia al logos, también se debe educar para el cuidado de sí y para la potencia. Aclaro que no estoy en contra de aquel conocimiento que se da en las diferentes disciplinas, no estoy en contra de las matemáticas ni de la biología, estoy tratando de pensar en otra dimensión de la educación. Mèlich hace una crítica de la educación y menciona que esta no nos hace mejores personas porque algo no está funcionando en ella; ante esto, se tendría que pensar en otra dimensión, una educación humanista, una educación pensada no sólo en el logos sino también en el mito, una educación pensada no sólo en el *homo laborans* sino también en el *homo ludens*, una educación pensada no sólo en las acciones sino también en la potencia.

1.1. La potencia como uso de sí mismo

Para puntualizar lo que es la potencia, Agamben (2017) propone centrarse en la potencia del no, una potencia de la cual no sea necesaria ponerla en obra porque ésta ya está siempre en uso. Esto se refiere a que, aunque una persona tenga el hábito de una técnica o de un saber pueda no ejercerlo, aunque tenga el saber de ser docente puedo no estar ejerciendo ese acto y aun así está la potencia en uso, se puede entender entonces que la potencia hace referencia a un uso habitual de nosotros mismos y no específicamente de nuestro saber.

La potencia de no se puede entender cuando Agamben (2017, p. 84) menciona que la vigilia es un saber en acto y el sueño es saber sin poner en acto. Lo que se sugiere es que se dé un uso habitual de la potencia, es decir, que siempre esté en uso antes de agotarse en el acto. En este caso, entiendo que la potencia de igual forma hace referencia a pensar constantemente, pensar incluso lo ya pensado, pensarnos a nosotros mismos, esto conlleva a un uso inagotable del pensamiento. Pero el problema reside en que en la actualidad dentro del ámbito educativo se ha centrado la atención en el desarrollo cognitivo de los niños, es decir, se centra en desarrollar en el niño habilidades que posibiliten el llegar a una meta, la de adquirir una profesión o aprender una técnica. El problema está en que, tener una profesión, tener un saber, o saber una técnica es sólo una de las formas o una parte que constituye al sujeto. Una persona puede tener el hábito de tocar, de pintar o escribir, esto implica una forma de usar de sí mismo, este hábito es sólo una parte de la constitución de un sujeto: “El uso, como el hábito, es una forma-de-vida y no el saber o la facultad de un sujeto” (Agamben, 2017, p. 84). No es que las personas posean la capacidad de hacer, esto no debería reducirse a simples habilidades sino más bien se remite al uso del cuerpo, al uso del mundo que nos rodea, Agamben no habla de habilidades, sino de experimentarnos a nosotros mismos sin adjudicarnos una posesión, sino simplemente constituirnos como usantes.

Esa es la propuesta para dar un giro a lo que en la actualidad se establece, sobre todo en el ámbito educativo cuando se fomenta o se cree que los niños poseen una habilidad, contrario a esto el sujeto no posee sino simplemente usa. Por eso se dice que la potencia está siempre en uso. Es difícil imaginar una pura potencia sin pasarla al acto, para esto Agamben nos aclara que la obra es lo siguiente: “La obra no es el resultado o el cumplimiento de una potencia, que se realiza o concluye en ésta: la obra es aquello en lo que la potencia y el hábito

están aún presentes, aún en uso; es la morada del hábito, el cual no cesa de mostrarse y casi de bailar en ella, reabriéndola continuamente a un nuevo y posible uso” (Agamben, 2017, p. 87).

Esta clave nos prepara para pensar; ¿cómo es posible usar la potencia sin pasar al acto? Esto es posible en la medida en que se deja de pensar en la obra como inercia, se tendría que pensar como ya lo ha dicho Agamben en la posibilidad de un nuevo uso, el cual puede ser posible a través de la contemplación. Pues la vida que contempla su propia potencia se vuelve inoperante. Pero ¿cómo es contemplar la propia potencia? Esto ha sido parte de un ejercicio que podría verse reflejado a través del análisis que se propone en el estudio de la cultura de la oralidad. Esta contemplación de la potencia se podría ejemplificar en las formas de vida que se establecen dentro de la cultura de la oralidad es ahí donde se puede expresar mejor la propuesta de Agamben y es así como lo analizo; ¿en qué medida puede, en la cultura de la oralidad haber contemplación de la potencia? Existe la contemplación de la potencia en la medida en que dentro de cualquier cultura se vive en el uso de sí mismos. Esto lo ejemplifico en la forma en que se proyecta la sensibilidad y la relación con el mundo, con la naturaleza, con las divinidades, con lo sagrado y a la vez con lo profano, estos elementos son una cualidad propia de las culturas orales, pues ese estado sensible es una forma o una manera de existir.

La vida está siempre experimentándose, a lo largo de nuestra vida lo único que tenemos son experiencias. Cuando se dice que la vida es potencia, entonces puedo entender que la potencia hace referencia a la naturaleza de cada ser. Por esta razón, la educación o incluso la misma vida, no puede ser reducida a simples hechos o acciones, la vida no se reduce al hacer. Agamben analiza que, si la potencia fuera siempre en acto no podría nunca percibir la

oscuridad, tampoco podríamos considerar arquitecto al arquitecto cuando no construye: “La grandeza –pero también la miseria– de la potencia humana es que ella es, también y, ante todo, potencia de no pasar al acto, potencia para la tiniebla” (Agamben, 2007, p. 359). Existe pues la potencia de conocer, pero también la potencia de no conocer, esto remite a pensar pues en el misterio, en lo que se dice y en lo que no está dicho, también hace pensar en lo objetivo y lo subjetivo.

1.2. La potencia e inoperosidad en el ámbito educativo

En el espacio educativo, como docentes se nos instruye en la mayoría de los casos para reproducir una educación o un saber técnico instrumental. En la materia de español, por ejemplo, el docente enseña la función que esta asignatura puede tener, sin embargo, Agamben (2017) nos pone algunos ejemplos de la desactivación o la inoperosidad de la lengua, por ejemplo, menciona que en un poema es posible desactivar esa función comunicativa e informativa de la lengua y la abre hacia un nuevo uso, este uso hace referencia a lo que la poesía realiza por su potencia de decir, ese nuevo uso de decir algo, ya no con fines solamente comunicativos. En este ejemplo existe pues una desactivación de la lengua para dar un nuevo uso.

La cercanía entre potencia destituyente y lo que, a lo largo de la investigación, hemos llamado con el término de “inoperancia” se demuestra aquí con claridad. En ambos se somete a examen la capacidad de desactivar y volver inoperante algo-un poder, una función, una operación humana- sin simplemente destruirlo, sino liberando las potencialidades que en él habían permanecido irrealizadas para permitir, así, un uso diferente (Agamben, 2017, p. 300).

Ante esto, habría que ejercer un nuevo uso de las cosas, un nuevo uso de la educación, cuando se enseña la materia de español no se debe hacer sólo para comunicar, informar o por el simple ejercicio de conocer o memorizar las reglas gramaticales, sino que se debe generar un nuevo uso. Un claro ejemplo de esta posibilidad de dar un uso diferente y de poner en práctica

la inoperosidad y la potencia del lenguaje, nos lo da Elizabeth Hernández (2018, p. 6): “Esto significa comprender que el cultivo de la lectura de textos literarios es educativo en sí mismo y que no puede reducirse a servir como un medio para otros aprendizajes de dimensión puramente cognoscitiva”. Realizar una lectura ética nos permita reflexionar acerca de los problemas existenciales de todo sujeto. Se hace un uso de la literatura para comprender problemas tales como la diversidad o la migración por mencionar algunos de tantos.

En este nuevo uso de la literatura, se recupera la función estética del lenguaje como parte de la formación, es muy interesante ya que estos otros usos de la literatura posibilitan el aprendizaje ya no de la forma tradicional como se ha venido estableciendo en la educación puramente técnica, ahora se propone aprender a través de la sensibilidad y también a través de técnicas de autoconocimiento entendiendo esto como la oportunidad de conocerte a ti mismo, es decir, del cuidado de sí y del otro. Esta nueva forma de uso de la literatura nos encamina como ya lo sugiere Hernández, a la formación de sujetos que desarrollen la capacidad de respeto, creatividad y la capacidad de integración (esto en lo que respecta a las diferencias o la diversidad).

Cuando se habla de las potencialidades del lenguaje, Hernández (2018, p. 10) nos da las pautas para ver que efectivamente la lectura ética puede ser una de esas potencialidades, también puntualiza que no es que la gramática, la pragmática y la discursiva no sean elementos que no importen en este nuevo uso de la literatura, sino que estos elementos serían la finalidad última de la enseñanza aprendizaje. Conocer otras potencialidades del lenguaje conlleva a mostrar diferentes realidades respecto de una propuesta única como la que se ha mostrado en la actualidad, esto interpreta Hernández en la novela *Porque parece mentira la verdad nunca se sabe* de Daniel Sada, donde se muestran elementos propios de la cultura de

la oralidad, los cuales propician un uso diferente del lenguaje que se requiere en los cánones literarios: “En la narrativa de Sada encontramos la representación de la cultura de la oralidad, es decir, formas de vida tradicionales” (Hernández, 2018, p. 21). Se muestra una lectura no lineal que alude en todos sus elementos al barroco ya que implica otras formas del lenguaje. Esto nos aclara la propuesta de la inoperosidad y la potencia del lenguaje de la cual habla Agamben y de la que deberíamos retomar en la educación.

Esto me lleva a caminar sobre otra discusión donde se contraponen el conocimiento y la sensibilidad. Sobre el privilegio que se ha dado al oído y a la vista por encima de otros sentidos como el gusto, poniéndolo como un sentido inferior. Sin embargo, Agamben (2016, p. 9) recupera el sentido del gusto como otro conocimiento, otro saber, que es un tanto desconfiable por el hecho de no poder comprobar o conocer pero que goza de ese conocimiento, el gusto se considera como el conocimiento del placer y el placer del conocimiento esto dentro del plano subjetivo. El gusto, menciona Agamben (2016, p. 26), es un sentido supernumerario que sólo puede describirse a través de metáforas. Existe pues un conocimiento sensitivo ante el conocimiento lógico. Este conocimiento sensitivo se ha usado como ejemplo para referir de igual modo a la potencia, pues se dice que la facultad sensitiva está ya siempre en potencia. Esto me remite a pensar en la cultura de la oralidad como posibilidad de acceso a otras formas de conocimiento que en muchas ocasiones son menospreciadas, pues se encuentran por debajo de formas de conocimiento como los de la ciencia o el conocimiento objetivo. El gusto, así como el tacto y el olfato forman parte de la cultura de la oralidad como conocimiento del placer.

Contrario a establecer un conocimiento tecnócrata, en la cultura de la oralidad se emplean formas de vida donde se establecen relaciones distintas con el tiempo, con el espacio y los

objetos, los cuales establecen una relación con lo sagrado y por lo tanto se encuentran saturados de ser, dentro de las culturas orales algunas acciones tienen otra connotación diferente a los actos fisiológicos, por ejemplo, pensar como los *tikuna* (Santos, 2014), quienes creen que el cuerpo contiene los hilos del tabaco y que si se rompen generan un malestar en el sentido ontológico, es decir, que ocurre una afectación al ser. En el caso de los afrodescendientes se cree que el cuerpo se hermana con un animal mitológico llamado tonal. Estos comportamientos en las formas de vida dentro de la cultura de la oralidad de alguna manera vuelven inoperoso el objetivismo que se impone mediante las ciencias duras.

Desde el punto de vista hermenéutico podría decir o relacionar la potencia del no con los procesos de interpretación y de comprensión, en este caso se entiende que la potencia del no está situada desde la esfera de lo ontológico que hace alusión al ser. Podríamos decir en este caso que las formas cerradas del conocimiento o de la técnica, no hacen más que capturar al ser, contrario a esto, la potencia del no, hace referencia a la posibilidad, a lo múltiple, hace referencia a algo que no está concluido porque está abierto a lo que puede ser. Agamben (2012, p. 27) explica en el ejemplo del “axolotl” o ajolote, que la potencia hace referencia a un estado larval, a un infantilismo. Pero, qué pasaría si los individuos pudieran quedarse en ese estado larval, en un estado de inoperosidad, un estado larval alude a la posibilidad de estar siempre en potencia. Qué sería de la vida si fuera pura potencia, posibilidad, que no tuviera una determinación. Estar siempre en potencia es no capturar, es la posibilidad de no estar sujetos. La infancia es la mejor forma de ejemplificar la potencia del no y la inoperosidad, como ya lo ha dicho Agamben, los niños son su propia potencia y esto lo podemos ver, por ejemplo, en el juego, pues el juego es el estar ahí del niño, los niños son capaces de crear ese lugar y un lenguaje propios a través del juego.

En la vocación humana específica, la infancia es, en este sentido, la preeminente composición de lo posible y de lo potencial. No es una cuestión, sin embargo, de simple posibilidad lógica, de algo no real. Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él *vive* su propia posibilidad. No es algo parecido a un experimento específico con la infancia, uno que ya no distingue posibilidad y realidad, sino que vuelve a lo posible en la vida en sí misma. Es en vano que los mayores intenten chequear esta inmediata coincidencia entre la vida del niño y la posibilidad, confinándola a tiempos y lugares limitados: la guardería, los juegos codificados, el tiempo de jugar, y los cuentos de hadas. Ellos saben muy bien que la cuestión no es de fantasear, sino que en este experimento el niño arriesga toda su vida, poniéndola en juego literalmente en cada instante (Agamben, 2012, p. 29).

Limitar la vida de un niño es capturar su potencia, es lo que muchos docentes hacemos, se reduce el acto educativo a la memorización, a la explicación, olvidándonos del juego, capturando siempre la potencia del niño. Pero cómo no confinar la potencia del niño en la escuela, quizás una manera de no capturar y no limitar la potencia del infante es o será a través del juego. La potencia del infante está en la vida irreal y misteriosa que está hecha de fantasía y de juego es así como lo plantea Agamben (2012, p. 31). Esta vida irreal y misteriosa del mundo de los niños se podría encontrar de igual modo en las culturas de la oralidad, sobre todo, en las formas en las que se muestran otros mundos posibles como los que podemos encontrar en los mitos y los símbolos. La potencia del no se muestra claramente en los mitos, en la medida en que estos se presentan como algo que muestra y que a la vez oculta.

Pero ¿cómo se presenta la potencia del no, en los mitos? Encontramos, por ejemplo, que esta posibilidad, esta potencia del no, se muestra en el mito de Kore-Perséfone, como lo no dicho, lo indescifrable, se muestra como lo indecible, ya que en este mito Kore-Perséfone puede aludir a una niña, mujer o abuela. En este mito se puede decir que la potencia está en el misterio o mejor dicho en lo indecible. Así mismo, se aclara que lo que conduce a la potencia no es el aprendizaje, sino más bien lo iniciático (Agamben, 2014, p. 23). Y en qué se distingue el aprendizaje de la iniciación, el aprendizaje se ve reducido a lo conceptual, a lo

cerrado, a la explicación, este aprendizaje hace referencia al *logos*, la iniciación en cambio hace referencia a la vida como un misterio, a la contemplación, con esto se aclara también que la contemplación alude a un estado no productivo, alude a un estado inoperoso. El misterio alude al mito y a la potencia de no, esto se contrapone al *logos* (Agamben, 2014, p. 27). Vemos nuevamente que la potencia se muestra como una iniciación que alude a un estado ontológico. El misterio desde la potencia de no crea otra racionalidad distinta a la del *logos*. Cuando se dice que la potencia del no, hace alusión al misterio, se hace referencia a una iniciación, pero a la misma vida: “Vivir la vida como una iniciación. Pero ¿a qué? No a una doctrina, sino a la vida misma y a su ausencia de misterio. Eso hemos aprendido, que no hay ningún misterio. Sólo una muchacha indecible” (Agamben, 2014, p. 53).

Tenemos pues que en los misterios Eleusinos se muestra esa potencia del no en la forma en que estos misterios son indecibles como ya lo ha mencionado Agamben (2014, p. 42), esto no se reduce a lo que hay oculto en estos misterios y que de alguna manera los que se interesan intentan descifrar y explicar, la potencia de no es lo contrario a la comprobación y al objetivismo, no se podría dar una última palabra de lo que son estos misterios, no hay un objetivismo en ellos sólo interpretaciones subjetivas. Esto lo puedo comprender de igual modo, en los mitos paganos que surgen en la cultura de la oralidad afrodescendiente, por ejemplo, en el mito del dios Ruja, el cual alude a la figura del diablo, no es posible saber del todo su significado y su origen, incluso la misma imagen es una posibilidad de que pueda ser un animal, una persona, un dios o un demonio. En el mito del dios Ruja, la potencia de no quizás estaría en ese proceso de iniciación que se da en el ritual de la danza o en la medida en que este ritual y esta imagen genera un simbolismo o un sentido para quienes se

identifican con este mito, en la medida en que como afrodescendientes buscamos en esta imagen algo propio.

1.3. Las signaturas en la cultura de la oralidad

Al hacer énfasis en la posibilidad de acceder a la potencia o de encontrar la forma de coincidir con la propia potencia, así como de voltear la mirada hacia otros mundos posibles que aluden al uso de la propia potencia, de la potencia de sí, desde la misma vivilidad como ya lo ha mencionado Agamben. Tenemos un elemento categórico que alude de la mejor manera a encaminar el uso de la propia potencia, se trata del uso de las signaturas como potencia de sí, estas se proponen igualmente desde la teoría de Agamben, y son una muestra de que hay otras formas de percibir el mundo, otras formas de mostrar, de decir, de pensar y de vivir.

La signatura al igual que el símbolo se encuentran presente en la cultura de la oralidad y ésta hace referencia a las formas en cómo percibimos el mundo y la relación que guardamos con el mismo. Esta percepción se da principalmente a través de los sentidos, sin embargo, se ha dado poco valor a la enseñanza a través de todos los sentidos, esto se debe probablemente a que desde la antigüedad se puso en duda todo conocimiento que no fuera comprobable, se difunde la idea de que el percibir la naturaleza a través de algunos sentidos (el gusto, el tacto o el olfato) puede confundirnos y por lo tanto se genera un conocimiento inexacto. Esto ha ocasionado también que los conocimientos que surgen de las culturas orales no tengan tanta validez.

Para poder comprender lo que es la signatura y su función, Aby Warburg (2004) muestra en el ritual de la serpiente, signaturas como la serpiente que simbolizan el rayo, en este caso la signatura es otra forma de nombrar la realidad, pero no se reduce al sólo nombrarla, sino que ésta responde a la iniciación de un ritual, que es el ritual de la lluvia. La función de aquellos

símbolos, es decir, la función de la signatura es mostrar otras realidades mediante semejanzas y relaciones. Así como la signatura del rayo, también la danza es una signatura, su composición va más allá de lo lingüístico, quizá no puedo establecer una cierta concepción de esta danza, pero sí puedo decir que tiene relación con otros lenguajes y en especial con el lenguaje del cuerpo, con la música, tiene que ver quizá con la memoria colectiva revelando algo oculto que pertenece al mundo de lo sagrado. La signatura necesita de un signador o de un principio, que le da vida y que se vuelve efectivo, en este caso los signos pueden cobrar vida a través de una signatura.

Los afrodescendientes también han creado signaturas dentro de su cultura, por ejemplo, el tonal hace referencia a una signatura (Agamben, 2010), a una manera de nombrar la realidad, es algo que representa o simboliza parte de la cosmovisión afrodescendiente. La signatura por lo tanto no se reduce a un código, ésta tiene que ver con la oralidad ya que va más allá de la comunicación, de lo conceptual, se refiere a otras formas de lenguajes, tiene que ver con la evocación, con la revelación de mundos ocultos que sólo a través de la signatura pueden ser revelados o comprendidos.

En el uso de las signaturas dejamos que el lenguaje nos hable, es decir, que, si el lenguaje es en sí la experiencia, el lenguaje es también la signatura. Pero lo realmente importante no es tratar de comprender el significado o el contenido de una signatura, sino lo verdaderamente importante es tratar de comprender todo lo que provoca la signatura en la constitución del signador o de las sociedades. Lo importante es tratar de comprender lo que las signaturas provocan en la identidad, en la forma de pensar o de actuar.

En la cultura de la oralidad las signaturas aun presentan cierta fuerza o validez: “La idea de que todas las cosas llevan un signo que se manifiesta y revela sus cualidades invisibles es el

núcleo original de la episteme paracelsiana” (Agamben, 2010, p. 43). Dentro de las culturas orales, se cree, que las plantas tienen virtudes, están vinculadas con la vida del hombre. En los estudios que realizó Turner (1988) en la tribu Ndembu de África, se expresan algunas características de las plantas que se asemejan a los rasgos humanos, en el ejemplo que Turner hace respecto de un árbol de corteza dura que representa la fuerza y el árbol de frutos que representa la procreación, estos dos símbolos se conjuntan para formar parte del ritual llamado *isoma* que se realiza a las mujeres que tienen dificultades para concebir, en este ritual se muestra cómo las culturas orales establecen relaciones con el mundo que los rodea pero también se aprecia la importancia que se da a las signaturas que están presentes en la vida simbólica.

La signatura paracelsiana hacen referencia a la semejanza. En Oaxaca esta concepción de las signaturas la podemos encontrar dentro de la medicina tradicional, un ejemplo de ello es el uso del temazcal pues éste representa en su simbolismo el vientre de la madre e incluso al finalizar el ritual que se realiza dentro del temazcal, se piensa que la persona vuelve a nacer simbólicamente. Esta información me fue proporcionada por el señor Isaías Santiago Hernández, temazcalero de la comunidad de Tamazulapan del Progreso Oaxaca, pueblo ubicado en la región de la Mixteca. El señor Isaías tiene su temazcal en el techo de su casa. Su temazcal es una habitación muy pequeña, dentro de ésta hay una cama de madera muy angosta también hay un altar donde se depositan las piedras, este temazcal tiene espacio para tres o cuatro personas. Por lo regular acuden al temazcal las mujeres que acaban de tener un parto, pero también acuden otras personas que padecen enfermedades respiratorias, aunque el temazcal puede curar muchas enfermedades más, también algunas personas acuden al temazcal para relajarse. El señor Isaías realiza el temazcal de la siguiente forma; primero

recolecta las hierbas que va a usar, tales como el mirto, chamizo, pirul, eucalipto y romero; después calienta las piedras y las pone dentro del temazcal, posteriormente acuesta a la persona en el piso y el señor Isaías da un masaje usando un aceite de rosas, este masaje se da en todo el cuerpo de la persona, por lo regular las personas que entran al temazcal tienen que desnudarse. Después rocía un poco de agua a las piedras que ya deben estar muy calientes para que salga el vapor, entonces recuesta a la persona en la cama y calienta las hierbas con el vapor que sale de las piedras, posteriormente golpea con las hierbas el cuerpo de la persona, que primeramente se recuesta boca arriba y después boca abajo. Al final, ya que terminó el ritual, la persona sale del temazcal bien cubierta y el señor Isaías le proporciona un té de hierbas, que puede ser de hierba maestra la cual tiene un sabor muy amargo o también un té de manzanilla; éste se caracteriza por su aroma tan agradable.

El uso que se da al temazcal va más allá de lo terapéutico debido a que el lugar, como lo es una cueva o una caverna simboliza una experiencia que tiene que ver con la religiosidad y el encuentro con los dioses: “La caverna es un punto de conexión entre los dioses y el hombre que remite al origen, el renacer que implica una purificación que va más allá de un uso higiénico y terapéutico”(Lillo, 2008)¹. El uso del temazcal es una experiencia que tiene que ver con lo mágico, esa es la experiencia de renacer, pero no como lo es en la experiencia católica donde el renacer es el ejercicio de limpiar los pecados, esta experiencia del baño de temazcal se encamina hacia un encuentro consigo mismo, una experiencia más de relación con los dioses y el encuentro con elementos de la madre tierra, como el agua en forma de vapor, el fuego, las piedras y las hierbas.

¹ Esta información la proporcionó Vincenza Lillo Macina en una entrevista que dio para el periódico la jornada y en la cual habla de su trabajo de investigación que lleva por nombre: “El temazcal mexicano. Su significación simbólica y su uso psicoterapéutico pasado presente”. <https://www.jornada.com.mx/2008/09/18/index.php?section=cultura&article=a09n1cul>

Hace cinco años que conocí al señor Isaías, acudí a él porque quería experimentar el baño del temazcal, él con gusto me hizo el ritual. Cuando entré al temazcal por primera vez, imaginé que entraba al centro de la tierra, pero también pude imaginar y sentir que el calor era el mismo que se siente al estar en el vientre de una madre, es una sensación muy cómoda, me sentí acogida, segura, con una tranquilidad inmensa, ya no quería salir de ese lugar. Estar dentro del temazcal te transporta a otro mundo, a un lugar verdaderamente sagrado, la percepción se vuelve más intensa, sentí el olor de las hierbas, el calor que las piedras despiden y que llegan a ti a través del vapor, sentí lo caliente de las hierbas cuando el señor Isaías las estrechaba con fuerza sobre mi cuerpo, pude percibir un calor muy intenso, algunas veces insoportable, pero el señor Isaías me decía que debía aceptar ese calor y no resistirme porque no se puede luchar contra éste, de lo que se trata es de aceptarlo, de recibirlo para que se vuelva parte de ti. Así lo hice, cuando por fin lo acepté tuve la sensación de estar en otro lugar, en un espacio donde el cansado mundo exterior se desvanecía, se esfumaban mis pesares, entonces era sólo un cuerpo. ¿Es ese el renacer del cual habla el señor Isaías?, quizás ese era, no lo sé, creo que cada persona experimenta sensaciones distintas. Después de aceptar el calor, comencé a sudar y pude observar los ríos que corrían sobre mi cuerpo, de pronto el agua nacía de mí, el agua que es la vida: “Es un regresar a sí mismos, a la parte más profunda de la existencia, descansando de la existencia cotidiana, de la existencia inmediata y terrenal” (Lillo, 1998, p. 6). En mi experiencia, puedo decir que el temazcal es un acceso al mundo de lo sagrado, de lo mágico, el uso del temazcal te muestra otra realidad que te permite acceder a la vida contemplativa.

El temazcal como rito de iniciación establece una conexión con lo místico y esto nos permite acceder a otros lenguajes que escapan a las concepciones de tipo científico racional, esta

relación mística con lo sobrenatural, con la magia y con el mundo de lo sagrado y lo divino, muestra la riqueza de las signaturas y de los símbolos en su estado más profundo, revelan un mundo oculto, ese es el mundo de lo sagrado como muestra de la tradición oral. En el temazcal sobresale el símbolo del renacimiento, el hecho de pensar que regresas al útero de la madre. Se tiene la experiencia de un renacimiento espiritual, mediante un ejercicio de purificación.

El uso de las signaturas se presenta también en la medicina tradicional de la comunidad de Río Grande, por ejemplo, aquí se utiliza comúnmente la planta llamada “sangre de Cristo” esta planta se llama así debido a que, al momento de hervir las hojas de esta planta, el agua toma un color parecido a la sangre. En la religión católica la sangre de Cristo limpia los pecados, sin embargo, relacionando esta concepción con el uso medicinal de la planta, hay una semejanza simbólica, ya que esta planta es utilizada para limpiar los riñones. En algunos rituales como el de “la llamada del espato” se ocultan signaturas que la curandera intenta revelar, intenta descifrar qué fue lo que te asustó, pero incluso todo el ritual tiene una secuencia para su realización, y los materiales que se utilizan proporcionan cada uno significados distintos, por ejemplo, el agua que simboliza la vida, la cera donde aparece el signo o donde se muestra lo que te ha causado el espanto.

La llamada del espanto es un ritual que se practica de la siguiente manera en la comunidad de Río Grande: Primeramente, la curandera prende una vela y la pone a lado derecho de la persona que será curada, derrite una vela blanca en un recipiente de peltre, cuando la vela está derretida, dibuja en el aire una cruz y vierte la cera líquida en dos tazones de barro que contienen agua y los tapa con un plato amplio. La curandera hace el llamado de la persona pidiendo que se levante de donde esté tirada en sol y sereno; le dice que se levante que no sea cobarde, le dice: — ¡levántate vámonos para la casa!, mientras se dicen estas frases, la curandera toma un poco de mezcal, lo detiene en su boca y después lo rocía encima de los tazones de barro; rocía también el cuerpo de la persona, primero en la nuca, luego en la parte frontal de la cabeza, prontamente rocía en el pecho y en las manos. La curandera toma un ramo de albahaca y comienza a ramear encima de los platos que tapan los tazones, vuelve a decir las frases del llamado, después ramea el cuerpo de la persona. La curandera después de ramear a la persona enferma destapa uno de los tazones y saca dentro de ellos la cera que

ya se ha vuelto sólida, observa las imágenes que se han formado en la cera e interpreta el origen del espanto de acuerdo a lo que ve en las imágenes. (Esta información fue proporcionada por la señora Felicita Ramírez, una curandera originaria de la comunidad de Río Grande). (Cruz, 57, p. 2014).

En otro ejemplo de las signaturas, en Río Grande también hay un ritual que se realiza para la adquisición de un tonal, en este ritual se muestra al misterio y lo mágico como otro lenguaje que requiere de otra sensibilidad para ser comprendido. Éstas son creencias que están fuera del alcance del conocimiento positivista.

En la comunidad de Río Grande, así como en la mayoría de los pueblos de Oaxaca, se tiene la creencia de que los niños recién nacidos pueden ser sometidos a un ritual donde se les hace acreedores de una *tona* o *tonal* como es nombrado en esta comunidad. Para que un niño pueda tener un tonal, se pone un plato con cenizas debajo de la cama donde duerme el bebé, el plato se deja toda la noche y al siguiente día se observa la figura del animal que se ha dibujado en la ceniza. (Este dato fue proporcionado por la señora María Gómez, nativa de la comunidad de Río Grande Oaxaca). (Cruz, 2014, p. 52).

En efecto, las plantas y los rituales dentro de la medicina tradicional son un claro ejemplo de las signaturas, la ritualidad en la medicina tradicional guarda una relación más íntima con éstas, por ejemplo, en el ritual de iniciación que efectuaba María Sabina usando los hongos alucinógenos o niños santos como ella los nombraba, se establece un lenguaje de divinidad, un lenguaje poético que ella misma creó y que incluso los mismos pobladores de Huautla, Oaxaca, no podían comprender. En la entrevista que le hizo Fernando Benítez (1963), se menciona que fue muy difícil traducir el pensamiento poético de María Sabina, ya que al pasarlo por el filtro de otra cultura y de otra sensibilidad estos se deformaban perdiendo el sentido y la originalidad.

Ese lenguaje esotérico lo empleaban los chamanes asiáticos y los curanderos y sacerdotes mexicanos lo llamaban *nahualtocaitl*, el idioma de la divinidad. Lo que ha creado María Sabina no es precisamente un lenguaje esotérico, sino más bien un lenguaje poético donde las incesantes reiteraciones del salmo y de la letanía se encadenan a una serie de metáforas frecuentemente oscuras, a licencias y juegos idiomáticos comunes en los grandes poetas y

a menciones de yerbas y animales desconocidos, que multiplican las dificultades ya considerables de la lengua tonal mazateca (Benítez, 1963, p. 17).

Las firmas revelan ese lenguaje oculto, como ya se ha mencionado en el ejemplo del lenguaje poético de María Sabina, donde incluso las palabras y los animales eran desconocidos, eran incomprensibles para otra cultura como puede ser la occidental. Es difícil comprender estos otros lenguajes, también es difícil comprender las formas de conocimiento de las culturas orales cuando se tiene una visión puramente positivista. Se dice que el signo en sí es inerte y mudo, y que los signos necesitan de una firma para que estos puedan hablar, es decir, para que estos puedan ser comprendidos. Agamben retoma el ejemplo del laúd, que es similar a una firma, la cual necesita de quien la haga hablar, le dé vida, el signo se hace inteligible y efectivo a través de la firma.

Las firmas no pueden verse solamente como una relación semiótica sino más bien deben de tratarse como los usos del lenguaje. Las firmas expresan más bien una relación hermenéutica: “Ante todo, la firma ahora ya no es sólo aquello que, poniendo en relación ámbitos diversos, manifiesta la virtud oculta de las cosas; más bien es el operador decisivo de todo conocimiento, lo que vuelve inteligible el mundo, que es, en sí, mundo y sin razón (Agamben, 2010, p. 54).

Si en la cultura de la oralidad debe haber una eficacia simbólica a través de los rituales y otras prácticas sociales donde se edifican los conocimientos, entonces las firmas forman parte del mundo de la oralidad como creación de nuevos paradigmas que hacen comprensible las realidades propias de cada cultura: “Las firmas, no instauran relaciones semióticas, ni crean nuevos significados, sino que firma y <<caracterizan>> los signos al nivel de su existencia y, de esta manera, efectúan y orientan su eficacia” (Agamben, 2010, p. 85).

Si la firma es el signo en el signo (Agamben, 2010, p. 79), entonces se puede decir que la función de la firma es hacer hablar al signo, es decir, su función es hacer posible que los signos se puedan descifrar y usar, esto alude a que la firma exige una interpretación. En este caso, las firmas se encargan de firmar y de dar eficacia a los signos, pero además

indican el modo en que ha sido hecho el signo y emite el código con el cual se pueden descifrar.

Las firmas son como huellas que permanecen a través del tiempo. Por esta razón, la memoria colectiva es de total importancia para la eficacia y el uso de las firmas. Los usos e interpretaciones de las firmas dependerán de la cultura, de la época y del contexto. Para interpretar o hacer hablar a los signos, es pertinente comprender los signos y hacerlos hablar a través de la hermenéutica, es decir, necesariamente las firmas remiten a una interpretación para su comprensión. Al estudiar la categoría de firmas se comprende que el ser es algo que no se reduce a un concepto, sino que este se debe interpretar y comprender, debido a que el ser es una firma. La vida como iniciación se ve acompañada de símbolos y estos símbolos o este universo simbólico no sólo se hace presente en las culturas orales sino también en los espacios escolares, en la cultura escolar, es así como lo deja ver Joan Carles Mèlich (1996) en el siguiente apartado.

1.4. La acción simbólica en la educación

Para continuar con el análisis se propone analizar la educación como una acción simbólica, así es como se plantea la teoría de Joan Carles Mèlich (1996). El símbolo en las acciones educativas o prácticas escolares se presenta en rituales, como el del homenaje, también se puede visualizar en el comportamiento de los niños en ciertos espacios de la escuela. En los espacios escolares hay todo un mundo representado simbólicamente, por ejemplo, la plaza cívica donde se ritualiza el homenaje, otro espacio es el patio de la escuela, donde los niños establecen su propio mundo simbólico. Mèlich (1996, p. 69) menciona que la socialización que se da en el patio de la escuela es totalmente diferente a la que se tiene dentro del aula de clases, esto se debe a que en el patio de la escuela los niños generan sus códigos y reglas

propias lejos de las intervenciones de los adultos. El aula también tiene un mundo simbólico, en este se realizan rituales distintos, desde el saludo hasta el trato de respeto que el niño tiene hacia el docente, la realización de los exámenes y otras cuestiones que forman parte la esfera simbólica que se implementa en la escuela, todas estas acciones simbólicas conforman una cultura escolar.

Mèlich realiza una arqueología simbólica donde se estudian las caras ocultas de la educación y con esto se aclara que el símbolo no sólo forma parte de la cultura de la oralidad, sino también se encuentra inmerso en la cultura escolar. El símbolo guarda una relación con el mito, esto lo ha analizado Mèlich en el mito del laberinto, siendo éste la imagen de la iniciación en la formación. Se puede analizar que efectivamente los niños viven ese simbolismo, el niño pasa por muchas pruebas para lograr concluir la escuela, la educación es vista como una iniciación, el laberinto, se muestra como el símbolo de la educación.

Las formas simbólicas (arte y mito) permiten construir una realidad oculta a otros modos de conocimiento. Lo simbólico no enmascara al mundo, no es una alegoría de algo oculto, sino una creación de <<ámbito>>, de <<horizonte>> <<de significado>>. Como <<constructor>>, el símbolo añade un nuevo valor a un objeto, a una acción, un valor que no tenía anteriormente. Lo simbólico es una <<apertura de mundo>> (Mèlich, 1996, p. 67).

Dentro del mundo simbólico, los mitos no sólo se hallan en las culturas arcaicas, sino que estos reaparecen en las sociedades modernas. La acción simbólica dentro del campo educativo hace referencia a los mitos antiguos, donde al alumno se le identifica con algún personaje mítico, por ejemplo, con Teseo, quien protagoniza el mito del laberinto y también se compara con la vida de Ulises (en la odisea de la mitología griega) quien hace un recorrido casi eterno para resultar triunfante. Mèlich (1996, p. 43) lo llama la reaparición simbólica del mundo de la vida, donde menciona que incluso en la literatura contemporánea algunos escritores se han inspirado en aquellos personajes de la mitología.

Es necesario o se requiere también de una educación del mito, esta hace referencia a una educación de las formas diversas de la racionalidad. En este caso el ser humano se encuentra inmerso, tanto en el logos como en el mito, y necesita de ambos. Como ya ha mencionado Mèlich, el conocimiento no solamente tiene que ver con lo “diurno”, es decir, con lo conceptual, sino también es “nocturno”, es decir, que escapa a la conceptualización y un ejemplo de esto es el misterio. No se trata de develar el misterio sino entender que existen otras racionalidades para poder comprender el mundo de la vida.

En esta reflexión es importante comprender la función del mito (Mèlich, 1996, p. 73). Primeramente, se menciona que su función es ser un paradigma, es decir, un ejemplo, un modelo de todas las acciones humanas y sobre todo de las acciones de las colectividades; otra de las funciones del mito es dar sentido y además hace inteligible el mundo, así mismo, legitima un conocimiento o en este caso legitima una creencia. Es importante resaltar las funciones del mito ya que tanto en la cultura de la oralidad como en la cultura de escritura viene a formar parte del mundo de la vida, vivimos en una sociedad cargada de mitos y donde éstos adquieren un valor simbólico.

1.5. La potencia en la cultura de la oralidad y la teoría del maestro ignorante en el ámbito educativo

Ya he hablado de la potencia del no como esta posibilidad de que el niño o el individuo pueda coincidir con su propia potencia, y que la potencia no se reduce a la acumulación de conocimientos. Ahora, es posible ampliar la categoría de potencia dentro del ámbito educativo de Oaxaca a partir de las teorías de Jacques Rancière. Para establecer un análisis de lo que pasa en la educación actual, comienzo a cuestionar, primeramente, ¿cómo me constituí como docente? Puedo dar cuenta de que me formé como docente creyendo, en la

mayoría de los casos, que la relación que se establece entre docente- alumno es desigual, que la inteligencia del alumno es inferior a la del docente, pues se cree en la falsa idea de que el maestro es quien tiene el conocimiento y el alumno es quien recibe ese conocimiento. En la Escuela Normal me formé creyendo que cada alumno puede desarrollar una inteligencia (lógico- matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y emocional), me formé adquiriendo la idea de que el docente toma el papel del explicador, pues se piensa que el docente necesita de otro que se crea incapaz de aprender para que él le pueda transmitir y enseñar, así es como me he constituido durante mi formación docente. Estas falsas ideas del ser docente han sido severamente criticadas por Jacques Rancière (2002, p. 6).

Hasta ese momento, había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la conciencia. En definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era *explicar*, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes ignorantes.

El docente puede desactivar y volver inoperante la norma y los conocimientos ya establecidos, cambiar la forma errónea de cómo se ha constituido para mirar otras formas posibles de ser docente. Primeramente, dice Rancière que el docente tendría que cambiar su relación con los alumnos, su método de enseñanza se debe dar en una relación de igual a igual, se debe dejar de pensar que el docente es quien tiene el conocimiento y los alumnos no, el docente debe desactivar, abandonar lo que se ha constituido en él.

Durante estos doce años de servicio docente, en algunas ocasiones he enseñado a partir del uso de la clase paseo (esta es una técnica de Celestin Freinet), la cual he podido aplicar con niños de diferentes grados de nivel primaria. Aunque he implementado la clase paseo, también he retomado la enseñanza de los contenidos que emanan del plan y programas que

actualmente se utilizan para la enseñanza; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones he dejado a un lado estos contenidos ya establecidos, aunque no del todo, enseñar estos contenidos nunca fue mi prioridad, no obstante, tenía que hacerlo y usar los libros de texto para efectuar una evaluación a través de los exámenes que se exige realizar al concluir cada bimestre.

Puedo decir que la experiencia que he adquirido con el uso de la clase paseo ha sido fructífera en mi formación como docente. Esta técnica en ocasiones era vista como una pérdida de tiempo, pero los alumnos mostraban mucho interés y emoción siempre que se realizaba este paseo, se trataba pues de volver a la vida natural de los niños, es decir, acceder nuevamente a la *zoè*, puedo pensar entonces que la educación no se reduce a técnicas ni se trata de establecer e imponer ciertos conocimientos, sino que también, la educación puede hacer sentir verdaderamente feliz al niño.

En el mundo de la cultura de la oralidad, cobra sentido la magia, esto no es posible hacerlo inteligible desde la perspectiva del logos, sino bajo la lente del mito, por ejemplo, cuando realicé una visita a “la laguna encantada” de la comunidad de Santo Domingo Ozolotepec, Oaxaca, lugar donde he laborado, tuve la oportunidad de adentrarme al mundo de la oralidad de estos niños, fueron muy insistentes en ir a ese lugar, los niños contaban del encantamiento que esta laguna tiene, nadie se atreve a entrar en ella, pues dicen que aquel que se meta ya no podrá salir. Un padre de familia que nos acompañaba me dijo que esa laguna una vez se secó, y que un señor tuvo que traer un poco de agua del mar, la vertió en la laguna ya seca, y ésta se volvió a llenar, desde entonces la laguna ya no se ha secado. Los habitantes de la comunidad de Santo Domingo creen que la laguna está encantada y por lo tanto nadie ha intentado meterse: “Lo sagrado se manifiesta siempre como una realidad de un orden

totalmente diferente al de las realidades <<naturales>>” (Eliade, 1981, p.9). Tal como lo expresa Eliade, se puede decir que en esta experiencia se presenta la cosmovisión que entreteje la cultura de la oralidad, este lugar simbólico como lo es la laguna encantada presenta un excedente de significación, muestra otras realidades como lo es la realidad del mundo mítico y la magia. La manifestación del mundo mítico fundamenta el nivel ontológico de la vida y del mundo, pues el mundo sagrado, el mundo mítico está saturado de ser, es decir, la laguna no es simplemente un espacio común, sino que es un espacio simbólico, que muestra otra racionalidad.

La lógica del mito y la magia forman parte de un uso distinto del lenguaje dentro de la lógica del logos, por ejemplo, durante el camino que recorrimos hacia la laguna, algunos padres de familia que me acompañaron, me mostraron unas piedras apiladas, me dijeron que hace muchos años, los pobladores que iban a la pisca de café a otros pueblos, pasaban por ese camino, pero al regresar, venían cargando en sus espaldas bultos de café y otras mercancías; como la carga era muy pesada y el camino de regreso estaba muy difícil porque venían subiendo, sentían mucho cansancio y justo donde se veían esas piedras apiladas, se paraban a descansar, tomaban algunas piedras y las untaban en sus pies cansados, pedían que su cansancio se quedara allí para que pudieran aguantar hasta llegar a su pueblo, así lo hacían, ellos aseguran que el cansancio desaparecía y se quedaba en ese montón de piedras.

La clase paseo me ha permitido acceder al mundo de la oralidad o de la vida natural del niño; durante esta experiencia, los niños hablan de su mundo de los lugares que representan una significación o un símbolo, hablan también de los mitos que encarnan su cultura. Es interesante conocer la capacidad de percepción que los niños tienen, la sensibilidad y la relación que establecen con la naturaleza. En otra experiencia que tuve cuando laboraba en

la comunidad de Santa María Ozolotepec, en la sierra de Oaxaca, pude observar que después de largos días de clases tradicionales, es decir, cuando sólo se abordaban simplemente los contenidos ya establecidos en el plan y programas, los niños esperaban el día que les dijera, mañana traen su taco porque saldremos de paseo, esto los hacía muy felices. Durante el paseo yo preguntaba cómo se llama esa montaña que se ve ahí, era la más grande, se veía tan imponente que llamaba la atención de todos, es el cerro de la sirena maestra, ahí en la cima hay una cueva donde se escucha el canto de una sirena, por eso se llama así. También me mostraban los caminos que se veían, me decían: esta vereda va para San Pablo, este camino va para San Gregorio. Después, al adentrarnos más a las montañas buscábamos hongos, yo preguntaba ¿estos hongos cómo se llaman?, nosotros le decimos nanacate, esos son de chile, pero también hay de corralito y de pan. Si los niños dominan tantos conocimientos que no necesariamente aprendieron en la escuela, ¿cuál es la razón por la cual existen las escuelas y para qué ir a la escuela? Como dice Rancièrre, si se puede enseñar incluso lo que no se sabe y si la lengua materna la hemos aprendido sin la necesidad de un maestro explicador, ¿no será suficiente con las enseñanzas de los padres de familia? Si en la cultura de la oralidad la familia, la madre o el padre se encargan de formar a los niños desde la cultura propia, por ejemplo, en este caso se encargan de enseñar a los niños elementos que conforman la cultura afrodescendiente mediante prácticas rituales, mitos o en prácticas de la vida cotidiana, y si estas prácticas muchas veces tienen un valor simbólico ¿qué valor tendrían estas prácticas en el ámbito escolar, o qué prácticas tienen un valor simbólico dentro del ámbito escolar.

En Río Grande se puede observar que cuando ya se acercan los días de muertos, se escuchan los sonos de la danza de los diablos, los niños y los jóvenes procuran elaborar su máscara de diablo, buscan un grupo de amigos de su colonia para acordar los días que saldrán a bailar e

inventan los versos que dirán. Existe aquí otra dimensión de la educación, es la educación de la cultura de la oralidad, los niños buscan sus pares y realizan la danza con sus propios familiares y amigos de su calle, los cuales no necesariamente son compañeros de escuela y no son precisamente de las mismas edades. El niño por su parte aprende los símbolos de su cultura y cultiva su identidad, aprende también el valor comunitario.

Dentro de la cultura de la oralidad, todo niño tiene la voluntad de aprender algo, de aprender cualquier cosa, en la danza de los diablos, por ejemplo, el niño aprende a elaborar y cantar los versos que se requieren para la danza, aprenden jugando, también aprende otra concepción del cuerpo, el cuerpo que goza, que siente placer y que comunica, para esto no necesitan al maestro explicador, ni a la escuela, simplemente lo realizan porque consciente o inconscientemente, están cultivando su cultura, la cultura afrodescendiente. En estas experiencias veo que, en la vida natural, los niños establecen sus propios métodos para aprender, es decir, esto afirma que los niños pueden aprender por sí mismos.

Para Rancière (2002, p. 33) la voluntad es la potencia, esa voluntad o potencia es uno mismo, es la manera en que uno mismo es obedecido, la voluntad es un ejercicio para conocerse a sí mismo, entonces la voluntad como principio de la emancipación es posible a través del conocimiento de sí mismo. Aquel niño, docente o padre de familia que se conoce a sí mismo puede ser emancipado y emancipar, conoce su poder de ser pensante. En este caso, el niño afrodescendiente que comienza a cultivar su cultura comienza a conocerse a sí mismo y a no sentir el menosprecio de lo que es, aprende a conocerse, por ejemplo, a través de sus rituales o de sus creencias.

La vida natural es quizá un ejemplo de la emancipación, este ejercicio se da en cuanto el hombre sabe o da valor a su cultura, este ejercicio está puesto en la reproducción y creación

de símbolos propios, que no obedecen a la lógica explicadora y rompen con el marco de lo instituido, la emancipación puede estar en la manera en que, dentro del mundo de la oralidad hay una resistencia ante la muerte de los símbolos, hay una resistencia por seguir reproduciendo lo propio de cada cultura, una resistencia a no dejarse absorber por esta lógica explicadora: “No se trata de crear sabios. Se trata de levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores” (Rancière, 2002, p. 56).

En el estudio de la cultura de la oralidad, me he dado a la tarea de observar y tratar de comprender, ¿de qué manera se forman los niños dentro de la cultura de la oralidad y de qué manera se forman en la escuela?, ¿es en la escuela donde se inicia el verdadero acto de aprender? Si el niño aprende la lengua materna sin necesidad de un maestro explicador, ¿cuál es el papel del docente en la formación del niño? Muchas veces he cuestionado la educación y las prácticas educativas y aunque he pensado en una educación emancipadora y trato de elaborar técnicas que parecieran que van a ayudar, por alguna u otra razón vuelvo a caer en las tramas del maestro explicador, en los métodos tradicionales de enseñanza y en las presiones de la evaluación. Si en la experiencia del maestro Jacotot, del cual habla Rancière, los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no sin maestro, ¿cuál sería en este caso la gran tarea del docente, qué tipo de docentes se requieren y cómo aprender a ser un maestro emancipador?

Aunque acuda a métodos de enseñanza más actuales, no es posible dejar de ser aquel maestro explicador, pues pareciera que el objetivo de la escuela es lograr, a través de los docentes, el atontamiento de los alumnos. El docente muchas veces supone que aquel niño no entendería

nada si uno no se lo explica. Pero este proceso explicador no es un asunto que se tiene solamente en la pedagogía, la lógica explicadora es parte de una sociedad entera, por ejemplo, está en los trabajos, en las diversas instituciones públicas, esta lógica explicadora está incluso en las nuevas tecnologías, la televisión, las redes sociales o internet, pues tienen la tarea en muchas ocasiones de explicar y atontar. Como lo ha dicho Rancière (2012), cada vez más, nuestros gobiernos y las clases dominantes se presentan ante nosotros como nuestros pedagogos.

La teoría de Rancière va más allá de una crítica a la pedagogía ya que esta teoría está inspirada en el mundo de los obreros quienes habían consolidado en su resistencia y en su lucha, la posibilidad de romper con aquella opresión y con el orden desigual donde se creía que había personas que nacieron para saber o tener el poder, sin embargo, había quienes nacieron para trabajar, los que habían nacido para ser obreros, por lo tanto, no ocupaban un lugar en la vida económica y política. El obrero se dio cuenta de que su vida consistía en descansar por las noches para trabajar durante el día y así sucesivamente, en eso consistía su vivir es así como lo analiza María Greco (2007, p. 19):

Rancière encuentra en los archivos de los movimientos obreros que la ruptura del ciclo de los días y las noches constituyó un acto político de “autorización” intelectual y de la palabra que los obreros ejercieron sobre ellos mismos para habilitarse de otro modo y hacerse contar en el orden social.

Entonces también los espacios de aprendizaje fueron cambiando, la escuela no era ya el único espacio para educarse, los obreros comenzaron a formarse desde el hogar, la madre iletrada enseñaba a aquel niño obrero lo que no sabía, esa madre se sintió capaz de enseñar y el niño por lo pronto quería aprender “todo”: “De este modo la formación constituyó un acto político en el cual se establecía también el cuidado de sí mismo como una idea de solidaridad” (Greco, 2007, p. 19). Un acto de emancipación individual que después se convertía en un acto de

emancipación colectiva, esto lo relaciono con el cuidado de sí en la medida en que el cuidado de sí implica un “conócete a ti mismo”, emancípate a ti mismo para que puedas emancipar al otro. Es en esta constitución del sí mismo, donde Beatriz Greco (2007, p. 19) ve un acto de solidaridad sobre todo en la idea del cuidado de sí como forma de relación con uno mismo y con los otros. Para esto también nos hace ver que la autoridad ya no puede ser vista como como un ejercicio individual, sino como una autoridad que puede ser pensada de otra manera como, por ejemplo, una autoridad pensada desde la igualdad, desde el reconocimiento y la emancipación. Las ideas que propone Beatriz Greco dan un giro a las formas cerradas en las que se ha pensado la escuela y el acto educativo, pues en su estudio nos plantea la idea o las posibilidades del ejercicio de una autoridad pedagógica emancipatoria. Esta autoridad implica una ruptura, yo diría que más que una ruptura implicaría un nuevo uso o un uso diferente de la autoridad, como ya lo ha propuesto Agamben cuando hace referencia a la inoperosidad y la potencia. De la misma manera al dar un nuevo uso a la autoridad pedagógica, se tendría que cuestionar también el nuevo significado que tendría el proceso de enseñanza, para esto Beatriz Greco (2007, p. 25) puntualiza que enseñar sería algo parecido como a poetizar o pintar, donde el anti-método que propone Rancière desde la pedagogía del maestro ignorante tendría que recurrir también al arte en general.

Para concebir nuevos modos de autoridad, Beatriz Greco (2007, p. 31) propone reconsiderar el papel que juegan los niños en la sociedad, éstos desde siempre han sido pensados como seres extraños, seres salvajes que no entienden la lengua de los adultos, ante esto, es necesario el encuentro con el otro en la manera en que debemos formar no una imagen de la infancia sino más bien una imagen a partir del encuentro con la infancia. Esto implica pensar a los

niños ya no como seres que carecen sino más bien pensar a la infancia como posibilidad, pensar al niño como un ser en potencia.

Al hacer uso de una autoridad de la palabra se hace referencia a pensar la potencia de la palabra y las modalidades en que las palabras circulan o se detienen. Esto me hace pensar en la cultura de la oralidad, donde la palabra se ubica desde la esfera de lo simbólico y sobre todo implica un lugar de significación de sentido. De lo que se trata aquí es de que los niños puedan acceder o encontrar un lugar simbólico: “Así, niños y adolescentes padecen de insignificancia porque un sistema social-y los adultos que lo componen-les ofrece un mundo des-simbolizado, “naturalizado” en tanto sólo se trata de preservar la vida biológica, donde sobrevivir a tanto peligro” (Greco,2007, p. 34).

Vivimos en un mundo que muchas veces carece de sentido, esto hace pensar en que es necesario regresar a este lugar de la infancia, a esos lugares que aportan experiencias. Esto lo explica Beatriz Greco cuando cita un ejemplo donde Kafka encuentra a una niña llorando porque se ha perdido su muñeca y en este acto Kafka le dice a la niña que su muñeca no está perdida, sino que se ha ido porque ya no soportaba vivir con las mismas personas, la niña pregunta; cómo sabe eso, Kafka menciona que la muñeca le ha dejado una carta y promete traerla al día siguiente, él escribe una carta poniendo las palabras precisas que diría la muñeca a la niña, se compromete a escribir cartas durante dos semanas, en la última carta, inventa que la muñeca se ha casado y que se quedará a vivir en aquel lugar. La niña sabe que su muñeca ya no volverá, Kafka minimizó la tristeza de la niña. En este ejemplo se enfatiza el encuentro con las infancias tanto la de Kafka como la de aquella niña, es el encuentro a través de la palabra en forma de historia, como ya lo ha dicho Greco (2007, p. 40). Podría pensar con este ejemplo que la palabra es encuentro y en la cultura de la oralidad las palabras ejercen

cierto poder, pero también las palabras que llegan en forma de historia o de un mito ejercen cierto simbolismo, están llenas de sentido, estas palabras no están solas, se encuentran acompañadas de una historia. El problema es encontrar o mirar a la escuela como un espacio o un lugar de experiencias, un lugar donde hacer experiencias. A qué se refiere, cuando se habla de otro lugar para la infancia, esto hace referencia de igual modo a pensar en la potencia de la infancia, la potencia es otro lugar de la infancia: “Significa valorizar la infancia no como imposibilidad sino como potencialidad” (Greco, 2007, p. 41).

La escuela pudiera ser un espacio donde generar autorización, estos espacios de autorización tienen que ver con una relación, un intercambio social, en este sentido, volvemos al estado de relación con el otro, el sí mismo. Beatriz Greco (2007, p. 44) menciona otro ejemplo, en el que una docente realiza algunas prácticas con niños ciegos, esta docente lo primero que ha analizado es, el ver a aquellos niños como niños y no como discapacitados. La docente se dispuso en un segundo momento a lograr que estos niños tuvieran lugares o espacios de experiencias, y esas experiencias serían expresadas a través de la escritura, el objetivo era que los niños hablaran a partir de sus experiencias, por ese motivo la docente los ha llevado a nadar, y en un escrito un niño ha plasmado que la marea llega en franjas. La docente menciona que es verdad, así es como llega la marea, cae en la cuenta que las imágenes son demasiado fuertes y los que gozamos del sentido de la vista pocas veces enfocamos la percepción a través de otros sentidos, es decir, nos quedamos con la primera impresión de lo que las imágenes nos muestran, esto me hace pensar en las imágenes como símbolos, la imagen dice más de lo que se muestra, es el ocultamiento lo que contiene algo que cuando se muestra nos deja ver muchas caras del símbolo. En otro ejemplo, la docente lee un cuento donde aparece “un sitio salvaje” y pregunta; qué sería un lugar salvaje para ellos, un niño ha

contestado que un lugar salvaje sería un lugar donde no haya nada que tocar, las personas ciegas se guían por medio del sentido del tacto, la docente ha analizado que efectivamente para los ciegos un lugar salvaje significa un lugar rodeado de la nada eso era estar perdidos en un lugar salvaje, es necesario pensar en las múltiples formas de representar algo. Es lo que veremos más adelante, la posibilidad del uso del cuerpo y de los sentidos, de la percepción desde la esfera de lo ontológico, es lo que se analiza desde la cultura de la oralidad afrodescendiente.

Conclusiones del capítulo

La teoría de Agamben que se ha presentado en este trabajo ayuda en el ejercicio de comprensión de los problemas educativos actuales. La categoría de potencia que se ha analizado sirve muy bien para incorporarla a la educación en Oaxaca, ya que en este estado imperan formas de vida propias de la cultura de la oralidad que en muchos casos no compaginan con la educación tecnócrata que se ha establecido en los programas educativos, es necesario una formación para la potencia.

Seguir reproduciendo formas cerradas de la enseñanza aprendizaje no nos permitirá reconocer otras formas de pedagogía donde se reestablezcan categorías que han estado suprimidas en la enseñanza. Se requiere de nuevos paradigmas que posibiliten otras formas de educación. Con respecto a la cultura de la escritura, se muestra que es posible dar un nuevo uso a la literatura a través de la lectura ética. Poder hacer el ejercicio de comprensión, donde podamos vernos en el otro, es lo que se requiere en la educación actual.

Liberar las potencialidades del ser, de alguna función o de los conocimientos es lo que se requiere en la educación, lograr la inoperosidad de las cosas o de las acciones es un ejercicio

que va más allá de la educación tradicional. Se ha mostrado la potencialidad de la lengua al dar un nuevo uso de ésta, como en el ejemplo de la poesía, es posible la inoperosidad al hacer uso de la potencialidad de la lengua damos cuenta de que ésta no se reduce al simple acto de nombrar o conceptualizar, como se ha hecho tradicionalmente en el ámbito educativo, en este sentido la palabra dentro de la cultura de la oralidad no se reduce a la función del habla sino que abarca un sistema de símbolos inagotables que sobrepasan a la conceptualización, es ahí donde está inmersa la potencialidad del lenguaje, en la cultura de la oralidad el lenguaje se encuentra inmerso o relacionado de igual modo con lo afectivo, con la sensibilidad y el placer.

Es necesaria una pedagogía simbólica, una pedagogía del mito o bien una pedagogía que tome la debida importancia a las signaturas. Todo esto remite a comprender al ser, es decir, exige un nivel de comprensión ontológico, ya no podemos seguir viendo o estudiando al ser como un concepto sino como algo que se está construyendo y que no es posible establecer una mirada totalitaria, sino que hay realidades que escapan a esa conceptualización. Recuperar la visión simbólica es una alternativa para la comprensión del mundo, por ello en el uso de las signaturas se combinan lenguajes y símbolos derivados de distintas culturas, lo cual permite la continuidad de la vida frente a la muerte de los símbolos.

El símbolo es el elemento principal de las prácticas sociales las cuales van conformando la cultura. Por esta razón Mèlich menciona que sin los símbolos la vida caería en un vacío, y que el símbolo es quien construye al mundo y no lo contrario como se había creído. El mundo es posible, el mundo existe gracias a las formas simbólicas. Por esta razón es posible que las culturas orales se resistan a morir ya que los símbolos siguen dando sentido a la vida de las colectividades. El símbolo está en todas partes, no solamente en las prácticas sociales de los

pueblos indígenas o afrodescendientes sino también en las sociedades modernas. No se trata de decir que lo real está por un lado y el símbolo por otro, sino que nuestra vida o lo que se hace en ella ya es simbólico principalmente porque no estamos en un mundo ya dado, sino que, lo estamos construyendo.

En relación con la teoría de Rancière las reflexiones que se derivan son, en primer lugar, que en Oaxaca la educación no se puede reducir a procesos como lo es el de la explicación, éste no debería tener cabida ya que es un proceso en miras de un falso progreso y que además se implementa como un método civilizatorio que no tiene sentido seguir, pues en Oaxaca la lógica que predomina es la de la cultura de la oralidad. Con la lógica explicadora se pretende abolir las culturas orales, sin embargo, estas culturas muestran una resistencia ya que se rigen por otros mecanismos de enseñanza aprendizaje, el valor a la vida, la relación que se tiene con la naturaleza, los símbolos que dan sentido a su cultura, así como los mitos fundacionales, muestran que es posible reconocer en nosotros mismos la potencia de ser seres pensantes y que no necesitamos de una pedagogización, la resistencia es el arma ante el menosprecio que se ha querido fomentar hacia las formas de vida de las culturas orales. Con esto nos damos cuenta de que la educación no tiene que ser un acto de producción sino más bien un acto ético y liberador.

Si el docente ha tenido el papel de explicador y si éste ha hecho creer al alumno incapaz de aprender por sí mismo, entonces se necesita que el alumno se crea capaz de aprender por sus propios medios lo que le interesa, el docente necesita dejar de pensar que la inteligencia del alumno es inferior a la de él, en este caso se debe pensar que la inteligencia del niño es igual a cualquier otra, es decir, todos pueden aprender todo. El mejor docente- dice Rancière (2002, p. 14)- es quien muestra la manera en que podemos emanciparnos, el mejor docente es quien

enseña a prescindir del maestro. El docente, en este caso, debe propiciar que el alumno haga uso de su propia potencia, es quien muestra la forma en que el alumno pueda pensarse a sí mismo: “Hay una multitud porque hay en cada hombre una potencia –esto es, una posibilidad- de pensar” (Agamben, 2017, p. 238).

En las experiencias que rescata Rancière respecto a los espacios de aprendizaje podemos decir que la escuela no es el único espacio donde se puede educar, entonces con esto decimos que hay otros espacios como el hogar, el campo, el arte, las fiestas y celebraciones, como sucede en la cultura de la oralidad. Sin embargo, hay quizás una desigualdad de conocimientos en cuanto a la cultura escolar y la cultura de la oralidad, es la lógica de la superioridad y de la inferioridad la que actúa en las cuestiones de desigualdad. La escuela se ve como una autoridad en cuanto a que legitima el conocimiento, sin embargo, Beatriz Greco nos ha hecho pensar en otras maneras de ver la autoridad de la misma manera en que Rancière nos ha hecho pensar en la posibilidad de transformar este pensamiento.

CAPÍTULO 2

El estudio de la cultura de la oralidad en los afrodescendientes desde el pensamiento barroco mexicano y latinoamericano

Después de haber hablado de la inoperosidad, de la potencia como uso de sí, y de las signaturas como otras racionalidades, ahora presento un análisis de la cultura de la oralidad de los afrodescendientes, desde la teoría barroca. Cuando hablo de barroco, no me refiero precisamente al arte europeo, sino a otro tipo de modernidad y de racionalidad. Desde este punto de vista, el barroco ya no se ve reducido a un estilo artístico opuesto al modelo clásico.

La definición del barroco que, en el pasado se reducía al arte, actualmente se ha ampliado extendiendo su significado a todos los aspectos de la cultura humana. Hay que pensar que este concepto en América Latina resulta muy estimulante. Lo que este concepto nos ofrece es fundamentalmente una perspectiva histórica diferente (con respecto a la visión lineal, progresiva a la que estamos acostumbrados). Esto significa que se puede pensar la historia a partir de otra lógica. No tanto de desarrollismo económico sino más bien a partir de criterios de transformación cultural (Arriarán, 2009, p. 130).

Más que un estilo artístico, el barroco alude a un comportamiento social y cultural, aunque en el arte, el barroco buscaba mostrar una representación descentrada de lo humano, es decir, busca mostrar otras realidades; como en las pinturas de Caravaggio y su estilo de claroscuro característico de su visión tenebrista, en la literatura se busca mostrar otras realidades que aluden a los sueños, a la concepción de la muerte y a la fugacidad del tiempo, esos son algunos de los elementos que Arriarán (2009, p. 131) ha detallado al expresar la forma en que se presenta el barroco. Esto viene mucho al caso, pues en el capítulo anterior cuando hago referencias a la potencia del no y al uso de las signaturas, estas otras racionalidades

están presentes en los elementos simbólicos que no se reducen a lo puramente conceptual y racional.

Se ha estudiado el barroco europeo como arte de contrarreforma y como otra racionalidad que reacciona ante la modernidad renacentista, sin embargo, hace falta comprender al barroco desde su llegada a América. Para eso, Lezama Lima nos aporta el concepto de “Era imaginaria”, para puntualizar que el barroco en América Latina es muestra de una modernidad mestiza, la cual hace referencia a una contraconquista y ya no a la contrarreforma como en Europa: “Lezama quiere oponerse al concepto de barroco europeo como asociado a una política conservadora. Por esta razón plantea la idea de contraconquista que perfila la experiencia del mestizaje” (Arriarán; 2009, p. 133). Estudiar la cultura de la oralidad en los afrodescendientes desde la categoría de barroco, me permite comprender estas otras formas de uso de los símbolos y también del mestizaje; en este punto estudio la población afrodescendiente desde un mestizaje barroco, es decir, de un mestizaje que no hace alusión a formas fenotípicas, sino a un mestizaje cultural, es aquí donde surge la potencia del mestizaje.

La cultura afrodescendiente no se puede estudiar como una cultura pura, como ya lo ha mencionado Aguirre Beltrán (1989) en su estudio etnográfico del pueblo afrodescendiente de Guerrero. Por esta razón, me parece pertinente estudiar la cultura de la oralidad en los afrodescendientes, a partir del proceso de mestizaje que se dio entre la cultura indígena, africana y española. Este proceso surge como un mestizaje positivo, así llaman Bolívar Echeverría (2010) y Arriarán (2007) a la forma de interacción, diálogo y coexistencia entre culturas, dando como resultado un *ethos* barroco, es decir, una configuración del comportamiento que funciona como una estrategia de supervivencia.

El ethos barroco, en cambio, se planteaba como una estrategia en donde había diálogo intercultural. Los españoles permitieron la sobrevivencia de los símbolos culturales indígenas bajo sus propios símbolos (por ejemplo, la virgen de Guadalupe). Ni los indígenas ni los españoles defendían sus propios valores ya que surgió un sistema simbólico nuevo, es decir, una tercera cultura. A esta nueva cultura se le puede caracterizar como barroca o mestiza (Arriarán, 2007, p. 166).

Desde la teoría barroca es posible analizar el comportamiento de las sociedades afrodescendientes, permite un acercamiento hacia la comprensión del significado de los símbolos que se entretajan dentro de la cultura de la oralidad y las prácticas sociales que se realizan en Río Grande, como son la danza de los diablos² y otros rituales como los de la medicina tradicional o el ritual matrimonial, así como los mitos, desde donde podemos apreciar el diálogo intercultural que ha permitido una nueva configuración de las culturas.

Para hablar de la cultura de la oralidad, analizo el concepto de cultura a partir de la propuesta que hace Clifford Geertz (2006, p. 88), quien sostiene que:

La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.

También considero el concepto de cultura que propone Bolívar Echeverría (2010, p. 163), quien dice: “La cultura es el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad”. Al definir la cultura como el cultivo de un sistema de símbolos, implica hablar de oralidad.

² La danza de los diablos es un ritual que se realiza en algunas comunidades de la costa chica de Guerrero y Oaxaca, esta danza se efectúa en Río Grande durante las celebraciones del día de muertos que son los días 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre. En la danza de los diablos participan, niños, jóvenes y adultos, quienes se visten con ropas deterioradas o ropas de color rojo, portan una máscara de diablo. En la danza se cuenta con la participación de un personaje muy importante, este es “la minga” para personificarla, un hombre se viste de mujer y baila provocando a los hombres o haciendo gracias a la gente, otro personaje importante de la danza es “el tenango” quien funge el papel del diablo mayor, vestido de capataz, usa chaparreras, botas y porta un látigo con el cual finge golpear a los demás diablos que danzan. Para la danza se necesita de una música especial que es producida con la ayuda de un tambor de cuero, unas quijadas de burro y una armónica. Durante la danza se cantan versos estos son creados por los mismos diablos que danzan y además requieren de una tonalidad especial para recitarlos (Cruz, 2014, p. 48).

La oralidad no se reduce al sonido, ni a la emisión sonora, sino que implica una cultura de la oralidad, es decir, hace referencia a un sistema de símbolos que se van compartiendo y que van constituyendo al ser. La cultura es ese acto de cultivar, y si cultivar es un proceso, esto quiere decir que la oralidad también es un proceso donde se cultivan aquellos símbolos que pasarán a formar parte de una sociedad. Esto implica no solo un uso de la palabra, sino también, un uso de símbolos, un uso del cuerpo y con ello un uso de los sentidos. Así mismo, las culturas de la oralidad, aunque se enfocan en el actuar, en el hacer y en la repetición, guardan un significado simbólico en sus prácticas y también en el uso del tiempo, ya que el tiempo en la cultura de la oralidad no es precisamente lineal, sino cíclico, es decir, que se repiten continuamente los símbolos más arcaicos y vuelven a ser vividos o ejecutados en el actuar, en el presente; por lo tanto, la repetición es un elemento estratégico para las culturas de la oralidad y esto se puede notar durante las celebraciones o rituales que se simbolizan cíclicamente para lograr su supervivencia.

Clifford Geertz analiza la idea de que los seres humanos somos animales inconclusos y que finalmente nos completamos gracias a la cultura. Esta idea me parece pertinente para entender que la cultura de la oralidad es parte de nuestra forma de vida y que sin ella no sería posible guiarnos en la vida cotidiana; el ser humano tiene que llenar ese vacío con los símbolos que emanan de su propia cultura: “Sin hombres no hay cultura, por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres” (Geertz, 2006, p. 55). En otras palabras, Joan Carles Mèlich (1996) diría: sin símbolos la vida no tendría sentido.

El concepto de cultura que hace referencia al símbolo evita que el pensamiento se reduzca solamente a lo conceptual. Esto ya lo han analizado, Clifford Geertz, Arriarán, Agamben y Mèlich, quienes mencionan que hay mucha diferencia entre los símbolos y los signos, ya que

los signos hacen referencia a la conceptualización, en cambio los símbolos pueden tener muchos significados, hacen referencia al lenguaje, a la signatura, éstos se pueden transformar, tienen un origen o un modelo, como lo ha mencionado Eliade (2015) cuando desarrolla la idea de los arquetipos, o como enfatiza Bolívar Echeverría, cuando habla de la *codigofagia*, en donde los símbolos se resisten a desaparecer y donde estos se renuevan evitando su extinción. Así mismo, lo analizó Lezama Lima, quien sugiere la idea de barroco como era imaginaria, esto hace referencia a que los símbolos culturales no desaparecen ni mueren, éstos vuelven a surgir y a proyectarse en otras sociedades. De igual modo, desde la propuesta literaria de Elizabeth Hernández (2016), se muestra que la cultura de la oralidad coexiste dentro de la cultura escrita.

2.1. Mestizaje en la cultura afrodescendiente: sincretismo y diálogo cultural

El barroco como categoría para comprender la cultura de la oralidad en el pueblo afrodescendiente, se plantea desde el sincretismo entre las culturas, las cuales han mezclado sus símbolos y de esta manera logran permanecer, aunque con otras formas y significados. Para hablar del sincretismo Miguel A. Bartolomé nos aclara mucho esta categoría desde su estudio de las cosmovisiones indígenas. En este estudio recalca que: “Cada una de las culturas contemporáneas ha hecho su propio proceso de incorporación, apropiación, interpretación y, eventualmente, resignificación de esos rasgos” (Bartolomé, 2005, p.4). Para hablar del sincretismo se acude al concepto de configuración, el cual alude a estas combinaciones de rasgos compartidos, por ejemplo, en la presencia de deidades similares entre culturas, que presentan distintas características y funciones.

Algunos pueblos indígenas como los Amuzgos de Oaxaca, creen que la naturaleza está rodeada de fuerzas o espíritus, pero menciona Bartolomé (2005, p. 21) que en realidad están

haciendo alusión al dios de la luna, al dios del monte, al dios del viento, al dios del cuerpo y al dios del sueño. En las comunidades de la mixteca, nombrados “El pueblo de la lluvia” (Ñuu Savi), los cultos a las deidades de la lluvia se celebran en cavernas de donde brota el agua. Lo mismo sucede con deidades como el “Hombre rayo” en las comunidades cuicatecas o “Señor del rayo” en otras comunidades de Oaxaca. Tenemos entonces que el sincretismo no se reduce al conservadurismo, este proceso alude a la plasticidad y al dinamismo que tienen las culturas. En este caso se hace alusión a representaciones colectivas que surgen o son el resultado de las experiencias tanto sociales como simbólicas.

El sincretismo es una expresión barroca pues hace referencia a la fusión y la configuración de símbolos entre culturas. Está presente en las culturas indígenas, sin embargo, me pregunto, ¿es posible encontrar o pensar el sincretismo desde las comunidades afrodescendientes?, ¿de qué manera se expresa este sincretismo en la cultura de la oralidad de los afrodescendientes? Si bien las poblaciones indígenas han vivido este proceso, creo que las poblaciones afrodescendientes también han vivido este sincretismo en la creación de símbolos que han surgido a partir de elementos paganos y cristianos que se configuran a esta cultura.

Es posible hablar de un sincretismo o mestizaje en las culturas afrodescendientes, principalmente en la forma en que se adoptaron los santos cristianos. Esto lo ha estudiado Tomás Calvo Buezas (2016, p. 33) cuando habla del sincretismo afro-cristiano, donde nos muestra algunos santos que están ligados a las celebraciones afrodescendientes, por ejemplo, nos habla de las celebraciones en Maracaibo Venezuela, donde se pueden apreciar los sones de tambores como parte de las promesas que han hecho a San Basilio, patrón de los negros. Siendo éste un santo italiano, que era negro e hijo de padres esclavos africanos, se convirtió en un santo muy venerado por afrodescendientes en Venezuela.

El proceso de mestizaje también se obtuvo en gran parte gracias a las “Cofradías” de negros en América, que tuvo en un principio el objetivo de agrupar y clasificar las etnias de negros, pero también tuvo como objetivo cristianizar a los negros (Gutiérrez, 2016, p. 91). Pero la mejor forma de entender este mestizaje la podemos encontrar en los cultos afrocaribeños, de los cuales nos habla Ildelfonso Gutiérrez (2016, p. 107), y donde nos muestra la forma en que los afrodescendientes volvieron a resignificar sus deidades a través de sus cultos, que al igual que las culturas indígenas, lo hicieron en la clandestinidad y el ocultamiento. En estos cultos se volvieron a escuchar los tambores sagrados, a marcarse los ritmos de las danzas, así es como lo muestra Gutiérrez (2016) en su estudio, cuando hace alusión a la *Regla de Ocha* o *Santería* que tiene lugar o se practica en Cuba y en Brasil. Es conocida como *Candomblé* y en Trinidad se le conoce como *Changó*, pero estos cultos en realidad son de origen Yoruba. Aquí se muestra a la Santería cubana como el resultado de la mezcla de religiones africanas y católicas. Estos cultos también hacen alusión a creencias en deidades del monte, como *La regla de Palo Monte*. Este culto ha llamado mi atención debido a que en él se muestra la imagen del diablo como deidad del monte y alude a una espiritualidad poderosa que muchos temen y al mismo tiempo veneran, se muestra al “diablo” como símbolo de una deidad de los pueblos afrodescendientes. Esta imagen se venera de igual modo, en los pueblos de la costa de Guerrero y Oaxaca.

Estos cultos de *La regla de palo monte* también hacen referencia a la “Nganga” o cuerpo, manifiestan una relación con las celebraciones de la danza de los diablos de Guerrero y Oaxaca. La palabra “Nganga” me ha hecho pensar en la figura de la “minga”, un personaje importante de la danza de los diablos, la cual se muestra como el símbolo del cuerpo. Estas formas de sincretismo o mestizaje aluden también a la mezcla de símbolos que se van tejiendo

entre distintas culturas y que ha permitido el surgimiento de otros sistemas simbólicos. Esto se analiza, por ejemplo, en los estudios realizados por Aby Warburg.

Warburg estudió personas ambiguas por su posición o fortuna, entre la magia y la ciencia, o la lógica y la imaginación; habló del significado simbólico de las imágenes pictóricas y, como Frazer, aborda la mitología y la antropología. Concluyó que no hay visiones puras sino símbolos o imágenes vinculadas entre las culturas, modo de ver análogos, combinaciones que se dan en la memoria como acervos de experiencia. Cuando Warburg estudió el renacimiento vio reapariciones de imágenes de la antigüedad, es decir, la presencia de temas paganos (Arriarán, 2007, p. 164).

En la cultura de la oralidad, los valores culturales que un determinado grupo étnico construye, se da gracias a las experiencias que son parte de la vida cotidiana y que se fortalecen en la participación colectiva durante las prácticas sociales, las cuales se vuelven un constante presente, es decir que se viven gracias a un elemento propio de la cultura de la oralidad, que es la repetición, todas las culturas del mundo están constantemente construyendo y repitiendo determinados símbolos. Esta idea hace referencia a los mitos, estos se proponen como una forma de conocimiento no estructural, como otra forma de pensamiento que se da dentro de las culturas de la oralidad pero que también se pueden encontrar en la cultura de la escritura. Ante estas otras formas de pensamiento, hay en el barroco, elementos que ayudan a comprender el comportamiento de las culturas tanto indígenas como afrodescendientes, primeramente, porque el barroco hace énfasis en el uso del cuerpo, en lo paródico y en lo carnavalesco, estos son aspectos que se observan consecutivamente en la vida cotidiana de los pueblos de México y América Latina. La danza se analiza a través de los elementos propios del barroco, tales como la percepción y la sensibilidad. En la danza de los diablos la percepción se enfatiza a través de la musicalidad y la corporalidad, la danza en su conjunto se presenta como otra forma de lenguaje, como otra racionalidad.

El mestizaje barroco hace referencia a la mezcla de comportamientos culturales que recaen en un multiculturalismo. Pero ¿qué es el símbolo barroco? El símbolo barroco hace referencia a que, dentro de la cosmogonía afrodescendiente e indígena la imagen se ve directamente relacionada con la realidad, por ejemplo, la imagen del diablo forma parte de un simbolismo contrario a lo que se tiene dentro de la religión católica, la imagen de diablo en la cultura afrodescendiente se toma como una representación del goce y de fiesta.

En la comunidad de Río Grande la imagen de diablo caracteriza la cosmovisión del afrodescendiente, es el símbolo emblemático de esta comunidad, tal es el simbolismo que representa esta imagen, que en la población hay lugares que aluden a éste; por ejemplo, hay un lugar que lleva por nombre “La caldera del diablo”, existe otro lugar que se llama “El charco del diablo” y en las celebraciones del día de todos santos o día de muertos, se ritualiza la danza de los diablos. Esta celebración es la mayor muestra del simbolismo que tiene la imagen del diablo para los afrodescendientes. Pero también en otros países como Bolivia, la imagen de diablo es un símbolo que atrae la suerte y es el dios protector de los mineros de Oruro y de Potosí.

En el interior del “socavón”, manda el “Tío”, el diablo, y a él se deben las voluntades de los mineros resultando una figura protagonista, nuclear en la gestión de los afectos, emociones, conflictos y aflicciones de los mineros. El culto que recibe el martes de *ch'alla* durante el carnaval, e incluso cada martes o viernes en el interior de mina, agasajado con *pijchus* de coca y cigarrillos y libaciones de alcohol, o bien el ofrecimiento de la *wilancha* ritual de agosto en homenaje al socavón configuran de una manera precisa un complejo marco de relaciones que los mineros y sus familias establecen con el “Tío” (Fernández, 2013, p. 311).

Es interesante tratar de comprender cómo se van configurando estos espacios simbólicos a partir de las imágenes colectivas; estas configuraciones hacen referencia a la cultura de la oralidad, para la cual, el símbolo es de total importancia, pero más que querer saber el significado del símbolo, lo que a mí me interesa es su función.

El conocimiento directo es un modo diferente de entender el símbolo, no como algo que se representa sino como algo que se vive. De ahí la importancia de las imágenes. Sin duda, se trata de un ideal ingenuo. Pero lo que resulta importante es la visión alternativa al racionalismo ilustrado. Puesto que la modernidad ilustrada fue un proyecto frustrado, ¿por qué no recuperar la visión simbólica del barroco como otro modo de relación con el mundo y la realidad? (Arriarán, 2007, p. 28).

El barroco se retoma para el análisis de la cultura de la oralidad principalmente porque se enfatiza la enseñanza a través de los símbolos, estos se pueden manifestar en los mitos, rituales o en la danza, presente tanto en los pueblos afrodescendientes como en las culturas indígenas. Dentro de la cultura de la oralidad la imagen, el símbolo o las signaturas no solo se representan, sino que se viven; por ejemplo, se vive y se recrea en una danza, se viven en la relación que se establece con el mundo. En el mito del eterno retorno, Eliade habla de la montaña, la piedra y objetos que no son solamente objetos, sino símbolos, porque tienen un ser que forma parte de lo sagrado para la cultura, se dice es hierofánico. En las culturas orales se establece una relación con el tiempo mítico o magno como lo llama Mircea Eliade (2015, p. 11), dentro del cual hay un sentido ontológico que lleva a pensar en el ser. Las culturas orales tienen un complejo sistema de pensamiento, pero este pensamiento está principalmente proyectado en los símbolos y mitos, estos no se podrían comprender dentro de un pensamiento científico sino desde una filosofía del mito, es decir, desde un pensamiento más profundo. Desde este punto, el pensamiento barroco ha propiciado la comprensión de las culturas de América Latina, desde un pensamiento propio de estas culturas, donde se expresa un rechazo al pensamiento y al tiempo puramente lineal.

En algunas comunidades afrodescendientes se realiza el ritual matrimonial de manera tradicional, sin embargo, con la llegada de las ideas capitalistas el ritual ha ido cambiando, en Río Grande este ritual se realiza con muy poca frecuencia. El ritual matrimonial nace a partir de la cosmovisión de culturas que en un momento fueron completamente orales, ya que

este ritual anteriormente fue o pertenecía a modelos divinos, y sagrados. Mircea Eliade (2015, p. 37) menciona que en este tipo de rituales se representa simbólicamente al cielo y la tierra, esto lo muestra en los mitos que surgen de culturas muy antiguas. En el caso de la comunidad de Río Grande, en este ritual tanto la palabra como el acto de pedir están vinculados con valores ontológicos que van más allá de las conceptualizaciones modernas de lo que es la unión matrimonial.

El ritual matrimonial es una práctica social que se realiza en la comunidad de Río Grande, durante este ritual la pareja es representada simbólicamente por un guajolote macho y una hembra, en el ritual participan los padres y los padrinos del novio y de la novia, para hacer entrega del presente o la dote que es así como se les llama a los guajolotes, los padres del novio llevan a una persona para que pida el permiso de entrar y entregar el presente, esta persona de mayor edad pide el permiso mediante unos versos. El primer verso es dicho por la persona que está representando a la familia del novio y la contestación es dicha por la persona que está representando a la familia de la novia. Para eso marcaré con el inciso (A) los versos que son dichos por parte de la familia del novio y con el inciso (B) los versos que son dichos por la persona que representa a la familia de la novia:

(A) Licencia pido señores, licencia pido María, licencia pido señores para el uso de este día, después que me lo hayan dado rompo mi voz al silencio.

(B) La licencia ya está dada puede pasar usted con todos sus invitados.

(A) El agua del río es clara, sin que nada la alborote, solo le suplico a usted que reciba el guajolote, y que bailemos con él, hasta que todo el cuerpo se agote.

(B) Yo los recibo comadre, con el aprecio más fino, dándole gracias al cielo y que vivan los papás y los padrinos.

(A) Reciban pues esta ofrenda, porque a eso hemos venido, y que los muchachos se arreglen para formar bien su nido, nosotros por lo pronto yo creo ya hemos cumplido.

(B) Muchas gracias comadrita por haberse molestado, en este día tan dichoso que dios le ha reservado, pero antes de que lo entregue, quiero pedir un favor, que al que lo traiga y lo cargue quiero que me baile un son. (Esta información fue proporcionada por la señora Rosalba Cisneros, habitante de la comunidad de Río Grande, ella es quien se encarga de decir los versos durante el ritual de la dejada del guajolote) (Cruz, 2014, p. 63).

En efecto, los símbolos son elementos claves para comprender la vida o la realidad de las culturas de la oralidad y también para comprender ciertos comportamientos de las sociedades modernas. Cuando se habla de arquetipos (Eliade, 2015) se hace referencia a la repetición como un elemento estratégico de la oralidad, ya que a través de ésta se aprenden aquellos símbolos que darán sentido a las prácticas sociales que realiza determinada cultura, todo aquello que no sigue un modelo, es decir un arquetipo se dice que carece de realidad, carece

de sentido, los arquetipos al igual que los símbolos son elementos primordiales tanto de las sociedades arcaicas como las modernas.

En cuestiones culturales, los grupos indígenas, así como los grupos afrodescendientes mantienen la ilusión de coexistir a través de las prácticas sociales, de sus creencias y rituales. Aun sabiendo que es imposible recuperar las formas de vida más antiguas, las sociedades tratan de rehacer su cultura y de hacer presente sus mitos. En las culturas orales el mito es portador de verdad propia y será aceptable mientras las sociedades sigan reproduciéndolo. Gadamer (1997) hacía referencia al mito como la voz de un tiempo originario más sabio, trató de situar al mito en un plano más ontológico, donde se puede comprender la existencia, los sentimientos y los valores que se juegan dentro de lo que está contenido en el mito.

Aprender de la memoria cultural afrodescendiente implica reconocer los saberes y valores colectivos. Dentro de las culturas orales las personas mantienen una relación directa con el mundo que les rodea, esto se puede apreciar, por ejemplo, en algunas creencias que se tienen en relación con la tona o tonal que se conoce tanto en los pueblos indígenas como en los pueblos afrodescendientes. En la cultura de la oralidad este sistema de símbolos hace referencia a la presencia de mitos que representan una mirada alternativa a la que comúnmente establece la ciencia. Por lo tanto, hablar de las creencias de la tona o tonal dentro de las culturas afrodescendientes, implica un regreso al misterio y la magia como otra forma de entender la realidad sin perder el sentido de esta. Es por esta razón, que al hablar de barroco se hace referencia a la memoria colectiva, la cual representa la coexistencia de los mitos que conforman la cultura afrodescendiente.

Como ya lo ha mencionado Ricoeur (1999), la memoria es el presente del pasado y nos sirve como un referente de orientación, gracias a los recuerdos compartidos que se transmiten a

través del proceso de intersubjetividad podemos hacer ese encuentro con el otro, pero también, la memoria colectiva se fortalece a través de las celebraciones y rituales.

2.2. La modernidad de lo barroco como una modernidad alternativa de América Latina

Después de haber analizado el mestizaje o sincretismo en las culturas indígenas y las culturas afrodescendientes, es conveniente tratar de comprender la realidad actual desde una modernidad alternativa proveniente de la idea del mestizaje. Podemos decir entonces que, gracias al mestizaje, en el barroco se proponen las combinaciones de lenguajes y símbolos de diferentes culturas que han logrado la supervivencia frente al modelo colonialista y ahora también capitalista. Como ya lo ha mencionado Arriarán (2016), el barroco latinoamericano puede constituir una modernidad alternativa opuesta al capitalismo.

Al surgir otros paradigmas como el barroco, se tiene la posibilidad de comprender la realidad a partir de otra lógica como el erotismo, el símbolo y el mito. Por ejemplo, podemos decir que las formas culturales de la oralidad están inscritas en el presente, es decir, existe una conjugación que ha dado origen a una modernidad alternativa. Esta otra modernidad es parte de una identidad que se conjuga y que desencadena otros lenguajes como el del cuerpo erotizado, característica de la racionalidad afrodescendiente, la cual hace referencia a una ontología del ser corporal que alude a otros lenguajes que escapan al racionalismo: “La posmodernidad alternativa se trata de otra modernidad alternativa como interacción positiva entre las prácticas culturales, las imágenes y los símbolos de la modernidad occidental y las tradiciones culturales locales” (Arriarán, 2007, p. 22). Es así como el barroco se concibe como otra modernidad que permite el surgimiento de una racionalidad mestiza que se hace visible en la cultura afrodescendiente sobre todo en la fusión de lo propio y de lo externo

como sucede al fusionarse la religión católica con acciones paganas de culturas afrodescendientes.

La modernidad barroca como forma de vida se resiste a la lógica del valor de cambio que emana del capitalismo, esto ya lo ha explicado Bolívar Echeverría (2010) al aclarar que en el barroco lo que impera es la lógica del valor de uso, contrario al capitalismo donde lo que importa es la acumulación. En los pueblos de Oaxaca, aunque ha permeado el capitalismo, en algunas prácticas de la vida cotidiana también siguen vigentes las ideas y prácticas de valor de uso. Por ejemplo, en las festividades o celebraciones existe una forma llamada “gusto” llaman así a las fiestas donde se celebra derrochando lo mucho o poco que se tiene para una celebración, es común decir en una fiesta “esa familia es de gusto”, es decir, que no le importa gastar todos sus bienes para satisfacer ese gusto, que es el del festejo de una mayordomía, la fiesta de algún santo católico, o la unión matrimonial. En esta lógica se podría decir que el valor de cambio o de acumulación no es muy funcional. Sin embargo, Bolívar ha dejado muy claro que el barroco es una forma de vivir en y con el capitalismo, pero en Oaxaca aún existen prácticas sociales donde el régimen capitalista no es tan operable.

En la nueva modernidad, los pueblos indígenas de América Latina consolidaron una identidad barroca, al asimilar la cultura occidental y redefinirse como mestizos a través de una teatralización de su nueva identidad, como ya lo ha dicho Bolívar Echeverría (2010, p. 201). Esto se ejemplifica con el guadalupanismo como la exageración del culto católico, el cual, es un ejemplo del comportamiento barroco donde hay una alteración de la religiosidad católica. Estos comportamientos barrocos, también se han generado en las sociedades afrodescendientes, sobre todo en la fusión de lo pagano a partir de la conjugación de deidades como lo es el dios Ruja afrodescendiente y la imagen católica del diablo. Esto como proceso

de la codigofagia³ en el que los afrodescendientes se redefinen y conforman de igual modo una nueva identidad rehaciendo la cultura occidental. En la cultura afrodescendiente existe pues ese encantamiento de las divinidades que recae en un simbolismo propio de la oralidad esta otra forma de integrar lo profano a la religión católica es una nueva configuración de la identidad afrodescendiente que encuentra la forma en que sus símbolos o deidades puedan subsistir.

El barroco como otra modernidad o era imaginaria como lo había llamado Lezama Lima (2017, p. 23), hace referencia a la situación en la que las sociedades y sus símbolos culturales no desaparecen, sino que se vuelven a proyectar en otras sociedades, en otras eras imaginarias: “Todo tendrá que ser reconstruido, invencionado de nuevo, y los viejos mitos, al reaparecer de nuevo nos ofrecen sus conjuros y sus enigmas con un rostro desconocido. La ficción de los mitos son nuevos mitos, con nuevos cansancios y terrores” (Lezama, 2017, p. 67). De esta manera sobreviven algunos rasgos de las diferentes culturas y vuelven a aparecer reconfigurados, esto lo ha ejemplificado muy bien Lezama (2017, p. 73) en los mitos del Popol Vuh, donde se nota una fusión entre la civilización maya-quiché, la mitología griega y la cultura oriental. En la modernidad barroca se puede decir que también hay un encuentro de la cultura oral con la cultura escrita.

Para ejemplificar, Lezama analiza las presencias imaginarias en el Popol Vuh, donde detecta presencias de la imaginación china, dejadas por las adecuaciones, interpolaciones, paralelismos hechos por los jesuitas. Ahí descubre que lo incompleto de los versículos está elaborado para un complemento en la llegada de los nuevos dioses. La tesis de Lezama Lima es que las teogonías de las epopeyas indias, búdicas, etc. y las recopilaciones confucianas habían llegado a Europa por medio de los jesuitas con lo que chinificaron los iconos cristianos. De esta forma los copistas jesuitas y los filólogos españoles traspasaron esa influencia al Popol Vuh; además traspasaron la mitología odiseica (Hernández, 2016, p. 50).

³ Término que utiliza Bolívar Echeverría (1998, p. 51) para hacer referencia al proceso semiótico mediante el cual, los códigos se devoran unos a los otros, esta es una forma de coexistir al apropiarse e integrarse.

En el Popol Vuh, se pueden encontrar mitos que han perdurado a través de los tiempos, pero que también han sido muestra de ese mestizaje o encuentros de pensamientos, estos mitos de alguna manera han marcado la cosmogonía al establecer los elementos como la magia, y también la relación entre la divinidad y la naturaleza. Es evidente que estos mitos de la creación aún están presentes en la actualidad, por ejemplo, en Río Grande algunas personas piensan que los hombres fueron hechos de maíz, algunas personas no tiran ni queman las tortillas porque se cree que anteriormente éstas fueron personas, esas creencias no sólo se tienen en Río Grande sino en muchos pueblos de Oaxaca. Lo curioso es que hasta en comunidades afrodescendientes se sabe de la existencia de este mito, siendo un mito que pertenece a las culturas indígenas. Por otra parte, se cuenta también el mito del diluvio como una nueva era, el fin y el comienzo de todo, se sabe que estos mitos se han mezclado con ideas de origen católico. Podemos entender al barroco americano como una forma de vida que incorpora elementos de distintas culturas: “Lezama advierte el carácter creativo del barroco americano que se manifiesta en el lenguaje, las formas de vida y de intereses culturales. Es arte de contra-conquista, pues el que irrumpe desde Europa con violencia es conquistado por el paisaje que surge como posibilidad de renovación” (Hernández, 2016, p. 51).

En los estudios que Elizabeth Hernández (2016) ha realizado respecto al uso de la categoría del barroco para el análisis de la identidad narrativa latinoamericana, podemos comprender cómo surge una nueva identidad en el lenguaje barroco. En las obras literarias que Hernández analiza, se muestra la tradición oral puesta en la cultura de la escritura: “La literatura acude a las fuentes populares, se reconocen las virtudes del habla y las estructuras del narrar popular. Las creaciones de los narradores transculturadores fueron posibles gracias a la

existencia de conformaciones culturales propias, producto de largos procesos de acumulación y reelaboración” (Hernández,2016, p. 54). Las creaciones literarias adquirieron elementos de la oralidad, esto como muestra de un diálogo cultural: “el barroco moderno o neobarroco es una manifestación de contramodernización en la que, en el caso de la literatura, se utiliza la escritura moderna para resignificar la tradición oral que vive en las culturas populares” (Hernández, 2008, p. 123). La escritura no llegó a desplazar a la oralidad, la cultura de la escritura, desde una perspectiva barroca, acoge de alguna manera, la racionalidad propia de la oralidad, sobre todo en las obras donde sale a relucir el lenguaje mítico. Por lo tanto, el acto educativo se tendría que analizar desde una modernidad barroca como otra racionalidad que pueda incluir las formas de pensamiento como lo son aquellos que surgen, de la cultura de la oralidad.

2.3. La modernidad sólida en la cultura de la oralidad frente a la modernidad líquida

Para continuar con el análisis respecto al barroco como una modernidad alternativa, se discuten algunas ideas respecto a la modernidad sólida y la modernidad líquida que expone Zygmunt Bauman (2002, 2008). Se cuestionan las nuevas formas de vida que surgen en la modernidad líquida, vivimos en tiempos líquidos, dice este autor; sin embargo, me pregunto ¿cuál será el destino de la palabra en un mundo líquido?, ¿qué transformaciones tendrá la cultura de la oralidad en esta modernidad líquida?, ¿de qué forma pueden cambiar los vínculos humanos como el trato cara a cara que caracteriza a la cultura de la oralidad? Vivimos en tiempos líquidos, pero ¿qué pasa con las prácticas sociales que se realizan en los pueblos, donde aún tiene vigencia la oralidad y donde estas prácticas culturales perduran a través del tiempo encontrando su repetición en algún ritual o en algún mito?, ¿cómo podrían

las prácticas sociales que emanan de las culturas orales, subsistir en esta modernidad líquida? En una modernidad los individuos procuran no acostumbrarse a ninguna práctica, siendo esta una conducta muy diferente a la que se vive dentro de las culturas de la oralidad, por ejemplo, como es el caso de Oaxaca, donde el mundo de la oralidad aún sigue vigente y donde las prácticas sociales se repiten para asegurar su supervivencia y con ello mantener una memoria colectiva que formará parte de la identidad de aquellos que practican ciertos rituales o evocan los mitos.

En Oaxaca se da un choque y en cierta forma una confrontación con ese mundo líquido que modifica la forma de vida que se tiene dentro de una cultura de la oralidad, un mundo líquido que es inevitable, las formas de vida que se generan en un mundo líquido están permeando constantemente la cotidianeidad de los pueblos de Oaxaca. ¿Qué pasa con el tiempo en la modernidad líquida y qué implica el tiempo en la cultura de la oralidad? Se puede decir que en el mundo de la oralidad el tiempo es un tiempo mítico, es decir, está incluido lo sagrado. Para marcar esta diferencia, Mircea Eliade (1981, p. 43), nos habla del tiempo sagrado, de las fiestas, del hombre que vive una religiosidad, el tiempo sagrado u ontológico, que no se agota porque éste se vuelve a reencontrar.

Una diferencia esencial entre estas dos clases de Tiempo nos sorprende, ante todo: el Tiempo sagrado es por su propia naturaleza reversible, en el sentido de que es, propiamente hablando, un Tiempo mítico primordial hecho presente. Toda fiesta religiosa, todo Tiempo litúrgico, consiste en la reactualización de un acontecimiento sagrado que tuvo lugar en un pasado mítico, «al comienzo». Participar religiosamente en una fiesta implica el salir de la duración temporal «ordinaria» para reintegrar el Tiempo mítico reactualizado por la fiesta misma (Eliade, 1981, p. 43).

Sin embargo, en la modernidad líquida, el tiempo es dinero, es producir algo. En cambio, en la cultura de la oralidad, el tiempo mítico que se renueva constantemente, no podría ser en un mundo líquido, donde no se puede perder el tiempo. En Oaxaca, las tradiciones se ven

ligadas al tiempo mítico, es ahí donde se puede escapar del tiempo ordinario, volviéndose en un eterno presente como ya lo ha dicho Eliade (1981, p. 56), este volverse al presente gracias a la repetición. En el tiempo sagrado existe una necesidad de establecer un vínculo de relación con los dioses, con lo divino, pero también, con el goce y la fiesta.

El tiempo en la modernidad líquida no es el único tema preocupante, sino también esto conlleva a otro tema que se relaciona, es el tema de la memoria colectiva. La memoria y el olvido, es lo que precisamente analizo cuando se contraponen la modernidad sólida ante una modernidad líquida. Bauman (2008) ha mencionado que dentro de una modernidad sólida lo duradero tenía mucha importancia, las cosas (productos, conocimiento, la memoria, los vínculos humanos, prácticas sociales etc.), tenían una perdurabilidad, sin embargo, esto se dejó de priorizar en la modernidad líquida, ya que, en ésta se busca lo efímero y el constante cambio. En la cultura de la oralidad, se llega a tener una solidez, sobre todo en la cuestión de la memoria colectiva. ¿Cómo podrían perdurar aquellos grandes mitos en una modernidad líquida?, la solidez es parte de una cultura de la oralidad en el sentido de que las cosas perduraban, sin embargo, en Río Grande, los individuos adquirimos conductas que aluden a las dos modernidades de las que habla Bauman, por una parte, la vida productivista se cuele en la vida cotidiana de las personas, pero por otra, en tiempos míticos sobresalen las conductas y formas de vida propias de la cultura de la oralidad. Es un poco preocupante cuando ya poco se ejecuta el ritual matrimonial, porque en una modernidad líquida eso ya no importa. Será posible que la palabra pierda valor en una sociedad líquida, que aquel compromiso que se asumía en el ritual matrimonial pierda su valor o que se pierda el valor de la palabra. La durabilidad en las formas de vida que se establecen en la cultura de la

oralidad es de mucha importancia, pienso, por ejemplo, en la mnemotecnia como parte de una pedagogía que resultaba eficiente en la cultura de la oralidad.

En la cultura de la oralidad, esa solidez de alguna forma contribuyó a la formación de una memoria, hay una durabilidad y vigencia de los mitos, por ejemplo, ahora puedo recordar aquel mito del tonal⁴ que me contó mi madre, un mito que me ha servido para comprender el mundo de la oralidad en la que me formé. Es en la solidez de la cultura de la oralidad donde se forma esa memoria y donde la perdurabilidad contribuye a que yo pueda recordar aquellas historias que también mi padre me contaba cuando yo aún era una niña. Recuerdo aquellas tardes lluviosas, cuando mi padre se sentaba en una concha⁵ a fumar un cigarro y relataba la historia de “la burra que cagaba monedas” o la historia de “Juan pelotero y el diablo”, mis hermanos y yo, nos sentábamos junto a él, para escuchar esas grandes historias que siguen en mi memoria. Esas fábulas, esos relatos, quizás no se han podido borrar de mi memoria porque en esos momentos de la infancia, fueron fábulas que me proporcionaban felicidad. Como lo ha mencionado Agamben (2013, p. 21) en su ensayo “Magia y felicidad”, es en las fábulas o en los mitos donde encontramos el sentido y la fórmula para sentirnos verdaderamente felices. Estos acontecimientos han encontrado la perdurabilidad en aquellos mitos que van de boca en boca y de generación en generación, es esa la solidez de la cultura oral.

En el mundo líquido los conocimientos se vuelven para el uso instantáneo, a diferencia del mundo de la cultura oral, donde se tenía la necesidad de olvido, pero más la necesidad de

⁴ Mi madre, la señora María Gómez, algunas veces me contó la historia del tonal, ella decía que, en casa de la señora donde trabajaba, su patrona ya se encontraba agonizando, pero mi mamá, escuchaba que la gente del pueblo decía que esa señora tenía un tonal, y que quizás habían herido a su tonal o que su tonal estaba también enfermo, decían que la señora tenía tonal de chacal. Aquel día la gente vio, que en el cielo se formaron unas nubes bien negras y que el tonal de la señora subió a esas nubes y se fue, ella escuchaba que la gente decía ¡ahí va el tonal! Y la gente señalaba con su dedo apuntando hacia el cielo, ella volteaba a ver el cielo, pero no pudo ver el tonal.

⁵ La concha, es un sillón en forma de una ostra de mar; está hecha con hilos de plástico o palma; es un sillón que se usa sobre todo en las zonas donde hace mucho calor porque a través de los orificios que dejan el tejido de los hilos se cuele el aire y se contrarresta el calor.

memoria. En la oralidad los conocimientos más valiosos se tenían que recordar y se olvidaba lo que no se necesitaba. En la modernidad líquida, las redes sociales e internet nos saturan de información y hay poca solidez, hoy se puede decir una cosa y al poco tiempo ya ha cambiado. Esta realidad transforma de alguna manera la forma de vida de los pueblos en Oaxaca, donde aún prevalecen formas de conocimientos apegados a la cultura de la oralidad. En la modernidad líquida ya no toleramos nada que dure, menciona Bauman (2002, p. 7), aunque en la vida cotidiana de los pueblos de Oaxaca podemos gozar de una memoria colectiva que se resiste a fundirse en la fluidez de la modernidad líquida.

2.4. La educación sólida y la educación líquida en Oaxaca

Son muchos los cambios que se han dado a la educación en México, reformas que cambian constantemente para cumplir con los objetivos en cuanto al tipo de sujeto que se desea formar para que éste pueda acoplarse a la llamada modernidad líquida. En esta modernidad la educación ha tenido cambios muy notorios, sobre todo, en lo que se exige aprender, en esta modernidad se requiere adentrarse en el mundo de las tecnologías y en un tipo de aprendizaje, en muchos casos, desechable, debido a que en esta sociedad se aprende y se olvida rápido, en este caso, el conocimiento que se requiere es para un uso instantáneo y poco duradero. La educación está tomando el curso de un mundo líquido, hay un interés en una vida rápida, el tiempo se requiere para invertirlo en el trabajo, en la producción, y poco importa el tiempo que se puede dar para pensarlos; se ha dejado a un lado ese tiempo contemplativo como ya lo ha analizado Agamben. En la modernidad líquida, la educación se ve como un producto y no como un proceso, precisamente esa es la cuestión más importante que pretendo analizar.

Como docente, es útil analizar lo que está pasando con la educación y hacia dónde se dirige en esta modernidad líquida. Estos argumentos que encuentro en Bauman representan

verdaderamente un reto educativo, principalmente porque me hace pensar ¿cómo formar ahora a los niños para que estos aprendan a vivir en ese mundo líquido?, un mundo sobresaturado de información, donde se pretende abandonar por completo la solidez de lo que importaba que fuera sólido, como la memoria colectiva, y la perdurabilidad de los conocimientos que se han adquirido dentro de una cultura de la oralidad. Cuando reviso lo que Bauman menciona he recordado mis años de escuela cuando asistí a la primaria y mis años de servicio docente; en estas etapas puedo notar ese cambio en cuanto a lo que se enseñaba y lo que se requería aprender, pero también al cambio que se ha tenido en las escuelas con la llegada de las nuevas tecnologías como el internet.

Una de las características de la modernidad líquida, dentro del campo educativo, es que se piensa a la educación como un producto y existe el interés de fomentar un aprendizaje saturado de información, el cual pueda olvidarse y reemplazarse lo más pronto posible. Esta es la educación actual que la modernidad líquida está transformando. Ante esto, ¿qué pasa con la educación en Oaxaca donde aún prevalecen las formas de enseñanza de la cultura de la oralidad y qué cambios ha tenido esta cultura en la modernidad líquida?, ¿es posible hablar de una nueva oralidad con la llegada de las tecnologías como el internet?

En la modernidad sólida, menciona Bauman (2008, p. 25), el conocimiento tenía un valor porque se esperaba que éste durara por mucho tiempo o para siempre, pero ahora los conocimientos y la educación ya no son duraderos, con esto se puede decir que tanto la oralidad como la escritura se han estado transformando con la llegada de las tecnologías como el internet. Se piensa incluso en una nueva oralidad, porque se ha vuelto otra vez al uso de las imágenes, sin embargo, dónde quedan los conocimientos y qué pasa con los vínculos humanos que se priorizan en una cultura de la oralidad. Estos vínculos es lo primero que se

pretende desaparecer en esta modernidad líquida, advierte Bauman, se trata de cambiar todo aquello que resista en el tiempo.

En el ámbito educativo, desde la modernidad líquida, se da prioridad al tiempo como sinónimo de velocidad, pero en Oaxaca se ha negado a orientar la enseñanza desde la lógica de la producción y se ha rechazado la idea de una educación que esté enfocada al uso de las competencias. ¿Por qué debemos seguir esa lógica de la producción en el ámbito educativo?, en Oaxaca no la necesitamos debido a que la cultura de la oralidad proporciona una formación basada en lo ético, basada en la inoperosidad y la contemplación. Esto es todo lo contrario a lo que se pretende en la educación basada en la producción.

Para cuestionar lo que implica el tiempo en una sociedad líquida, analizo el concepto de tiempo, que propone Agamben (2006, p. 119), en su ensayo titulado, “Aburrimiento profundo”, en donde nos muestra un estudio a partir de los planteamientos de Heidegger. Es un tanto difícil en esta sociedad estar aburrido, primeramente, porque estamos tan ocupados con y en las cosas, que vivimos absorbidos en ellas, es muy complicado encontrar ese aburrimiento que nos hace falta para pensarnos a nosotros mismos, en este supuesto aburrimiento no podemos liberarnos de las cosas. Cuando leí este ensayo pude pensar en esta modernidad líquida de la que habla Bauman, en esta sociedad sobresaturada, donde no podría haber un aburrimiento profundo del cual habla Agamben. En este análisis del aburrimiento, Agamben (2006, p. 124) nos habla también del verbo alemán “Brachliegen” que quiere decir, yacer inactivo, barbecho, como los campos de cultivo que se dejan descansar por un tiempo. Esa postura de tener en suspenso algo, es el inicio del aburrimiento profundo, esto recae en su idea de la desactivación o la inoperosidad que se encamina a la posibilidad del poder-ser.

En un mundo líquido, ya no se sabe cómo hacerle para lograr que el aburrimiento dé frutos, esto es lo que cuestiona Bauman (2002, p. 7). Te mantienen ocupada en las redes sociales (como el Facebook) o el televisor. En la escuela los niños se ocupan de cosas que no tienen mucho que ofrecer y de las cuales no se pueden liberar. Incluso pensar en la libertad es casi imposible cuando ya no distingues qué es la libertad. En esta modernidad líquida del consumismo hemos dejado de cuestionarnos a nosotros mismos dice Bauman (2002, p. 28). Pero, no solamente se requiere cuestionar a las sociedades líquidas, sino también es necesario cuestionar otros elementos que surgen de esta modernidad, tales como los discursos que han estado presente desde el colonialismo, y los estereotipos que surgen con éste, dando como resultado un intento por construir sociedades homogéneas que se implantan como medio de dominación. Ante esto, en el siguiente punto hablaré de la cultura afrodescendiente desde el discurso colonial y cómo nos afecta la idea de nación y la concepción de “otredad” que surgen de estos discursos dominantes.

2.5. Los afrodescendientes desde el discurso colonial: un análisis a partir de la teoría de Homi Bhabha

En este punto analizo los discursos que surgen de la colonialidad y que siguen presentes en las sociedades actuales; esto se hace a partir de los estudios hechos por Homi K. Bhabha (2002). Se cuestiona la idea de jerarquías y estereotipos que surgen del discurso colonial, y surgen algunas preguntas, ¿por qué estas ideas han permeado en las sociedades y siguen vigentes en la actualidad? ¿de qué forma se presenta la cultura de los afrodescendientes en este discurso colonial? El colonialismo como ya lo ha mostrado Frantz Fanon (2001,2009) sigue presente en las sociedades actuales, por ejemplo, en el nacionalismo y el capitalismo. Es evidente que el problema también reside en la cuestión de la *otredad* que emerge del

discurso colonial, en estos discursos el “otro” es visto como el subalterno y es en este punto donde se genera el conflicto. Ante esto, surgen algunos cuestionamientos; ¿cómo pensar en esta relación del otro más allá del discurso colonial?, ¿cómo pensar en un espacio donde el otro no sea el subalterno?, ¿cómo pensar en un afuera que sea de igual modo un adentro y cómo pensar en un otro que sea uno mismo?, ¿será posible ver al otro como encuentro y no como polaridad?

Al analizar la cuestión de las polaridades, como lo es el ser negro y ser blanco, como en una casa que está dividida por una escalera la cual muestra las áreas más altas y bajas para hacer referencia a la blanquitud y la negritud (Bhabha, 2002, p. 20). En este ejemplo, podemos identificar la zona de conflicto que se genera en el inter-medio o “entre-medio” como lo ha mencionado Homi Bhabha, este espacio o proceso de transición, nos encamina a pensar en la cuestión de la subalternidad, en la diferencia y en el reconocimiento. Así mismo, Homi Bhabha (2002, p. 23) nos invita a pensar en el *más allá* como una forma de habitar en el intermedio, esto hace alusión a la categoría de *Tercer espacio*, la cual hace alusión o se puede comparar con la categoría de mestizaje que surge desde el pensamiento barroco latinoamericano: “Es este Tercer Espacio, aunque irrepresentable en sí mismo, el que constituye las condiciones discursivas de la enunciación que aseguran que el sentido y los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza primordiales; que aun los mismos signos pueden ser apropiados, traducidos, rehistorizados y vueltos a leer” (Bhabha, 2002, p. 58). Se entiende que este tercer espacio hace alusión también a un espacio de transición donde el conflicto genera un nuevo espacio, aunque esta transición puede estar relacionada con la forma en que uno construye un análisis, que tiene que ver con la interpretación o la comprensión.

En este tercer espacio las relaciones de poder poscolonial son subvertidas, aunque este tercer espacio no es un lugar físico sino más bien es un espacio donde se hace posible un diálogo cultural sin jerarquías. En este se busca emerger de nosotros mismos, y abolir o analizar el discurso de la autoridad colonial como este discurso unívoco, para abrir posibilidades de *encuentro*. “Y al explorar este Tercer Espacio podemos eludir la política de la polaridad y emerger como los otros de nosotros mismos” (Bhabha, 2002, p. 59). Es posible abandonar la idea de clasificación para poder acercarnos a otras realidades como lo son las que se sugieren desde los espacios inter-medios o también desde los espacios del mestizaje positivo. En estos espacios es posible identificar nuevas identidades que surgen a partir de este diálogo desde la diferencia, la diversidad y la multiculturalidad. Estas otras realidades aparecen para cuestionar a las sociedades homogéneas que se imponen desde el concepto de nación. Las diversas culturas están generando otros discursos que encaran al discurso dominante, Bhabha hace referencia al discurso poscolonial, que alude a un análisis desde la diferencia cultural, que engloba tanto el discurso dominante como el de los dominados para poder establecer nuevas reflexiones. Debatiendo la imposición de los estereotipos que surgen del discurso colonial, que tienen la intención de normalizar y homogenizar a las sociedades y el pensamiento, imponiendo la idea de nación y progreso.

Desde el discurso colonial, las culturas afrodescendientes son vistas como subalternas, sobre todo en la cuestión de los estereotipos y el racismo desde donde surge la imagen de un afrodescendiente negro, salvaje e incivilizado, esto hace alusión a un “otro”. Estas ideas ya fueron discutidas por Frantz Fanon (2001, p. 34), quien menciona que es muy común que el colonizado sueñe con la posibilidad de ocupar el lugar del colono. Al no querer ser el “otro”

el afrodescendiente comienza a blanquearse, es decir, a querer ser como el hombre blanco con los mismos derechos, privilegios, es una cuestión de posicionamiento.

En su libro *Piel negra, máscaras blancas*, Frantz Fanon muestra la vida de Jean Veneuse, un negro antillano que vive en Francia, y que se cuestiona la posición o el lugar que ocupa en una nación a la cual no se siente pertenecer:

Él no comprende a su raza y los blancos no le comprenden a él. Y, dice, <<el europeo en general, el francés en particular, no contentos con ignorar al negro de sus colonias, no reconocen al que han formado a su imagen y semejanza >> (Fanon, 2009, p. 80).

En este ejemplo, se muestra a un hombre negro que desea estar en el lugar privilegiado del hombre blanco, este hombre renegaba de ser él, es decir, el otro, el hombre negro. A partir de las ideas de progreso y nación se impone una identidad donde el afrodescendiente no se identifica, una sociedad que en su inclusión excluye. En este caso, los afrodescendientes y en general los que formamos parte de las minorías, nos esforzamos para adaptarnos a estructuras o sociedades ya establecidas. Los afrodescendientes, así como las poblaciones indígenas, buscamos ser reconocidos ante instituciones que aparentan reconocer al otro en la igualdad de los derechos, sin embargo, estos reconocimientos se establecen desde la secularización, es decir, no hay cambio ni transformación. Así mismo, se ha decidido “incluir” en los libros de texto de educación primaria, la historia de las sociedades afrodescendientes, esto para aprender a incluir y tolerar otras culturas, sin embargo, ¿por qué se pide tolerancia y aceptación a las comunidades afrodescendientes?, ¿quién o quiénes son los que nos tienen que tolerar y aceptar? Ante estas cuestiones, Homi Bhabha (2002, p. 86) establece dos preguntas muy importantes; ¿cómo puede el mundo vivir su diferencia?, ¿cómo puede el ser humano vivir de otro modo? El afrodescendiente ha vivido como un extranjero, ha sido parte de una migración forzada, sin embargo, ha preservado una forma de vida que lo hace ser y

sentirse un afrodescendiente. El problema de la diferencia es la distancia que existe entre el colono y el colonizado. La distancia que existe entre el *yo* y el *otro*, si como ha mencionado Homi Bhabha, “ser diferente de los que son diferentes lo vuelven a uno igual” (Bhabha, 2002, p. 66), ¿por qué la diferencia se ha establecido como *otro* subalterno desde el pensamiento colonial?

Al hacer las lecturas desde el pensamiento de Homi Bhabha y Frantz Fanon, me pregunto, ¿qué es ser afrodescendiente?, ¿qué es ser el otro?, ¿quién soy yo? Esto surge a partir de lo que Bhabha (2002, p. 93) sugiere debatir: “Lo que debe ser cuestionado, empero, es el modo de representación de la otredad”. Es necesario cuestionar qué modo de representación de la otredad estamos enseñando desde la educación, desde nuestras escuelas, qué concepción de la otredad acuñamos como docentes. Si ser afrodescendiente es ser el “otro” y si la otredad desde el discurso colonial está planteada en términos de las políticas de invisibilidad como instancias de lo subalterno, un término al cual he querido llegar sobre todo para acercarnos a este concepto como lo propone Homi Bhabha (2002, p. 81) desde la perspectiva de Gramsci, quien hace referencia a lo subalterno no solamente para referirse a un grupo oprimido, sino también para referir a un grupo carente de autonomía, un grupo que vive bajo la influencia o hegemonía de otro grupo. Se necesita pensar en la autonomía de la cual carece el subalterno, y en la autonomía de la cual carece el afrodescendiente.

Pero, el *otro* no puede ser ya desde las políticas de invisibilidad y desde el discurso colonial, la concepción de *otro* puede analizarse desde la filosofía de Michel Foucault y Agamben, quienes aluden a la otredad como una relación más que una ambivalencia, el *otro* desde la filosofía, es visto como uno mismo, soy el otro y el otro soy yo mismo. El sí mismo o el uso

de sí, es otra forma de interpretar y comprender lo que es ser un otro. Este tema se desarrollará más a fondo en los siguientes apartados de esta investigación.

Conclusiones del capítulo

Cuando hablamos de un sincretismo como el mestizaje que surge de una modernidad alternativa como lo es la modernidad barroca, nos posicionamos en una realidad propia de América Latina. Al hablar del barroco como una forma de expresión latinoamericana hacemos énfasis en otras racionalidades que han surgido de este mestizaje cultural, el cual no sólo se dio como un proceso que vivieron las sociedades indígenas, sino que también se dio en las sociedades o grupos afrodescendientes. Con estas aportaciones pude pensar nuevamente al barroco como una forma de comprender la conformación de las culturas afrodescendientes, y en los estudios que en este capítulo vimos respecto a las mezclas y configuraciones de deidades afrodescendientes con deidades católicas, así como las mezclas de cultos, fiestas, rituales o celebraciones afroamericanos, nos damos una idea de la forma en que estas culturas siguen presentes en la actualidad, con sus nuevos dioses y sus configuraciones míticas, al final esto es parte del símbolo barroco que sale a mostrarse en estas configuraciones. A partir del estudio que se hace de la cultura de la oralidad afrodescendiente, podemos acercarnos más hacia la comprensión de los procesos históricos y culturales por los que han pasado no sólo las culturas indígenas de Latinoamérica sino también las culturas afrodescendientes.

Pudimos ver que el estudio de la cultura de la oralidad afrodescendiente desde su contexto que sería el contexto barroco latinoamericano el cual no se reduce a formas artísticas, sino que lo retomamos en un sentido más profundo como el que menciona Lezama Lima, en un arte de contraconquista, en una forma de mestizaje. Y es desde aquí donde nos hemos

posicionado para intentar interpretar y comprender estos procesos culturales. Finalmente, el símbolo barroco es muestra de una multiplicidad de formas, de culturas, de lenguajes que recae en este diálogo intercultural, no se trata de posicionar a las culturas como puras sino más bien se trata de un pluralismo cultural.

Pudimos ver que en la modernidad barroca no sólo hubo un encuentro con las culturas y sus símbolos, sino que también hubo un encuentro entre la cultura de la oralidad y la cultura de la escritura. Es la muestra de la modernidad barroca puesta en la literatura, como formas de expresión que diversificaron los lenguajes escritos y la visión del mundo.

En el último punto donde retomo el análisis de las sociedades sólidas y las sociedades líquidas, creo que es necesaria una modernidad alternativa como lo es la modernidad barroca para pensar nuevamente la multiculturalidad, en esta modernidad barroca existe la posibilidad de que la cultura de la oralidad y las formas de vida que surgen de ésta no desaparezcan, que la memoria colectiva se pueda proyectar hacia un futuro. Esto sería una propuesta alternativa ante lo que Bauman advierte en la modernidad líquida, la modernidad barroca sería una manera de lograr que la cultura de la oralidad no desaparezca en esta modernidad líquida.

Este análisis me va llevando por otros caminos que podemos transitar, que es el camino de la inoperosidad, el camino de la contemplación y es lo que nos muestra al final Agamben cuando se habla del aburrimiento profundo, pues en las sociedades líquidas no hay tiempo para el aburrimiento. Pudimos ver en el ejemplo del “campo barbecho” que hace referencia a la forma en que un campo se deja descansar para que pueda ser algo, florecer, sembrarse, es este ejemplo el cual me ha inquietado debido a que me da los elementos para continuar el

estudio de la cultura de la oralidad afrodescendiente, analizada en este caso desde el paradigma de la contemplación o la inoperosidad de la cual insiste Agamben.

En este caso si retomamos las aportaciones de Bolívar Echeverría, las sociedades barrocas ya no se ven centradas en el valor de cambio sino en el valor de uso y es de lo que a continuación veremos en el siguiente capítulo, donde se retomará la categoría de uso desde el paradigma de la contemplación que propone Agamben.

CAPÍTULO 3

El uso del cuerpo y el cuidado de sí como categorías de análisis en la cultura de la oralidad de los afrodescendientes

Cuando hablé de la potencia como uso de sí mismo, hice alusión a este uso como una forma de vida, y que este uso de la potencia de sí mismo no debía reducirse a una capacidad, una habilidad o un saber. Mencioné que este uso de sí mismo podía aludir de alguna manera, al uso del cuerpo, al uso del mundo que nos rodea y a la forma de experimentarnos a nosotros mismos y constituirnos como usantes. Es preciso ahondar un poco más en estas cuestiones, por eso, en este apartado voy a desarrollar el tema de uso del cuerpo y cómo se da este uso en las fiestas y rituales de Oaxaca. Para comprender mejor este tema es necesario diferenciar el enfoque ontológico del enfoque biológico de la corporalidad. Para esto pondré énfasis en las teorías de Giorgio Agamben (2017), sobre todo en el aspecto ontológico de las concepciones de uso del cuerpo, trato de aterrizar el concepto de uso, en una ontología corporal, donde se tiene la importancia de la percepción sensible que se experimenta en una cultura de la oralidad, aunque esta percepción sensible se plantea también para el uso en el ámbito educativo o escolar.

En esta sociedad trascendentalista se ha estado perdiendo el aspecto inmanentista que hace referencia al ser, en este aspecto inmanentista lo ontológico es de tal importancia antes que lo óntico, pues en una sociedad cerrada a los conceptos es difícil comprender todo lo que aqueja al ser. Para comprender el aspecto óntico y ontológico acudo a la literatura, por

ejemplo, en la novela *La hija única* de Guadalupe Nettel (2020), se discute el tema de la maternidad, y con esta novela ejemplifico la idea de lo óntico o la perspectiva trascendentalista y progresista. En la sociedad actual nos tratan de dar una concepción de lo que es la maternidad, haciendo referencia a la más común, esta concepción se ve reducida a la idea de que una madre debe ser abnegada, amorosa con sus hijos, una madre responsable, que se sacrifica y da todo por sus hijos, etc. Pero en la novela *La hija única*, Nettel nos pone el aspecto ontológico de lo que es la maternidad y ahí nos muestra, a través de las vivencias de sus personajes, que no hay una única concepción de maternidad, sino que hay muchas maneras de llevar la maternidad y que incluso la maternidad la puede ejercer alguien distinta a la propia madre, ya sea la abuela, la tía, la nana, la amiga, etc. En el aspecto ontológico el ser de la madre no se reduce a lo conceptual; por ejemplo, en esta novela se muestra a la madre que abandona a su hijo, la madre que a ratos se arrepiente del nacimiento de su hija, o podemos ver a la madre que vio truncada su vida intelectual por haber tenido a esa hija, y también podemos ver a la mujer que se niega a ser madre, como lo hace Laura, un personaje que se niega a ser madre pero que finalmente hace el papel de lo que pudiera ser una madre cuando cuida al hijo de su vecina. En esta novela se muestra la importancia de lo ontológico, ya que he pensado que en el plano educativo hace falta desarrollar ese estado de percepción sensible, que no sólo hace referencia a estar en contacto con algo y sentirlo, sino que también alude a que hace falta desarrollar esa sensibilidad ante las diversas situaciones que aquejan al ser. En esta novela, el concepto de madre no es un concepto cerrado sino una concepción que se abre a la diversidad. El aspecto ontológico nos sirve para comprender el tema del uso del cuerpo y recaer en una ontología corporal, y surge la posibilidad de pensar en el uso que se ha dado al cuerpo en las culturas orales de Latinoamérica y en especial de la cultura de la

oralidad en los afrodescendientes de Río Grande. Este uso del cuerpo puede ser pensado desde un contexto barroco donde se sitúan estas culturas de la oralidad.

El uso y en especial el uso del cuerpo, es una categoría que utilizo aquí para tratar de comprender, desde la filosofía de Agamben, bajo qué formas se da el uso del cuerpo en la danza de los diablos, así como en otros rituales que forman parte de la cosmovisión afrodescendiente. La categoría de *uso del cuerpo*, pensando en la improductividad o en la inoperosidad que Agamben propone tomando como guía el paradigma de la *contemplación* y del cuidado de sí.

La contemplación es el paradigma del uso. Al igual que el uso, la contemplación no tiene un sujeto, pues en ella el contemplador se pierde y se resuelve integralmente; al igual que el uso, la contemplación no tiene un objeto, pues, en la obra, ella contempla solamente su (propia) potencia. La vida, que contempla en la obra la (propia) potencia de actuar o de hacer, se vuelve inoperante en todas sus obras, vive solamente en el uso de sí misma, vive solamente (su) “vivilidad” (Agamben, 2017, p. 88).

¿Cómo es posible usar y dar un uso distinto al cuerpo?, ¿qué implica el uso del cuerpo dentro de la cultura de la oralidad en los afrodescendientes?, ¿qué implica el uso del cuerpo y el cuidado de sí en la ritualidad afrodescendiente?, ¿cómo pensar en un uso del cuerpo que promueva el cuidado de sí y por lo tanto el cuidado del cuerpo? ¿cómo pensar en una ontología del cuerpo para incorporarlo al plano educativo? Pensar el uso del cuerpo desde el paradigma de la contemplación y desde el cuidado de sí, sirve para analizar y comprender desde una mirada ontológica algunas prácticas sociales que se realizan en la cultura afrodescendiente y cómo estas prácticas van tejiendo las concepciones del cuerpo y de su uso desde el plano de lo sagrado, del erotismo y la ritualidad. Analizar el uso del cuerpo bajo el paradigma de la contemplación y desde el cuidado de sí, implica pensar el conocimiento como un proceso que se puede dar a través de la percepción y también implica pensar al hombre en su comportamiento natural y en su religiosidad.

3.1.El uso del cuerpo en la danza de los diablos

Agamben hace un recorrido arqueológico en el intento de comprender la idea del *uso del cuerpo* y comienza analizando el uso que se daba al cuerpo desde la antigüedad. Hace referencia a los griegos y cuestiona cómo ha ido cambiando el uso de los cuerpos en la actualidad. Es importante entender cómo era el uso del cuerpo en la antigüedad griega ya que en un principio el cuerpo del esclavo era usado por el amo y se guardaba esta relación siempre. Esto refleja que en un primer momento el esclavo era parte esencial del amo, el amo hacía uso del cuerpo del esclavo y el esclavo hacía uso de su cuerpo, eso es lo que me interesa, el punto en el cual el esclavo hacía uso de su cuerpo y cómo establecía esa relación con su cuerpo. Pero en la actualidad, ¿cómo ha ido cambiando la concepción del cuerpo y de su uso?

Para comprender qué implica el uso del cuerpo dentro de la cultura de la oralidad y cuál es el sentido de este uso, podemos ver que, en la danza de los diablos se hace uso del cuerpo en el sentido de la no producción, contrario al uso que se hace desde la perspectiva capitalista, pues a diferencia del capitalismo donde se usa al cuerpo como máquina o como una fuerza de trabajo, o mejor dicho como instrumento, en la cultura afrodescendiente, el cuerpo se ve relacionado con el goce y con la memoria colectiva, por ejemplo, cuando los cuerpos expresan aquellos movimientos de la danza, se evoca quizás a la memoria histórica afrodescendiente.

El uso de los cuerpos desde la cultura de la oralidad expresa un comportamiento y una actitud de relación, esto hace alusión a lo que Agamben analiza desde el término usar, pues en éste se hace referencia a que, el hombre al usar su cuerpo siempre establece un vínculo de relación y no simplemente de utilidad. En las prácticas afrodescendientes y principalmente en la danza de los diablos, la aplicación del término usar hace referencia a la práctica de relación con

nuestro propio cuerpo, pero también, es una práctica que hace comunidad al establecer una relación con los otros, al ejecutar la danza, los integrantes de ésta expresan sentimientos, experimentan el placer en la acción de bailar, asimismo en esta danza se ejerce una relación con los otros cuerpos.

Es importante recalcar que en este trabajo ha sido muy útil pensar en el uso de la percepción y el estado sensible, dentro de las culturas orales. La percepción es de suma importancia para la conformación de diferentes prácticas sociales y cotidianas que se realizan en mi pueblo. Pero ¿por qué en las culturas de la oralidad prevalece la percepción, por qué es tan importante este estado sensible del cuerpo? Esto sugiere entender a las prácticas de oralidad no como prácticas que se valen solamente del sonido o la palabra, sino que hay que entender como ya se ha mencionado anteriormente, que la cultura de la oralidad implica también el uso de los sentidos para establecer esa relación con el mundo y con los símbolos, por ello se hace alusión a la cultura de la oralidad como una cultura donde usar el cuerpo tiene o guarda esa relación con un estado de percepción que ayuda a construir sus símbolos, una cultura donde el cuerpo es un elemento que se relaciona con la cosmología: “Usar el cuerpo, significa la percepción que se recibe en cuanto se está en relación con un cuerpo o cuerpos” (Agamben, 2017, p. 51). La percepción es un elemento fundamental para la comunidad afrodescendiente, se resalta este uso del cuerpo sobre todo en los acontecimientos de la vida cotidiana donde el uso del cuerpo sobresale y es un elemento que se visibiliza en la mayoría de sus rituales.

La concepción de uso del cuerpo en algunas prácticas que se realizan en Río Grande, hacen referencia a un uso como relación y no como utilización, por ejemplo, cuando las lluvias no quieren llegar y el campo necesita de agua para las respectivas siembras, las personas acuden a efectuar la pedida de la lluvia, esta práctica se hace en una playa llamada “La encomienda”,

este ritual se organiza bajo la tradición católica, pero lo que interesa aquí es resaltar que al hacer uso de los dioses, se reitera la relación que se tiene con ellos. El uso tiene que ver con la relación, con esa conexión del hombre con los dioses, del hombre con su cuerpo, del hombre con la naturaleza, de un cuerpo con otros cuerpos.

La danza de los diablos es un ritual que se realiza en los días primero y dos del mes de noviembre, esta danza se realiza durante la celebración del día de muertos. La danza que se realiza en Río Grande es similar a la que se baila en Collantes, la Boquilla Chicometepec y Santiago Llano Grande, pueblos pertenecientes al estado de Oaxaca, los cuales tienen una gran presencia de la cultura afrodescendiente. La danza de los diablos guarda cierta relación con un mito, en el que se cuenta acerca del dios Ruja, un dios al cual veneraban los esclavos negros. Se cuenta que cuando los negros tenían sus días de descanso, después de las largas jornadas de trabajo, ellos danzaban en honor a este Dios; que en su figura era semejante a la imagen del diablo que se tiene en la religión católica (Rojas,1988, p.10). Lo que me ha interesado en este punto de análisis en relación con la concepción del cuerpo y de su uso, es que en esta danza el uso del cuerpo se encuentra relacionado con los mitos, el cuerpo se visualiza desde la perspectiva del mito, los hombres encuentran esta semejanza con un dios afrodescendiente, un dios misterioso, que surge de una configuración pagana y católica. En estas prácticas afrodescendientes, no sólo se hace uso del cuerpo, sino que éste guarda una relación con el uso de los mitos.

El cuerpo está dentro del mito, la imagen del diablo o del dios Ruja se representa en el propio cuerpo del bailarín. En la danza de los diablos, hay un personaje llamado “La minga”, este representa en la danza a una mujer sensual, que al bailar incita y provoca al espectador, espera

a que el espectador participe también en este ritual. La minga hace travesuras, baila y seduce, algunos niños le temen, otros la siguen y se emocionan con su baile.

Esta dramatización o representación establece una comunicación con los otros cuerpos, el cuerpo habla por sí mismo. Esto es un ejemplo de la inoperosidad. Agamben sugiere que es necesario dar un uso distinto a las cosas, al cuerpo y a su función. Los afrodescendientes conciben al cuerpo como aquel dotado de placer, donde se presenta un erotismo desde el plano de lo sagrado. A diferencia del uso del cuerpo que se da en la danza, en el ámbito laboral, por ejemplo, el cuerpo se concibe como una máquina especializada para el trabajo y la producción. El cuerpo es concebido como un objeto que se puede explotar y esclavizar.

En la danza, por ejemplo, la minga hace movimientos que simulan el acto sexual, sin embargo, la gente ríe de este acto. Algo tan serio como lo es el acto sexual, se convierte en una parodia, se ridiculiza lo que para muchos podría ser algo muy serio. Esta danza profana, desacraliza al cuerpo, le da un uso diferente y contrario a lo que se le ha asignado. En la danza se profana el acto sexual a través de la parodia, por ejemplo, algunos espectadores levantan el vestido de la minga o la toman de los senos, este acto paródico en el ritual hace que haya una conexión con el público y se desactiva la norma. Así mismo, los versos que se dicen durante la danza rompen con el discurso formal o con discursos académicos. En los versos el tenango ridiculiza a la minga, por ejemplo; se burlan de la ropa interior, de su higiene, de las partes reproductoras. A través de los versos, se potencia el lenguaje haciendo que este pueda tener un uso diferente, un uso que mantiene la tradición viva, se activa la imaginación creadora y el lenguaje llega a tener un fin en sí mismo dentro de la cultura de la oralidad.

También quiero resaltar el uso de las máscaras en la danza, este es otro aspecto que requiere de análisis. Warburg (2004), al estudiar la danza del antílope, en San Ildefonso, encuentra que el danzante, al portar la máscara del animal, establece una conexión y se transforma en el personaje que representa.

El ponerse la máscara durante la danza significa apropiarse espiritualmente del animal y anticipar miméticamente su captura. Esta ceremonia no tiene nada de lúdica: para el hombre primitivo, la danza de las máscaras comprende un proceso de crear un lazo espiritual con lo extrapersonal, lo que significa el más amplio sometimiento a una entidad extraña. Cuando, por ejemplo, el indio imita los movimientos y las expresiones del animal, no se introduce al cuerpo de la presa para divertirse, sino para poder apropiarse de un elemento mágico de la naturaleza a través de la metamorfosis personal, algo que no podría obtener sin ampliar y modificar su condición humana (Warburg, 2004, p. 28).

Cuando Aby Warburg hace referencia a que el ritual o la ceremonia no tiene nada de lúdica se hace esta expresión para que no se crea que lo lúdico es lo no serio. Más adelante tocaré puntos donde lo lúdico puede ser tan serio dentro de sus estructuras creadoras. Me interesa resaltar el elemento mágico que señala Warburg, lo mágico en un aspecto imprescindible para representar a los personajes durante la danza, sin este elemento no se tendría la relación con el personaje que se quiere representar. En la danza se establece este elemento mágico que ayuda a personificar al diablo de los afrodescendientes, hay pues una conexión extrapersonal y aunque la persona que porta la máscara de diablo se introduce en ella para divertirse, también se establece una relación con elementos mágicos que transforman esta condición humana, es un estado extrapersonal.

En este análisis, también me interesa resaltar el uso de los instrumentos que generan la música de la danza de los diablos; he notado que estos instrumentos producen sonidos que aluden al misterio. Por ejemplo, el sonido que producen las quijadas de burro o el sonido que se produce con el tambor de cuero, son sonidos que guardan cierta signatura o semejanza con sonidos de animales o seres extrahumanos. Para crear estos instrumentos, los

afrodescendientes usan materiales que extraen de la naturaleza, por ejemplo, se usan unas quijadas de burro. Así mismo, se usa un tambor creado a partir de un teponaste o calabaza, y el cuero de animales, también se hace uso de la cera de la abeja que untan a la vara para que al frotarla y estrecharla contra el cuero del tambor emita ese sonido extraño y misterioso; cuando se escucha este sonido del tambor, algunos podrían imaginar que se trata del sonido de un animal o un ser extraño, es el sonido de un dios o de un demonio, esto tiene relación con lo mágico y el misterio, elementos que transforman lo común en extrapersonal, son mecanismos que transforman el lenguaje instrumental o puramente racional en un lenguaje mucho más dinámico.

Las formas del uso de la música y de los sonidos recaen en un uso diferente que potencia estos recursos para terminar en una construcción simbólica desactivando también los cánones musicales. Por eso diremos que este tipo de música se desenvuelve dentro de un contexto barroco, donde el lenguaje va más allá de las estructuras cerradas. En este contexto barroco y en este nuevo uso de la música el afrodescendiente encontró en la naturaleza los sonidos de su cultura, tuvo que establecer esta relación con la naturaleza para extraer de ella los instrumentos que armonizan la danza. Que los afrodescendientes hablen o bailen de cierta manera es parte de la constitución de una cultura propia y de un uso muy propio del cuerpo. En muchos pueblos afrodescendientes, no sólo de México, sino de otros países, la danza en general ha dado identidad a las comunidades afrodescendientes, el uso que se da al cuerpo, como un cuerpo que habla a través de sus movimientos y de sus mitos, ese uso que no remite a los mecanismos de producción sino al uso como contemplación, ese uso que se da a través del disfrute, y que establece una relación siempre con los otros. Por ejemplo, en una danza ritual llamada *bomba*, realizada en comunidades afrodescendientes de Puerto Rico (Adrover,

2013, p. 22), el bailaror va marcando el ritmo de la música con los movimientos de su cuerpo, los músicos, por lo tanto, tienen que improvisar y hacer una lectura del cuerpo. Es interesante cómo en esta danza, el cuerpo es quien dicta el ritmo a los músicos, éstos con sus bombas o tambores van siguiendo los movimientos del cuerpo del bailaror o bailadora, el cuerpo crea música, se comunica.

3.2. El uso del cuerpo y el cuidado de sí en la ritualidad

En este apartado se analiza, cómo se encuentra relacionado el uso del cuerpo con el cuidado de sí, a partir del uso que los afrodescendientes dan al cuerpo en la ritualidad; para esto me pregunto ¿qué relación guarda el uso y el cuidado de sí en los rituales afrodescendientes?, ¿cuál es la importancia del cuidado de sí en el uso del cuerpo dentro de la cultura de la oralidad? Para hablar de estas categorías, Agamben opina que entre el uso y el cuidado de sí existe una relación, aunque Foucault ya había enfatizado en las cuestiones del cuidado de sí, hacía falta desarrollar el aspecto del uso de sí, y esto es precisamente lo que Agamben estudia en su libro *El uso de los cuerpos*, en donde desarrolla el concepto de “uso”. Para esto, se remite a los estoicos quienes proponían una forma de uso más apropiada. En esta filosofía se aludía a la familiaridad que uno tiene consigo mismo y con el mundo. Agamben nos invita a reflexionar el concepto de uso, a partir del uso natural que los animales dan a su cuerpo. El uso de sí y el cuidado de sí es la propuesta que me interesa analizar en los rituales de los afrodescendientes. Es necesario pensar qué es o qué significa usar, y cómo este término nos ayuda a pensar en el uso que se da al cuerpo en la actualidad o el uso que se da al cuerpo en la ritualidad afrodescendiente. Es posible pensar el concepto de uso como aquello que es ya en sí una relación y que ésta se da o tiene lugar en esa ecuación del yo y el otro como el uso de sí mismo.

Y si usar significa, en el sentido que se ha visto, ser afectado, constituir-se en la medida en que se está en relación con algo, entonces el uso de sí coincide con la oikéiosis, en cuanto este término nombra el propio modo de ser del viviente. El viviente usa de sí, en el sentido en el que, en su vivir y en su entrar en relación con otro distinto de sí, se trata en cada ocasión de su propio sí, se siente a sí mismo y se familiariza consigo mismo. *El sí mismo no es otra cosa que el uso de sí.* (Agamben, 2017, p. 116)

Esto puede ser pensado en el punto en que nos constituimos en relación con el uso, es decir, nos vamos constituyendo siempre que nos relacionamos con otros, en la medida en que somos afectados por los otros y en la medida en que nosotros afectamos, hacemos uso de sí en la relación con el otro, el cuidado de sí, es conocerte a ti mismo a través del otro. Pero ¿cómo sería el cuidado de sí en las formas de vida?, ¿cómo se podría tener una familiaridad consigo mismo? Dirigir este análisis hacia las prácticas orales puede ayudar a comprender ¿cómo se da en cierta manera ese cuidado de sí desde la ritualidad? Para esto, hago un ejercicio de comprensión del cuidado de sí, desde una dimensión ética, una dimensión necesaria para la sociedad actual y por supuesto que también se requiere en el ámbito escolar.

Para comprender la cuestión del cuidado de sí, Foucault (2002) introduce a un análisis muy profundo que recupera del Alcibíades; en éste, se sugiere pensar en la expresión “preocuparse de sí mismo” “ocuparse de sí mismo” y por supuesto, cuidar de sí. Foucault (2002, p. 54) también nos hace cuestionar, ¿cuál es ese sí mismo del que debo ocuparme? Aquí trato de realizar un análisis que me lleve a comprender estas cuestiones del sí mismo, pero creo poder encontrarlas desde esta cultura de la oralidad; sin embargo, la cuestión del sí mismo también es posible analizarla desde la cultura de la escritura.

En el libro *La hermenéutica del sujeto*, Michel Foucault (2002) induce a pensar en el hombre como un ser colectivo, esto quiere decir que al ocuparse de sí, al cuidar de sí, está puesto el cuidado de los demás, esto como formas de hacer comunidad, el cuidado de sí no es una idea de la individualidad o de un acto egocéntrico y egoísta. El cuidado de sí implica también el

cuidado de los otros. Ante esto, me cuestiono, ¿cómo en la cultura de la oralidad se establece el cuidado de sí y de los otros? Y si se traslada al ámbito educativo, ¿cómo un docente puede en el proceso de enseñanza ejercer el cuidado de sí con sus alumnos y estos consigo mismos?, ¿cómo educar para el cuidado de sí?

En el intento por conocer a ese sí mismo del que tenemos que cuidar, Foucault nos invita a pensar en quiénes somos y de qué nos servimos para ser esto que somos. Para conocer a ese sí mismo, propongo analizar ciertas prácticas en la cultura de la oralidad donde se orienta hacia una comprensión de cómo es nuestro cuerpo y sus necesidades, así como sus sufrimientos y padecimientos, esto es necesario analizarlo principalmente desde el plano de lo simbólico, que es lo que se establece en las prácticas rituales. Para conocernos y acceder a ese conocimiento de sí, nos podemos servir de nuestro cuerpo, esto me remite a pensar también en ese conocimiento que se da a través de la percepción, siendo ésta una forma de acceder a ciertos conocimientos, nos valemos de nuestro cuerpo para acceder al lenguaje. Foucault expone que Alcibíades debe aprender a conocerse a sí mismo para poder cuidarse y cuidar a los demás. El conocimiento y el cuidado de sí son elementos que se mantienen en relación, el conocimiento de nosotros mismos es lo que nos da la posibilidad de cuidarnos. El autoconocimiento o el conocimiento de sí, puedo entenderlo como un ejercicio que implica verse en el otro, para esto, Foucault (2002, p. 79) nos muestra, en el ejemplo del ojo que se ve en los ojos del otro, que lo mismo sucede con el alma que se dirige y se ve en otra. El autoconocimiento también hace alusión a lo divino: “Es preciso, por lo tanto, mirarse en el elemento divino para reconocerse a sí mismo” (Foucault, 2002. p. 80). Pienso entonces que en este plano de lo divino se incluyen estas prácticas rituales donde podemos conocer otras dimensiones del ser.

El conocimiento de sí implica también conocernos desde la espiritualidad, que es donde se enfoca esa búsqueda y este intento por conocernos; para esto nos valemos también de rituales que guían y encaminan otras formas de conocernos y de cuidarnos. Conozco y cuido mi cuerpo, por ejemplo, mediante un ritual de purificación, pero también en ocasiones dentro de las tradiciones o prácticas de la cultura de la oralidad, el cuerpo se ve relacionado con ciertos mitos y estos propician este conocimiento de sí, en la medida en que vamos estableciendo diversas maneras de pensarnos dentro de un universo simbólico.

Aunque Foucault y Agamben se centran en el cuidado de sí en las prácticas de la cultura griega, es posible trasladar todas estas cuestiones a las prácticas de oralidad que se efectúan en América Latina y especialmente en Río Grande Oaxaca, al igual que en la tradición griega, en otras culturas, como lo es la afrodescendiente, se prioriza este cuidado de sí, creemos que el cuerpo es algo de lo que hay que preocuparse y ocuparse. El cuerpo no sólo sufre enfermedades fisiológicas, también padece enfermedades en la esfera espiritual. En la cultura afrodescendiente, se toma muy en cuenta este aspecto. Para cuidar al cuerpo de estas enfermedades, es necesario acudir a rituales especiales, donde se requieren los conocimientos de curanderas o curanderos. El trabajo de las curanderas, al igual como lo había citado Foucault cuando hace referencia al trabajo de los terapeutas, es curar aquellas enfermedades que aquejan al ser y que repercuten en el cuerpo.

Por el lado de la inquietud de sí se dice, desde el comienzo, que los terapeutas se retiraron al lugar en que se encuentran para poder curar las enfermedades causadas por “los placeres, los deseos, las aflicciones, los temores, las codicias, las necesidades, las injusticias y la multitud infinita de las pasiones”. Esos son los terapeutas: acuden allí a curarse (Foucault, 2002, p.124).

El cuerpo sufre de enfermedades patológicas y de enfermedades del ser, esto apunta al cuidado de sí desde una dimensión ética, implica cuidar de nuestros pensamientos, dentro

del cuidado de sí hay inmersa una educación que va a invitarnos a pensar acerca de nuestros deseos y pasiones, algo que poco se piensa en las sociedades actuales, pero ¿es posible pensar en este tipo de cuidado en nuestra vida actual y sobre todo en el ámbito escolar? Estas pasiones, esos deseos y aflicciones causan un malestar al cuerpo y también al pensamiento, son pasiones de las que hay que cuidarse, pero, por otra parte, desde la ritualidad en América Latina, los curanderos pueden tener distintas concepciones de lo que es el cuerpo y sus cuidados, por ejemplo, para los curanderos (Yuukü) de la Amazonía, el cuerpo es una red de hilos (tü) de humo de tabaco, para ellos los cuerpos están conectados con el cosmos por medio de esos hilos de tabaco y creen que a través de esos hilos entran y salen las energías positivas y negativas. Los curanderos ayudan a que los cuerpos no sean atacados por espíritus malignos (ngoogü); para cuidar del cuerpo, los tikuna de la Amazonía deben tomar debidas precauciones. “Los tikuna deben realizar constantemente acciones y respetar prohibiciones para lograr esos ajustes, los cuales constituyen relaciones personales y colectivas con los animales, plantas, fenómenos naturales y seres visibles e invisibles” (Santos, 2014, p. 327). El sí mismo es algo de lo que hay que cuidar, si no se hace debidamente, podrá repercutir a nuestros sentidos, y es algo que perjudica el nivel de percepción: “En resumen, para los tikuna un cuerpo enfermo es un cuerpo que se ha olvidado de sí mismo, se ha descuidado de sus sentidos, por lo tanto, sus funciones y principios vitales son vulnerados, porque desde un comienzo no ha sido protegido, se ha convertido en objeto manejado del Yuukü dañino y de los ngoogü” (Santos, 2014, p. 350).

El cuidado de sí se ve empleado en la ritualidad, a través de los rituales establecemos un cuidado de nosotros mismos y de los demás; la ritualidad implica establecer el cuidado de ese ser que incluye el cuidado del cuerpo, por ejemplo, en el ritual de nacimiento que realizan

los *tikuna* de la Amazonía, la abuela o las tías dicen palabras dulces y consejos al recién nacido, en este ritual se busca que el recién nacido pueda crecer con buenos pensamientos. Para los *tikuna*, un cuerpo enfermo es aquel que se ha olvidado de sí mismo y para que el cuerpo no enferme desde el nacimiento debe someterse a los rituales: “En fin, el cuerpo está íntimamente ligado a los demás cuerpos, cualquier desorden individual, afectará relativamente a todos los del medio circundante y viceversa” (Santos, 2014, p. 352). Esto aclara un poco de lo que es el cuidado de sí y del Otro para las culturas orales en este caso desde la ritualidad en la tradición de América Latina.

Dentro de los rituales de nacimiento, en algunos pueblos afrodescendientes, anteriormente se practicaba un ritual para buscar un tonal al recién nacido, probablemente ya no se realizan o ya no he escuchado que se siga realizando este ritual. Este ritual consiste o consistía en la búsqueda del tonal o tono, del cual, Aguirre Beltrán (1989) ya había hablado durante el esbozo etnográfico de Cuijla, en este ritual se busca establecer una relación entre el ser humano y el animal. Para buscar un tonal, se pone en la cama al recién nacido, y debajo de la cama donde duerme el recién nacido, se deja un plato que contiene cenizas, el plato se deja ahí durante toda la noche y posteriormente la madre o la curandera, revisa si alguna figura o alguna huella de un animal se ha dibujado en las cenizas, ya que han descifrado o interpretado aquellas huellas, obtienen el nombre del animal que pasará a ser la tona o tonal de aquel recién nacido. Por lo regular las “tonas o tonales” hacen alusión a animales mitológicos, por ejemplo, a animales como venados, serpientes, chacales (langostas de río), lagartos, todos son animales gigantes, misteriosos. En estos rituales el cuerpo del recién nacido se hermana con el de un animal mitológico y todo lo que le pase a la persona también le pasará al animal y viceversa.

En la medicina tradicional afrodescendiente, también se practican rituales de curación o de limpia, esto se hace cuando una persona se siente triste o no le da hambre, o cuando los bebés o los niños pequeños andan muy llorones, entonces la gente de mi pueblo cree que una persona les causó ese mal, creemos pues que una persona nos puede enfermar con su mirada, a veces decimos que esa persona nos echó ojo, o que tenemos mal de ojo, en consecuencia nuestro cuerpo enferma y para curarlo se requiere de un ritual de limpia. En ocasiones también los ojos de la persona enferma se ponen rojos y no sabe por qué, entonces nosotros creemos que tienes aire, o mal aire, estas son vibras negativas que caen sobre nosotros, entonces la curandera, de igual modo, efectúa una limpia usando huevos y yerbas aromáticas, con las cuales cura todos esos males que aquejan al cuerpo, para que el cuerpo vuelva a estar nuevamente completo, perceptible o sano.

Estos rituales, en su mayoría, están dedicados al cuidado del cuerpo y a ese ser que habita él, en muchas ocasiones estos rituales se encargan de establecer nuevamente el orden en la vida de la persona y en su cuerpo. Los rituales atienden con especial atención a ese cuerpo enfermo, a ese cuerpo que se ha olvidado de sí, como ya lo había mencionado Santos (2014, p. 350). El restablecimiento del orden apunta de igual modo al cuidado de sí, para esto, Mary Douglas (1973) analiza la noción de pureza y peligro, desde las concepciones de contaminación y de higiene que se tienen en algunas culturas. En este estudio se menciona la suciedad como elemento que provoca un desorden, contrario a esto, se tiene que acudir a la higiene, la cual alude al orden (Douglas, 1973, p. 13). Pero la higiene y la suciedad se expresan no en un plano común y cotidiano como el acto de lavarse las manos o lavar los platos sucios o bañarnos, sino que la higiene y la suciedad son vistas aquí desde un plano simbólico. Como ya lo ha mencionado Mary Douglas cuando habla del occidentalismo como una cultura que

difiere de las culturas primitivas: “Nuestras prácticas están solidariamente basadas en la higiene, las suyas, son simbólicas: nosotros matamos gérmenes, ellos se protegen de los espíritus” (Douglas, 1973, p. 50). Esto me remite a pensar en los rituales de limpia que acostumbra la gente de mi pueblo, la gente afrodescendiente, quienes acuden a limpias con yerbas, que ayudan a la higiene desde un plano de lo simbólico, por ejemplo, en la tradición de los afrodescendientes de Río Grande, la señora Felicitas Ramírez, curandera de mi pueblo, hace tiempo me compartió el ritual de la llamada del espanto, pero lo que ahora me llama la atención en este ritual, es que, cuando la señora Felicitas hace el llamado de tu espíritu, ella menciona, frases tales como; “ven, regresa, levántate, no seas puerca, no seas cochina, levántate de donde estás tirada en el sol y sereno”. En este ritual de limpia, la suciedad es algo que promueve también ese desorden y al realizar ese ritual se pretende que aquel cuerpo incompleto que ha perdido su espíritu establezca nuevamente el orden.

Así pues, volviendo al cuidado de sí desde la ritualidad, Mary Douglas aporta ideas donde hace referencia a este cuidado, por ejemplo, cuando nos habla del contagio peligroso ya sea de una mirada o de un adulterio o de algún alimento que has ingerido, esta clase de contagios que tienen una carga simbólica. Pero también comenta acerca de creencias donde el ser hombre o mujer representa un peligro, eso se presenta en las creencias de mi pueblo, por ejemplo, si una mujer embarazada ve o toca la comida o los tamales que se están preparando y cocinando, estos se “encuachan” es decir, no se cuecen. El cuerpo de aquella mujer embarazada representa un peligro. Puedo decir entonces que el cuerpo y su cuidado está íntimamente relacionado con estas construcciones simbólicas. Mary Douglas (1973, p. 49) menciona un ejemplo donde hace referencia a los “yoruba”, quienes usan la mano izquierda

para manejar las cosas sucias y usan la mano derecha para comer, esto lo hacen para no correr el riesgo de contaminar la comida, desde este aspecto de lo simbólico.

El cuidado de sí en este caso es un cuidado que alude a un estado simbólico donde a través de los ritos se establecen estas relaciones sociales, que permiten relacionarnos con nosotros mismos y con los otros, lo simbólico se adhiere al cuerpo éste se ve relacionado con elementos que sobrepasan el estado biológico de una persona, incluso, su funcionalidad depende en gran medida de los rituales que aquí se presentan, gracias a éstos, encontramos nuevamente ese sentido a la vida, hallamos ese orden que requerimos para estar completos: “Los ritos sociales crean una realidad que no puede subsistir sin ellos. No es excesivo decir que el rito significa más para la sociedad que las palabras significan para el pensamiento. Pues es muy posible entrar en conocimiento de algo y hallar luego palabras para ello. Pero es imposible mantener relaciones sociales sin actos simbólicos” (Douglas, 1973, p. 89). Dentro de las prácticas de oralidad necesitamos de estos rituales y de ese mundo simbólico para poder establecer ese cuidado. Necesitamos de estos rituales que ayuden a controlar situaciones que están fuera de nuestro alcance. El estar limpio no sólo implica un acto estético, sino también, un acto para el cuidado de sí, el cuidado del ser en ese mundo simbólico.

3.3. El uso y el cuidado como una ontología corporal en el ámbito educativo

El uso y el cuidado de sí son categorías que he podido analizar desde la cultura de la oralidad; sin embargo, es necesario pensar en la posibilidad del uso y del cuidado de sí dentro del ámbito escolar. Esto lo he pensado como parte de una ontología corporal que recupera principalmente a la percepción, ésta como elemento siempre presente dentro de las prácticas de las culturas de la oralidad. Pero en este punto siento que la percepción podría estar también

presente dentro del plano escolar, ante esto, me pregunto; ¿por qué es tan importante la percepción dentro del plano educativo?, ¿es posible pensar en la percepción como un elemento que permite dar un nuevo uso a la educación actual y como un elemento desde el cual se pueden redirigir las prácticas docentes?

Las lecturas de Agamben y de Foucault me han encaminado a pensar que a través de la percepción es posible dar un mejor uso al cuerpo y es algo que poco se ha pensado dentro del plano educativo. Esto me queda aún más claro cuando Agamben (2017, p. 51) se refiere al uso del cuerpo como la percepción que recibimos al estar en relación con otros cuerpos. Es ahí donde podemos encaminar el uso del cuerpo como parte de una pedagogía. Puedo pensar ahora en esa percepción que reciben los niños y niñas al estar en relación como cuerpos, pero ¿cómo establecer esa relación con el mundo y con los otros a través de la percepción? ¿cuál sería el uso que los niños y niñas darían a la educación y cómo se propiciaría o se daría el cuidado y el uso de sí a través de la percepción?

Es esa relación perceptible lo que nos daría quizás la posibilidad de formar a aquel niño o niña. Pero, en qué medida o de qué manera, cuál sería ese nuevo uso posible de la educación: “Ético-y político- es el sujeto que se constituye en este uso, el sujeto que atestigua la percepción que recibe en cuanto está en relación con un cuerpo” (Agamben,2017, p. 51). Esto sugiere volver a posicionar a la educación desde una dimensión ética. Es importante redirigir la educación hacia un estado sensible, donde se toma al cuerpo como un cuerpo que siempre está experimentándose, por esa razón, no se puede tratar con los niños o niñas como sujetos que simplemente desarrollan habilidades y destrezas, o pensar en niños que traen consigo determinada inteligencia, o pensar al niño como un instrumento. Por qué no pensar

en estos niños y niñas como seres perceptibles y sensibles. Este pensamiento llevará a plantear una educación para una ontología corporal, es lo que aquí pretendo analizar.

Cuando se habla de un uso del cuerpo desde este ejercicio perceptivo, se alude a usar el cuerpo, pero no para producir, sino para sentir, que es lo que se requiere ahora en la educación; ésta ha sido por mucho tiempo pensada para la producción, los niños y niñas se ven destinados en su mayoría a la mano de obra que se requiere para un mundo capitalista; sin embargo, contrario a esto Agamben da las pistas para pensar en que este uso de nuestro cuerpo tenga la posibilidad de un uso diferente, y en lo educativo este uso se podría dar dentro y fuera del aula. Como docente me pongo la tarea de pensar cómo podría estructurar esta otra pedagogía. Las sensaciones han estado suprimidas en el ámbito educativo, pero ahora es necesario volver a potenciarlas, y esto se podría hacer quizás por medio del arte, el juego, la literatura y al establecer una relación más profunda con la naturaleza y con nosotros mismos.

La percepción sensible nos lleva a una ontología corporal, pero es necesario entender que el uso del cuerpo no se reduce solamente a las funciones fisiológicas, sino, a todo lo que conlleva su uso, en los aspectos que nos hacen pensarnos en el mundo y con el mundo, como se expresa en la novela *El cuerpo en que nací*, de la escritora Guadalupe Nettel (2020). Esta novela sitúa al cuerpo dentro de un plano ontológico, desencadenando una serie de experiencias que han configurado al ser, en este caso de la narradora. Es una novela autobiográfica donde se exaltan las relaciones del cuerpo con el mundo, haciendo énfasis en un cuerpo que crea experiencias. La autora acentúa un análisis de la aceptación y la manera en que uno habita su cuerpo, esto ayuda a comprender que es necesario una ontología corporal, entendida como una manera de habitar el cuerpo. La novela de Nettel gira en torno a una infinidad de experiencias donde se enfatiza el aspecto de la anormalidad de los cuerpos.

La narradora cuenta acerca de una malformación que tiene en el ojo derecho; esta anomalía siempre está presente y configura la manera en que la narradora se relaciona con los demás, esta imperfección ha sido también la causa de su timidez, la cual había impedido relacionarse con los demás. Viaja a Washington para someterse a una riesgosa operación, la cual ya no se pudo realizar, debido a que ya no había posibilidades de recuperar la visión. Un tanto desanimada, regresa a México, pero con un pensamiento distinto, gracias a la aceptación de su cuerpo, es decir, gracias a que decide comenzar a habitar el cuerpo en el que ha nacido, pues este cuerpo le había permitido relacionarse con el mundo, y ahora este habitar también le permitía pensarse de cierta manera en él.

No me equivoqué al pensar que no regresaría siendo la misma a la Ciudad de México. En esa semana y media tuvo lugar un cambio importante en mí, aunque no fuera perceptible de manera inmediata. Mis ojos y mi visión siguieron siendo los mismos pero ahora miraban diferente. Por fin, después de un largo periplo, me decidí a habitar el cuerpo en el que había nacido, con todas sus particularidades. Al fin de cuentas era lo único que me pertenecía y me vinculaba de forma tangible con el mundo, a la vez que me permitía distinguirme de él (Nettel, 2020, p. 194).

El poder habitar un cuerpo nos proporciona de igual modo la capacidad de pensarnos y de cuidar de sí, el cuerpo como dador de experiencias nos permite acceder a las realidades, un cuerpo en el que habitamos y el cual procuramos cuidar. Es lo que se requiere cuando hablamos de una ontología corporal, ese estado de percepción sensible que nos permite pensarnos dentro de un cuerpo. Ahora, me pregunto, ¿por qué en el ámbito educativo no se ha podido recuperar esta percepción sensible como formas del cuidado de sí?, ¿por qué no se ha implementado una enseñanza que recupere esta ontología corporal? En el ámbito educativo, es necesario comenzar a dar importancia a este mundo sensible, principalmente para mantener una relación con nuestro entorno y crear experiencias a través del uso de nuestro cuerpo. En lo educativo siempre se busca un conocimiento puramente racional y objetivo, muchas veces los conocimientos que queremos enseñar a los niños no representan

un sentido para ellos. Pero al usar la percepción sensible, se tiene la posibilidad de buscar no solamente un conocimiento lógico, sino de buscar sensaciones, hacer que los niños y las niñas puedan sentir, y que sus cuerpos estén constantemente experimentándose. Se trata pues de buscar una forma de redirigir lo educativo hacia una ontología corporal.

Pero ¿cómo se puede dar un nuevo uso de la educación mediante esta ontología corporal? Esto lo puedo analizar a partir de esa relación que establecemos al percibir algo, un cuerpo o el mundo: “Para entrar en relación de uso con algo, yo debo percibirlo, constituirme a mí mismo como aquel que lo usa. Hombre y mundo están, en el uso, en relación de absoluta y recíproca inmanencia; en el uso de algo, interviene el ser mismo del usante” (Agamben,2017, p. 52). Esto Agamben lo analiza desde la esfera ontológica de la inmanencia. Para entender acerca de lo que es la inmanencia, es necesario comprender lo opuesto a ésta, que es la trascendencia, entendida como la idea de progreso, donde el ser humano se ve realizado económica y socialmente; pero esto no es suficiente para lograr este cuidado de sí, el ser llega a caer en un vacío y una frustración cuando no es y no tiene lo que en una sociedad capitalista y trascendentalista se exige. El estado perceptible sensible dará la posibilidad de que el niño o la niña se relacione con el mundo que le rodea y de enfrentar diversas situaciones en la vida, donde pueda establecer un criterio propio de esas circunstancias, esto constituye la dimensión ética del ser: “Así como el sujeto no es, para Foucault, sustancia sino proceso, así la dimensión ética –el cuidado de sí mismo–no tiene una sustancia autónoma: no tiene otro lugar ni otra consistencia que la relación de uso entre el hombre y el mundo” (Agamben,2017, p. 57).

Es difícil imaginar un espacio educativo que propicie el uso entre el hombre y el mundo, ¿cómo hacer para que esos niños establezcan esa relación con el mundo? Por qué no decir,

que un día los niños y las niñas irán a un paseo, después descansarán en el pasto para sentir los rayos del sol, por qué no salir a leer un libro bajo la sombra de un árbol y sentir la frescura de la naturaleza. Como ya lo he mencionado antes, el salir y romper con las normas que se establecen en la educación tradicionalista me ha ayudado a pensar de distinta manera la educación. Cuando salía de paseo con aquellos niños, a veces sólo nos sentábamos en la cima de una colina a contemplar las formas caprichosas de las montañas, a veces también acostumbrábamos a sólo recostarnos sobre la alfombra que formaba la resina de los pinos. Esas actividades eran parte de mis prácticas educativas durante mi estancia laboral en Santa María Ozolotepec. Ahora, he pensado estas prácticas y las relaciono con las ideas que Agamben ha dado respecto del uso de nuestros cuerpos a través de esa percepción. Establecer nuevas formas de educar y de orientar la labor docente, permite que los niños y las niñas puedan tener espacios de experiencia. Es posible establecer esas relaciones de uso a través de lo perceptible para acceder al autoconocimiento y el uso del mundo.

Es importante mantener una relación con el mundo que nos rodea, desde el plano de ontológico, muchas culturas o sociedades establecen estas relaciones mediante o través de mitos y rituales. Para comprender más acerca de esta ontología corporal, pongo como ejemplo la película, *La historia del camello que llora*, dirigida por Byambasuren Davaa y Luigi Falorni (2004). Este documental se desarrolla en una aldea de Mongolia. Se documenta la historia de una familia que pastorea camellos. En este drama, se pueden apreciar las formas de vida donde se establece una relación con el mundo a través de rituales que ayudan en la vida cotidiana. En esta película, la música forma parte de una dimensión ontológica, es la parte sustancial de esta historia, se presenta una situación donde la madre camello rechaza a

su cría, y sólo con la ayuda de un ritual que se vale de la música de un violín y de cantos, pueden lograr que la madre se reconcilie con su cría.

La familia que conforma la aldea requiere de los conocimientos del músico, que conoce la tradición. El ritual genera una percepción sensible, donde se establecen estas relaciones entre el hombre y el animal, y el papel que juegan los cantos y la música desde un aspecto simbólico. Gracias a la música, finalmente, la madre camello llora y acepta a su cría. Esta situación hace sentir felices a los dueños del camello. La música aquí representa un elemento muy importante desde su uso simbólico, a través de los cantos y de la música, se pueden establecer esos vínculos hacia un estado de percepción sensible que recae en este elemento ontológico que se puede reconocer muy fácilmente en las culturas orales pero que en el ámbito escolar ha permanecido oculto o suprimido, por esa razón, es necesario recuperarlo y dar la debida importancia.

Conclusiones del capítulo

La corporalidad es un aspecto de mucha importancia para los afrodescendientes. En la cultura de la oralidad se hace uso no sólo de la palabra hablada, también se enfatiza en símbolos inscritos en el cuerpo, tales como los mitos. La cultura afrodescendiente es una cultura viva, es decir, que tiene elementos que van constituyendo al ser, es una cultura del gozo, que permite percibir una forma distinta de leer o de interpretar el mundo, a través de una relación que recae en la posibilidad de sentir desde la esfera ontológica.

El uso y cuidado de sí se sitúan en prácticas sociales propias de la cultura de la oralidad de los afrodescendientes, probablemente, gracias a que en Oaxaca persiste el contexto barroco, y en éste, las prácticas sociales están relacionadas con el uso y no con el sentido utilitario o

de cambio. El barroco como presencia de lo sacro y de lo profano en la cultura de la oralidad de los afrodescendientes, permite un tejido que conlleva a la percepción sensible y a un equilibrio que da sentido a nuestras prácticas, revalorando elementos de la cultura de la oralidad, tales como la magia, el mito, la musicalidad y por supuesto los símbolos que se tejen la cosmovisión afrodescendiente. En este sentido, el uso y el cuidado para los afrodescendientes son elementos que están presentes en sus formas de vida, que configura una cultura propia.

El uso y el cuidado de sí son desvalorizados en el ámbito educativo; sin embargo, es necesario incluir estos otros usos, el uso ontológico como el que ha dado Guadalupe Nettel en la literatura. En lo educativo hace falta dar más importancia a la esfera ontológica, desde esta perspectiva la escuela tendría otro sentido, uno más humanista. Volver a dar la importancia al lenguaje como praxis nos da la posibilidad de pensar en el lenguaje como un elemento que va más allá de los conceptos. En este caso me hace pensar en la cultura de la oralidad como una cultura que va más allá de las palabras ya que esta cultura se vale de símbolos, mitos y rituales que se mantienen principalmente dentro del plano de lo ontológico. El lenguaje se muestra pues en esta cultura como algo que va más allá de lo que vemos y de lo puramente racional o lo que llamaríamos óntico, se trata entonces de entender que lo ontológico es un modo de estar en el mundo. Cuando hablo de que es necesario mantener una relación distinta respecto a lo que es el uso del cuerpo y que esto conlleva hacia una otología de lo corporal, seguiré encaminando este análisis respecto al uso, pero en este caso pensado como sugiere Agamben, a través de la profanación. Pues para dar un uso diferente o un nuevo uso a las cosas, al cuerpo e incluso a la educación, es necesario acceder a este uso a través de la profanación, eso lo desarrollaré en el siguiente capítulo, donde hablaré del uso como

profanación, así mismo, hablaré de la profanación que se da en el juego de los niños y las niñas, para recaer en un análisis del juego en la cultura de la oralidad y en lo educativo.

CAPÍTULO 4

El juego como profanación: hacia un nuevo uso de la educación

En este capítulo veo necesario hablar más acerca del carácter del juego, especialmente en la escuela, tomando como referente la educación en México y específicamente en Oaxaca, para comprender que el sujeto es un *homo ludens*, como ya lo ha mencionado Johan Huizinga (2015). Esto hace referencia a un sujeto que vive también en otras dimensiones que escapan al mundo puramente racional; el juego en este caso no es entendido como una forma de entretenimiento, sino como formación, como se sugiere desde la filosofía de Gadamer (2012). El juego también es entendido como profanación desde las propuestas de Giorgio Agamben (2013). Esto nos permite acceder a otras dimensiones de la educación. En este análisis es necesario comprender por qué el juego debe estar presente en lo educativo.

La categoría de *juego* da continuidad a la categoría del uso del cuerpo. El juego es un elemento que puede propiciar la profanación, ésta es muy necesaria para un nuevo uso o el uso diferente del que se requiere no sólo en nuestra vida cotidiana, sino también en la vida escolar. La profanación hace referencia a la posibilidad de un uso diferente y se relaciona con la potencia, es una puerta de escape que lleva a la liberación, es una especie de utopía, para dar un giro a la práctica educativa, nos ayuda a pensar en cómo sería posible dar ese nuevo uso a la educación, una preocupación que he externado a lo largo de este trabajo de investigación.

Para comenzar este análisis, me pregunto ¿qué es profanar desde la filosofía de Agamben? Para hablar de la profanación, Agamben hace referencia a lo sagrado y lo profano, en donde lo sagrado es algo que pertenece o pertenecía a los dioses; pero el término profanar hace alusión a restituir todas las cosas al libre uso de los hombres, así es como Agamben (2013, p. 97) hace referencia a este término. Entonces, si profanar hace alusión al libre uso, ¿cómo se puede profanar en la sociedad actual y de qué manera, o a través de qué se puede profanar?, ¿cómo profanar en la vida cotidiana y en la vida escolar?, ¿cómo profanar en la cultura de la oralidad y en la cultura de la escritura?

Mediante la profanación aquello que ha sido sagrado se vuelve al libre uso de los hombres, qué significa esto en la realidad actual. Si Agamben ha sugerido que el libre uso solamente se puede dar a través de la profanación, quiere decir que usar y profanar guardan cierta relación: “Lo que ha sido ritualmente separado, puede ser restituido por el rito a la esfera profana” (Agamben, 2013, p. 98). Agamben lo ejemplifica mediante el sacrificio, donde se establece una profanación. En el rito del sacrificio el hombre destinaba una parte de la víctima a los dioses y los restos de la víctima era para el uso del hombre quien podía comerlo libremente. De esta manera, al tocar la carne, ésta pasa a ser profana, es decir, el hombre puede hacer uso de ella. Se puede decir entonces que lo que pertenecía a la esfera sagrada se separa mediante la profanación, lo sagrado se vuelve profano a través del rito. Pero esta conversión se puede dar a través del juego.

4.1. Usar y profanar a través del juego

Es muy interesante cómo se plantea la profanación a través del juego de los niños, sin embargo, muchos de los rituales y ceremonias, que pertenecían a la esfera sagrada, pasaron a formar parte del juego. Algunas rondas infantiles que anteriormente eran rituales

matrimoniales, el juego de pelota, que se realizaba en las culturas prehispánicas de México, los juegos de azar que se derivaron de las prácticas oraculares y adivinatorias; como el trompo o el tablero de ajedrez en las culturas europeas. Estas prácticas sagradas se fueron profanando a través del juego (Agamben, 2013, p. 100). Con esto se puede decir que en los juegos de los niños es posible lograr y alcanzar la profanación, la cual surge de manera natural, pero ¿cómo podría darse esta profanación en las sociedades adultas y sobre todo en las sociedades actuales?, ¿qué implica o para qué se sugiere acudir a la profanación como vía de liberación y desactivación?

En las sociedades actuales, los diferentes sistemas dominan y moldean la vida de cualquier persona, vivimos pues en una sociedad un tanto fetichista donde los objetos materiales pasan a ocupar un lugar sagrado en nuestras vidas, esto se debe al capitalismo, que opera para provocar, de cierta manera, un sentimiento de veneración. El capitalismo como acto fetichista ha desencadenado un cierto grado de sacralidad, ocupa un lugar sagrado, lo seguimos como una religión. Agamben acude a la profanación como una manera de desactivar estas formas de vida que surgen de un mundo sin sentido, del mundo del fetiche que proporciona la sociedad capitalista. Existe la posibilidad de desactivar el poder utilitario del capitalismo, esto se puede dar a través del juego, donde se nos muestra una forma en la que se puede acceder a dicha profanación: “Esto significa que el juego libera y aparta a la humanidad de la esfera de lo sagrado, pero sin abolirla simplemente. El uso al cual es restituido lo sagrado es un uso especial, que no coincide con el consumo utilitario” (Agamben: 2013, p. 100). El juego desacraliza la esfera sagrada del capitalismo y los sistemas de control y poder. La desacralización se da cuando las y los niños profanan y transforman en juguetes todo aquello que pertenece al mundo de lo serio, que hace

referencia al mundo de los adultos, donde se ha venerado la esfera capitalista convirtiéndola en sagrada.

La “profanación” del juego no atañe, en efecto, sólo a la esfera religiosa. Los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias. Un automóvil, un arma de fuego, un contrato jurídico se transforma de golpe en juguetes (Agamben: 2013, p. 100).

El juego de los niños es algo muy serio, pues en su jugar está centrada, como dice Agamben, esta profanación. A través del juego, los niños se dedican enteramente a usar, acceden de manera natural y total al libre uso de las cosas o de una función. El juego del niño es serio porque se accede al verdadero uso, existe esa usabilidad a la que pocas veces logramos acceder en la vida adulta, sólo se puede acceder al libre uso mediante la desactivación o desacralización, es decir, la profanación. Lo serio para un adulto representa un valor de cambio en el capitalismo, el cual es desactivado en el juego de los niños.

En el juego de los niños la esfera de lo sagrado se separa, pero sin necesidad de abolir, sino que esto sagrado llega a tener un uso diferente; el arma, el automóvil ya no son vistos como objetos para el consumo utilitario, lo que se creía sagrado, pasa a formar parte de un libre uso, que es el uso sin valor de propiedad que los niños pueden dar. Aquel niño que juega con un celular, no le importa que éste se puede romper, o si el costo del objeto es muy elevado. Un niño puede imaginar que la caja de cartón es su automóvil, que la rama de un árbol es una casa y que el perro es un caballo, los niños tienen mucha imaginación y es la que da seriedad a sus creaciones, si el niño dice que ese perro es un caballo, lo es, sin embargo, en la vida adulta y en este mundo capitalista un automóvil es lo que es y de igual modo un perro o una casa.

En la actualidad se puede decir que ese juego de los niños ya no es posible o es muy poco posible en la vida adulta, en esta etapa de la vida, se comienza a perder la posibilidad de usar y jugar, es decir, se vuelve más difícil profanar: “El juego como órgano de la profanación está en decadencia en todas partes” (Agamben, 2013, p. 101). Esto me lleva a recordar la maravillosa historia que nos cuenta Antoine de Saint-Exupéry (2013) en la novela, *El principito*, él trata de comprender y de hacernos pensar en el mundo de los niños y el mundo de los adultos. En la escena donde el niño muestra un dibujo de una boa que ha devorado a un elefante, el niño lo puede ver e imaginar claramente, pero es difícil que el adulto pueda notar lo que representa el dibujo, pues el adulto no puede ver más que un sombrero. Entonces se narra que los adultos no hablan más que de precios y medidas de casas o propiedades, es una sociedad donde reina el “cuánto”, cuánto cuesta, cuánto mide, cuántos años tiene, etc. (de Saint-Exupéry, 2013, p. 21). Este es un comportamiento fetichista, que en el mundo de los niños no tiene lugar y tampoco importancia, ese sentido de propiedad es el sentido utilitario, que recae muchas veces en un vacío. Pero ¿por qué los adultos siempre encontramos la manera de reducir todas las cosas al mundo razonable? Es la principal preocupación que externa Antoine en su narración.

Durante toda mi vida he tenido montones de contactos con montones de gente seria. He vivido mucho en el mundo de los mayores. Los he conocido muy de cerca y esto no ha contribuido a mejorar mi opinión. Cuando me encontraba con alguno que me parecía un poco lúcido, le ponía a prueba con mi dibujo número 1, que conservo aún hoy. Quería saber si de verdad era comprensivo. Pero siempre me contestaba: “es un sombrero”. Entonces no le hablaba de serpientes boas, ni de selvas vírgenes, ni de estrellas. Me ponía a su altura hablándole de bridge, de golf, de política y de corbatas. Y la persona mayor quedaba encantada de conocer a un hombre tan razonable (de Saint-Exupéry, 2013, p. 12).

El problema no es ser razonable, sino que el problema reside en que se reduzca todo a lo razonable, pues como ya lo ha dicho Antoine, la geografía le sirvió de mucho, pero no le agrada, que los adultos, que algún día fueron niños, no puedan recordarlo. Al igual que

Antoine, Agamben hace pensar en esa etapa donde la imaginación creadora ocupaba un lugar importante, sin embargo, el juego se ha deteriorado en las sociedades modernas. Los adultos ya no saben jugar, alude Agamben al igual que Antoine. Pero ¿por qué se ha puesto en decadencia el juego? Es muy fácil identificar la profanación en el juego de los niños, pero esto no se da tan fácil en la vida adulta, y sobre todo es difícil profanar en una sociedad que Agamben ha llamado secularizada; este término alude a una forma de remoción, se hace un desplazamiento que impide una verdadera transformación, es decir, la secularización es contraria a la profanación, no permite dar ese paso hacia un nuevo uso posible de las cosas, del poder, de una función incluso de la educación.

El problema de la secularización es entendido desde el punto en que la vida pasó a ser parte de una nueva liturgia, es decir, que las formas de vida en la actualidad tienen una intención inconscientemente religiosa. Esta liturgia está inscrita en nuestra vida cotidiana, en nuestros trabajos, en las escuelas, en el poder e incluso en las nuevas tecnologías. La secularización, como ya lo ha explicado Agamben (2013, p. 102), tiene que ver con el ejercicio del poder, el cual encuentra supervivencia a través de un modelo sagrado, mediante el cual llega a nosotros y se incrusta de manera tan normal, como una religión, que es difícil removerlo. En cambio, la profanación logra desactivar los dispositivos del poder y nos da la posibilidad de usar todo lo que el poder ha confiscado.

Ahora que he prestado mayor atención al juego en la etapa infantil, pienso y me cuestiono acerca de acciones que los docentes realizamos en las aulas, por ejemplo, de mi práctica educativa recuerdo en muchas ocasiones haber preguntado a los niños, ¿qué quieres ser cuando seas grande? Este tipo de preguntas responden consciente o inconscientemente al sistema progresista que opera en el sistema educativo actual; existe aquí un proceso de

aceleración del tiempo donde propiciamos a que los niños puedan pensar como adultos, coartando la etapa más profana de sus vidas. De esta manera, se encamina a los niños a pensar en un futuro donde puedan tener una profesión que les deje mucho dinero, para ser alguien en la vida, como si ser niño equivaliera a no ser nada. Es preocupante que la docencia pueda ser dirigida de esa manera. Entiendo que el juego es una posibilidad de transformar esa educación acartonada. Cuando veo a los alumnos a quienes di clases hace años, ellos me comentan que recuerdan cuando íbamos al campo, cuando jugábamos canicas, papalote, y cuando les contaba historias, pero no hay comentarios de cuando enseñaba a sumar o multiplicar, o cuando aprendieron los datos del libro de historia. Entonces tenemos que aquellos niños y niñas recuerdan lo que hacían a través del juego, recuerdan lo que les hacía sentirse felices.

Los niños son quienes mejor saben profanar, esto lo explica Agamben (2007) en su ensayo “El país de los juguetes”, un país en el que los niños no hacen otra cosa más que jugar, cantar, divertirse, en ese país los niños no hacían tareas escolares porque sólo había vacaciones. El juego es capaz de alterar el tiempo, en él se puede dar un uso diferente del tiempo. El país de los juguetes es utilizado para explicar que el juego y el rito presentan de alguna manera cierta relación con el tiempo, aunque dicha relación sea inversa, pues mientras el rito permite que el tiempo vuelva nuevamente al orden, el juego hace lo contrario, esto significa que la esfera del rito y la esfera del juego están estrechamente ligadas, así es como lo ha analizado Agamben (2007, p. 99). Pero, aunque el rito y el juego sean opuestos, siempre guardan cierta relación respecto al tiempo. Esto hace pensar que el acto de profanar no es abolición sino una nueva dimensión del uso, en este caso existe una nueva dimensión del uso del tiempo que se da a través del juego y el rito.

Ya he mencionado anteriormente que se ha estudiado que el juego proviene de la esfera de lo sagrado, cuando se habla de las rondas que surgen de los rituales matrimoniales, o de los juegos que surgen de prácticas oraculares entre otros. En este sentido se puede pensar al juego como “la potencia de lo sagrado”. Creo entonces que ahí es donde reside la importancia de profanar a través del juego, pues a través de este se liberan las potencialidades de lo sagrado. De igual modo, en el ejemplo del país de los juguetes, se puede ver que se liberan las potencialidades del tiempo del cual estamos acostumbrados a seguir, pues en este país de los juguetes se cuenta con otra dimensión del tiempo, que es la dimensión del tiempo profano.

Con estos ejemplos puedo entender que, así como se guarda una relación entre el juego y el rito, de igual forma se guarda siempre una relación entre lo sagrado y lo profano, pero en las sociedades actuales es difícil entender esta relación debido a que la esfera del consumo no permite identificar esta separación; lo podemos ver en la medida en que, como ya lo ha advertido Agamben (2013, p. 107), en esta sociedad es casi imposible profanar. Por ejemplo, en las sociedades del consumo, un objeto adquiere la condición de ser sagrado o bien se vuelve un fetiche, pero en qué momento ese objeto puede hacerse profano si no es posible ser usado como tal, o no es posible desprenderlo del sentido de propiedad. La vida en la esfera del consumo llega a caer en un sin sentido, en un vacío que sólo será posible llenar cuando seamos capaces de profanar; la vida dentro de la esfera del consumo no puede propiciar el paso de lo sagrado a lo profano y viceversa.

Podemos conjeturar una relación al mismo tiempo de correspondencia y de oposición entre juego y rito, en el sentido de que ambos mantienen una relación con el calendario y con el tiempo, pero que dicha relación es inversa en cada caso: el rito fija y estructura el calendario, el juego en cambio, aun cuando todavía no sepamos cómo ni por qué, lo altera y lo destruye (Agamben, 2007, p. 98).

El juego, como lo recupera Agamben de Benveniste, se define como una estructura que surge en lo sagrado, aunque ofrece una imagen invertida, puede presentarse como rito en cuanto que se remite a las acciones sagradas: “El país de los juguetes es un país donde los habitantes se dedican a celebrar ritos y a manipular objetos y palabras sagradas; cuyo sentido y cuyo fin sin embargo han olvidado” (Agamben, 2007, p. 100). Se puede decir entonces que en el juego los niños se olvidan de ese tiempo sagrado para entrar en otra dimensión del tiempo, un tiempo profano, donde las horas pasan muy rápido, el tiempo es usado para sí, para el goce, el disfrute, esto no sucede en las sociedades líquidas, donde el tiempo es dinero. Es interesante poder comprender la complejidad del juego, el cual no se reduce a una simple acción, el juego hace surgir verdaderamente la potencia de las cosas, de una función y la potencia de la propia niñez.

4.2. El juego y la profanación en la cultura de la oralidad

Después de analizar que el juego hace alusión a la forma en que se profana el tiempo y algunas funciones del poder y del control, es importante discutir el problema de la secularización y la presencia del juego en la vida cotidiana de las culturas orales y en el acto educativo, ante esto, me pregunto: ¿qué sucede con el juego en los rituales de la cultura de la oralidad?, ¿cómo se presenta el conflicto entre la profanación y la secularización en la cultura afrodescendiente?, ¿de la misma manera que hablamos de la profanación en los niños podemos decir que existe una profanación en la vida de la comunidad?, ¿se puede decir que la infancia es equivalente a las expresiones de la cultura de la oralidad?, ¿es posible hablar de una percepción sensible de la comunidad igual que la de los niños? Para desarrollar este punto, voy a referirme a cómo los afrodescendientes aprendemos a relacionarnos con la naturaleza.

Los recuerdos más felices que tengo son los de mi infancia, porque en ella siempre estuvo presente el juego. En mi pueblo hay un río que atraviesa la población, y para mi fortuna mi casa está muy cerca de ese río, es ahí donde viví momentos muy felices durante la niñez; el río fue un elemento que ha constituido mis más significativas experiencias. A veces, cuando coincidido con mis hermanos y hermanas, conversamos de lo mucho que nos divertíamos jugando en el río, hablamos de cuando mi madre nos mandaba a buscar leña al río, y cuando éste quedaba muy crecido o profundo gracias a las lluvias, nos cruzábamos al otro lado para buscar la leña. Para cruzar, mis hermanos y yo construimos una balsa usando varas y ramas de los árboles; en esa balsa poníamos los leños y cruzábamos nuevamente el río. La tarea o el encargo de traer la leña, se volvía un juego para nosotros. Pensando estas experiencias me doy cuenta de que cuando jugaba en el río no ponía atención en el correr del tiempo, mi vida era sólo gozar. A veces, cuando el río crecía, se formaban corrientes de agua muy caudalosas, entonces tomábamos una rama de las palmas ya secas de una palmera, y las montábamos simulando una lancha o balsa, teníamos que subir río arriba para lanzarnos en la corriente, y así, trepados en la rama de palma navegábamos sobre aquellas corrientes profundas. Las corrientes de agua estaban de color café, a causa de las crecientes, éstas formaban en algunas partes, una pasta de arcilla o lodo, con ese barro hacíamos unas bolitas o pelotas del tamaño de un puño y después jugábamos a lanzarlas contra los demás, jugábamos a la guerra.

Los juegos de la infancia no terminaban ahí, desde niños tratábamos de convertir en juego los quehaceres que mi madre o mi padre nos encomendaban. Por ejemplo, recuerdo que mi padre, por su oficio de campesino, sembraba y cosechaba palmeras de coco, y cuando el coco ya estaba en su punto para cortarlo, mi padre los juntaba para sacar la copra, es decir, sacaba la carne de esos cocos, la cual ponía a secar bajo el sol, afuera de la casa, ocupando

todo el patio y una parte de la calle. Cosechar cocos y extraer la copra es un trabajo muy común al que se dedican gran parte de los pobladores de la costa de Río Grande. A mí me daba mucha emoción cuando el patio y la calle de mi casa se llenaban de cocos secos, mi padre los partía por la mitad, me gustaba comer las manzanitas; un fruto blanco similar a un algodón, que se encuentra dentro de los cocos macizos o secos. Cuando mi padre extraía la carne del coco, la extendía sobre el suelo para que el sol las secase durante el día, y cuando caía la tarde, mi padre nos encomendaba el oficio de meter toda la copra en unos costales; llenábamos muchos costales, tantos, que al apilarlos unos sobre otros, se formaba una especie de montaña, la cual, jugábamos a escalar. En la actualidad, cuando percibo el olor de la copra seca, recuerdo los juegos de la infancia.

El juego se ve acompañado de la percepción, la cual refuerza la formación y la memoria, por ejemplo, el olfato como percepción, no se queda en el plano de lo óptico, sino que pasa a formar parte del plano ontológico, donde se desenvuelven sentimientos y significados o aprendizajes simbólicos que pertenecen y configuran al ser. La percepción nos lleva a un estado de memoria, esta es una forma de comunicarnos con el mundo; los recuerdos llegan a la memoria a través de los sentidos, por eso es tan importante este estado perceptible que se presenta desde el juego. La memoria está pegada al cuerpo, a través de nuestros sentidos podemos percibir y recordar. Tenemos en este punto un elemento que acompaña al juego, que acompaña a la experiencia y a los recuerdos, esta es la percepción sensible de la que ya he hablado anteriormente, esta percepción está ligada a la esfera ontológica. La percepción se considera aquí como un elemento de mucha importancia dentro de las culturas de la oralidad, ya que nos permite regresar y evocar momentos de nuestra narrativa. Esto lo podemos ver en una escena de la novela *Nadie me verá llorar*, de Cristina Rivera Garza

(2014, p. 74), donde la protagonista, Matilda Burgos, quien se encuentra internada en el manicomio general “La Castañeda”, en México, recuerda parte de su infancia, cuando el fotógrafo Joaquín Buitrago, quien está enamorado de ella, le da un frasco que contiene esencia de vainilla, entonces, Matilda, al percibir ese aroma, inmediatamente lo reconoce y comienza a evocar momentos de su infancia, recuerda a su padre, quien fue el mejor en el cultivo de la vainilla, recuerda a su pueblo, Papantla, Veracruz, a los indios explotados en aquellos cultivos. Matilda comienza a contar todo el proceso que se requiere para cultivar la vainilla, y hace hincapié en la importancia de la agilidad y la sensibilidad que los hombres deben tener para el cultivo de esta vaina; se debe de tener unas manos y una nariz bien adiestrada, ya que la vainilla requiere exactitud y perfección. Matilda decía que su padre era el mejor, porque cuidaba de la vainilla, así como se debe cuidar a una mujer, por eso lo nombraba el esposo de la vainilla (Rivera Garza, 2014, p. 76). A partir de mis experiencias de la infancia, y la experiencia que se narra en esta novela, me pregunto, ¿qué papel juega la percepción en la formación del sujeto?, ¿cuál es la importancia de la percepción en la cultura de la oralidad para la formación de la memoria individual y colectiva de los sujetos?

Estos pasajes de mi infancia son parte de mi formación en una cultura de la oralidad, donde, a través de la percepción y del juego, me fui relacionando con la naturaleza y al mismo tiempo me formé, esta formación es parte de mi narrativa, es parte de esta historicidad. Durante el juego también nos estamos formando, y esto se da a partir de la relación con nuestro entorno. Además, la formación no se da de forma individual, pues siempre mantiene una relación con lo colectivo, permite un acercamiento a la cultura, es así como nos apropiamos de ésta.

A través del juego, los niños de la costa, niños afrodescendientes, establecen esa conexión y esa relación con la naturaleza, y también se acercan o acceden a los lenguajes propios de su cultura. Esta idea la he pensado a partir de las teorías de Johan Huizinga (2015), a partir del concepto de *Homo Ludens*, comienzo a comprender que el juego es algo que había estado desde siempre; además, el juego antecede incluso a la cultura: “Ahora se trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura” (Huizinga, 2015, p. 20). Esto me lleva a comprender las formas de juego que se presentan en la vida de los afrodescendientes. Pero ¿qué es el juego para Huizinga? El juego puede establecerse como creador de cultura, esto se dice en relación con que la cultura exige ser jugada. El juego tiene su fin en sí mismo, es creador de cultura, permite que ésta se vaya construyendo, para ello se necesita de sus jugadores, por eso, el juego tiene una función social (Huizinga, 2015, p. 319). Es a través del juego donde la comunidad expresa su interpretación del mundo, por ello, el juego está inscrito en los rituales y mitos que emanan de la cultura, tenemos que el juego es una función llena de sentido. Para Huizinga, el juego es libertad, en él se encuentra la manera de salir de la vida ordinaria del ser humano.

El juego no sólo pertenece al hombre, sino que pertenece también a los animales; de ellos aprendimos a jugar, así lo plantea Huizinga (2015, p. 17), esto tiene relación con la teoría de Agamben, cuando hace referencia a que nos hace falta volver a la vida natural, como la de los animales, esa animalidad que hemos suprimido. El juego de los animales se aprecia en los rituales de apareamiento que ejecutan para su reproducción, estos rituales se asemejan a rituales que también realiza el hombre, por ejemplo, en la película *Pájaros de verano*, dirigida por Ciro Guerra y Cristina Gallegos (2018), se proyecta una escena, donde se ejecuta un ritual matrimonial de la tribu Wayuú de Colombia; este ritual se dramatiza a través de

una danza que imita el apareamiento de los pájaros; la mujer baila haciendo movimientos como si tuviera unas alas, ella usa un vestido y una manta en tonos rojos, muy encendidos, como los colores del plumaje de algunas aves; la mujer aletea usando sus brazos, y con movimientos desencadenados, gira en círculos buscando con su mirada, la mirada del hombre, que gira en forma contraria y a veces frente a ella. El juego de las aves ha sido imitado por muchas culturas, los rituales de las aves, también lo podemos ver en culturas indígenas de Oaxaca, por ejemplo, en el baile del alcaraván, un ave que también se le nombra berelele. Esta danza se ejecuta en los pueblos zapotecos del istmo de Tehuantepec, en especial en el pueblo de Juchitán. En este baile se dramatiza el cortejo de las aves, y en el ritual zapoteco representa el símbolo de la unión. De igual modo, en la región de la costa, se realiza la danza del guajolote, en la que el hombre realiza movimientos con su sarape, la mujer realiza aleteos con su falda. El ritual es parte del juego de los hombres, quienes en su relación con la naturaleza copiaron e imitaron el juego de los animales, esto se puede apreciar en la creación de sus rituales.

El hombre se relaciona con la naturaleza, juega con ella y la vuelve análoga con su vida y sus rituales: “Los animales pueden jugar y son, por lo tanto, algo más que cosas mecánicas. Nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que meros seres de razón, puesto que el juego es irracional” (Huizinga, 2015, p. 17). El juego no se reduce al mundo de lo óptico, su estructura se relaciona con el mundo de los rituales, aquí se establece lo ontológico, es parte de la esfera de lo irracional o simbólico. En este caso, las fiestas, las danzas, los mitos y los rituales en la cultura de la oralidad afrodescendiente forman parte del juego son formas de jugar y de profanar.

Cuando hablo del juego y de la profanación dentro de las culturas de la oralidad, pienso en la danza de los diablos, y me pregunto, ¿qué es lo sagrado que se profana en esta danza de los diablos? Primeramente, hemos visto que en esta danza existe la posibilidad de liberarse, es decir, de jugar. En estas fiestas lo sagrado hace alusión a la relación que se tiene con los dioses, por ejemplo, en la danza de los diablos, el hombre se separa y a la vez se relaciona con ese mundo sagrado, se juega y se profana, pero lo sagrado no se diluye, pues esta fiesta en honor al dios ruja que se simboliza en la imagen de diablo, lo sagrado y lo profano están en estrecha relación. De igual modo, el salir y escapar de la vida cotidiana o de escapar de la esfera del consumo utilitario, el afrodescendiente no hace más que jugar. En esta fiesta se rompe el orden, para después volver nuevamente a establecerlo, lo sagrado y lo profano son necesarios para dar sentido a la vida.

En la cultura de la oralidad, la palabra es un elemento que también se puede profanar, por ejemplo, en los versos que se dicen mientras danzan los diablos, ya que el verso regularmente se vale de metáforas, se potencializa el uso del lenguaje. Los versos rompen con lo normativo del lenguaje formal, en los versos se encuentra otras formas de nombrar. Los diablos mencionan versos que provocan las risas, dicen cosas graciosas, cuentan algo, por ejemplo, mencionan a los pueblos afrodescendientes y sus costumbres. En la danza de los diablos, los hombres se creen el juego o mejor dicho el juego se apodera de ellos: “Para jugar de verdad, el hombre, mientras juega, tiene que convertirse en niño” (Huizinga, 2015, p. 299). Podemos decir entonces, que el hombre afrodescendiente aún sabe jugar, es en su jugar donde se juega su cultura.

Aunque el juego está en decadencia en muchas partes del mundo, en el estado de Oaxaca, aún se puede hablar del juego, en Río Grande siguen presentes estas muestras de juego. Pero,

también he pensado al juego desde su carácter colectivo y de la relación que guarda con el culto, es decir, con rituales sagrados, algo que quizás está en decadencia en las sociedades modernas. El juego está presente en las sociedades modernas, pero no en el sentido lúdico, sino en el sentido de la esfera del consumo, como los juegos televisivos (Agamben, 2013, p. 109). Lo mismo ha llegado a concluir Huizinga cuando habla de la carencia del aspecto lúdico en las sociedades modernas.

Cada vez se nos impone más la conclusión de que el elemento lúdico de la cultura, a partir del siglo XVIII, en el que lo veíamos en toda su flor, va perdiendo importancia en todos aquellos terrenos que le eran propios. La cultura moderna apenas si juega y, cuando parece que juega, su sujeto es falso. Entre tanto, a medida que nos aproximamos a nuestra propia época, se hace más difícil distinguir en las manifestaciones culturales el juego de lo que no lo es (Huizinga, 2015, p. 312).

¿Por qué el juego ha dejado de ser importante?, ¿cómo podemos distinguir lo que es un verdadero juego y lo que es un juego falso? En Oaxaca existe la posibilidad de juego gracias a su contexto es barroco, en el sentido lúdico de sus fiestas contrario al carácter utilitario que muestran una dimensión falsa del juego, es decir, una secularización del juego. En Oaxaca en cambio podemos encontrar el aspecto lúdico y profano desde la dimensión barroca, que se muestra en los elementos paganos que se tienen en algunas prácticas sociales afrodescendientes.

4.3. El juego como formación y el conflicto de la secularización en la escuela

En las sociedades actuales, puedo analizar el aspecto de la profanación y la secularización en el ámbito educativo. Pero ¿cómo y en qué prácticas educativas se ha tenido la confrontación de la profanación y la secularización? Ante esto, voy a relatar algunas experiencias donde se puede comprender este conflicto. Considerando que la secularización es parte de un proceso de imposición, puedo recordar algunas experiencias donde se dieron este tipo de circunstancias. Primeramente, como maestra, tenía que obedecer a los

lineamientos de la lógica estructural de los programas de estudio en las escuelas primarias. Pienso entonces en todo lo que estás obligada a hacer como maestra y los choques de la lógica de lo puramente técnica instrumental, que no representa un sentido para el niño y su formación. Una de las formas de cambiar la formación, fue a través del juego, esto lo había establecido en mis prácticas, pero no lo había pensado como una posibilidad de profanar la educación, para saber cómo acceder a esa profanación, es necesario hacer conciencia de aquellas prácticas que forman parte de una educación secularizada.

Pensamos en esta secularización cuando hay algunas cuestiones que te detienen a ejercer prácticas que se salen de lo normativo, por ejemplo, pensé en esto cuando en algunas ocasiones, salir de paseo con los niños estaba mal visto, en algunas ocasiones el director hacia señalamientos respecto a mis planeaciones, y si el paseo no tenía relación con algún contenido escolar no habría por qué salir, entonces pienso que el paseo puede o no tener relación con los contenidos porque es una práctica a veces espontánea y a veces planeada, si el paseo se toma como juego y como posibilidad de profanar no tendría sentido si lo forzamos nuevamente a la adquisición de un conocimiento técnico. Si el paseo se evalúa, estaría dentro del plano secular y no en la posibilidad de profanar la educación, recordemos que la secularización es una simple remoción que no conlleva a la verdadera transformación. En cambio, el paseo como forma de juego, de profanación, implicaría una nueva dimensión del uso de la educación, el paseo como profanación implicaría tomar en cuenta que se debe activar la potencia del juego, es decir, la potencia de ese paseo.

En algunas experiencias de mi formación como normalista rural, recuerdo haber trabajado en una comunidad que se llama San Agustín Etla, Oaxaca, en este pueblo, también realizan grandes celebraciones del día de muertos, a estas celebraciones les nombran “muerteada”.

Cuando los días de noviembre ya se acercaban, los niños no hacían más que pensar y hablar de la muerteada, de hablar de esa gran fiesta, de sus disfraces, de las bandas, de la comida y las noches de baile. Los maestros tenían que suspender las clases para que los niños y la gente del pueblo pudiera festejar. La fiesta de “la muerteada” es una forma de juego, es la profanación de la lógica de la escuela. El juego no es tomado aquí como una pérdida de tiempo, sino como parte esencial de la formación del niño. El concepto de juego se posiciona desde una dimensión muy distinta a la del pensamiento progresista, donde el juego se ve como una pérdida de tiempo, pero con la teoría de Gadamer podemos pensar al juego como posibilidad de formación.

Pero, ¿qué es la formación para Gadamer? ¿cómo podemos pensar nuevamente la formación desde el aspecto ontológico? Gadamer nos aclara que la formación no se reduce al desarrollo de capacidades, tampoco a un simple medio, pues esta tiene una finalidad en sí misma. Se habla de la formación docente y la formación del niño. Este concepto se ha enfocado a la enseñanza de técnicas, habilidades y el desarrollo de capacidades, sin embargo, en el ámbito filosófico este término se posiciona desde una esfera ontológica que tiene relación con el sí mismo, con el ser. Acerca de este concepto Gadamer (1977, p. 40) señala lo siguiente:

Precisamente en esto el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva. Cultivo de una disposición es desarrollo de algo dado, de modo que el ejercicio y cura de la misma es un simple medio para el fin. La materia docente de un libro de texto sobre gramática es medio y no fin. Su apropiación sirve tan sólo para el desarrollo del lenguaje. Por el contrario, en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la <<conservación>> es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu.

Es preciso comprender cuál es la función de la formación, analizar ¿qué es lo que se aprende en la escuela?, ¿cómo se forma el individuo?, Gadamer nos invita a pensar qué estamos

entendiendo por formación, pues esto no se limita al aprendizaje del contenido de alguna asignatura o materia. Por ello, en su texto *Educación es educarse*, Gadamer (2000, p. 39) señala que: “Existe, por demás, algo así como un sensorio para lo que uno debe saber y para lo que uno desea saber y donde sólo en último término en el trato con el otro, en el uso, uno se puede mostrar efectivamente”. En este caso, se alude a la comprensión a través del diálogo, que se fundamenta en la experiencia, y se enfoca en lo sensorio, es decir, que alude a los sentidos, a la percepción. De igual modo, se puntualiza que el docente apenas y puede aportar una modesta contribución para la formación de los alumnos, pues la formación no sólo la podemos adquirir en lo escolar. La formación está vinculada con el modo de conocimiento de sí mismo. Para Hegel: “El hombre no es por naturaleza lo que debe ser; por eso necesita de la formación” (Gadamer, 1977, p. 41). El sujeto está siempre en proceso de constitución, en todo momento nos encontramos en proceso de formación, al estar rodeados de lenguaje, de tradición, nosotros mismos hacemos posible la existencia y esto lo entiendo desde la forma, por ejemplo, en que vamos construyendo símbolos o mitos, que surgen desde nosotros mismos para hacer comprensible nuestro propio estar en el mundo. “Hegel acentúa el hecho de que es en éste su mundo donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. Lo que él es en sí mismo lo ha elaborado y puesto desde sí mismo (Gadamer, p. 43)”. En este caso, el pueblo afrodescendiente se representa un mundo a través de su tradición.

Cuando Gadamer (1977, p. 49) habla de recuperar el sentido humanista de la formación, hace alusión a otra concepción que es el *sensus communis*, el cual hace referencia al sentido comunitario y en la manera en que este hace comunidad. El *sensus communis* hace referencia al bien común y de esta manera da un cierto valor a lo ético. En este sentido, es posible pensar a la escuela como una comunidad porque dentro de ella existe la posibilidad de

formarnos en solidaridad con el otro. El sentido comunitario se puede encontrar en la formación de los mitos, este es un claro ejemplo de nuestra formación en comunidad. Cuando Gadamer (1997) pone al mito frente al logos, nos deja muy claro que la formación no se encuentra hecha puramente de razón. Gadamer (1997, p. 15) menciona que: “El mito se convierte en portador de una verdad propia, inalcanzable para la explicación racional del mundo (Gadamer, 1997, p. 15)”. El mito es tan importante porque es lo que da sentido a la existencia de cualquier cultura. En cambio, la razón, expone Gadamer (1997, p. 19) es un concepto que hace referencia a una facultad del hombre, pero también a la facultad de deducir y adquirir conocimientos a partir de conceptos puros, tiene relación con lo visible e inteligible. Pero la formación no se da solamente a través de la razón, pues el mito es otra vía de accesos del conocimiento, y sobre todo del sentido comunitario. Esto tiene que ver también con el mundo de la oralidad. Así lo interpreta Elizabeth Hernández (2008, p. 29): “Gadamer da primacía a la oralidad, donde el lenguaje no es sólo palabras sino también cuerpo, es ostensión, llamada. El lenguaje no es sólo pregunta y respuesta entre personas, sino que es respuesta a la experiencia”. De igual modo, con esto se hace alusión a otras maneras de acercarnos al conocimiento no como algo establecido sino como algo que nos puede aportar experiencias como las que se adquieren en el juego.

La formación tiene relación con la cultura y con las habilidades naturales que el hombre tiene para formarse. Aunque Gadamer habla del juego desde la experiencia del arte, su teoría nos orienta a que pensemos al juego como una representación que guarda mucho sentido para la formación: “Mucho más importante es el hecho de que en el jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada” (Gadamer, 2012, p. 144). Nuevamente, el juego se relaciona con lo sagrado. Es una acción tan seria, que aquel que no se llega a

tomar en serio este juego es un aguafiestas, es decir, es un sujeto que rompe con la cultura, esto ya lo había analizado Huizinga, aspectos tan serios como la broma, y el “como si”, implica tomarse en serio el juego, entregarse al juego.

De hecho, el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona del todo al juego. Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es una referencia a la seriedad que remita al protagonista más allá de él, sino únicamente la seriedad del juego mismo (Gadamer, 2012, p. 144).

En toda broma o en todo chiste hay algo de serio y de igual modo en una afirmación tan seria hay algo de falsedad. En el juego nos formamos como seres colectivos. Cuando laboraba en la primaria “Miguel Hidalgo” de Santa María Ozolotepec, en la sierra sur de Oaxaca, recuerdo que para celebrar el día del niño, los docentes organizamos unos juegos, y uno de ellos consistía en pasar pecho a tierra en una fosa llena de lodo, observé que los niños se divertían pasando sobre esta fosa, sin temor a ensuciarse y aunque el clima era muy frío eso parecía no importar a los niños que se bañaban de lodo. Los niños podían profanar sin ningún problema, en cambio, los docentes nos cuidamos de no ensuciarnos, al final los niños hicieron que los maestros pasaran en la fosa de lodo y todos lo hicimos, los niños se reían y se burlaban de nosotros, eso que para los niños era un juego, para los docentes era algo improfanable, finalmente, hicimos como si volviéramos a ser niños, entonces nos entregamos al juego, sin importar lo mucho que nos ensuciáramos. Ese día, cuando los docentes pudieron profanar o jugar, los niños nos vieron como sus iguales, ahí es donde pongo atención en el análisis de Rancière cuando hace alusión al maestro emancipador, aquel maestro que no se cree superior a los niños, aquel maestro que forma o educa en la igualdad. El docente también tiene la posibilidad de jugar y profanar la escuela, de transformar la esfera de lo utilitario y también la esfera de lo puramente racional, el docente es quien puede profanar la idea de progreso que se nos exige insertar en los niños, es posible desacralizar

estas ideas que han estado por mucho tiempo obstruyendo el paso hacia una nueva dimensión de la educación, que es la dimensión del juego.

Del mismo modo, también cuestiono mi formación como normalista, ¿por qué en los planes y programas de la educación Normal, el juego no ha formado parte de la formación docente?, ¿qué entendemos o qué nos hacen entender en la Escuela Normal como formación? En nuestra formación docente, también necesitamos de ese factor que promueva un uso diferente de la educación. Aunque mi formación estuvo dirigida desde la pedagogía de Celestín Freinet, donde aprendí las técnicas del método natural, para la enseñanza a través del interés del niño, me ha surgido la necesidad de cuestionar la educación y el papel que tengo como docente.

La formación es formarse, y eso tiene una relación con el cuidado de sí, con el uso de sí. ¿Qué relación tiene el cuidado de sí y el juego en el sentido formativo? Si en las escuelas hay una carencia del juego también existe una carencia del cuidado de sí, si el juego es profanar o liberar las potencialidades de alguna función, entonces se trataría de encamina la educación donde pueda haber un uso de sí mediante el juego. Si la cultura se juega, entonces podemos decir, que en la cultura se usa de sí mismo, ante esto, ¿qué relación tiene el juego y el cuidado de sí?, ¿será posible encontrar en el juego la noción del cuidado de sí?, ¿se puede potenciar en el juego el cuidado de sí? Hemos analizado que, es a través del juego donde nos autorepresentamos, entonces existe en el juego esta posibilidad de conocernos, es decir, de cuidarnos.

El cuidado de sí y el juego pueden guardar cierta relación, ambos establecen un fin formativo. En la cultura de la escritura es posible acceder al cuidado de sí a través del juego. En el contexto escolar, cuando se trabaja con los procesos de lectura y de escritura, en los

niños de primer grado de primaria, se invita a los niños a que establezcan una relación con el mundo de la escritura, para esto, las maestras y los maestros saben muy bien, que es más fácil el aprendizaje de la lectura si se usa el juego. El ejercicio de escritura no es sólo un medio de comunicación, sino que, en éste se encuentra inmerso el cuidado de sí, la escritura tiene un fin formativo. Esto lo he pensado a partir de los ejemplos que Foucault desarrolla en su libro *Las tecnologías del yo* cuando hace referencia a la forma en que los griegos aprendían a cuidar de sí mismos.

El cuidado de sí fue muy importante para la cultura de la oralidad, posteriormente, se incluye en la cultura escrita: “Escribir era importante en la cultura del cuidado de sí, tomar notas sobre sí mismo, notas que debían ser releídas, escribir tratados o cartas a los amigos para ayudarles. El cuidado de sí se vio relacionado como una constante actividad literaria” (Foucault, 1990, p. 62). Esto me recuerda a una experiencia en la práctica escolar; los niños de primer grado hacían uso del diario escolar, en él, tenían que escribir todo lo que habían hecho durante el día, esto lo hacían con ayuda de sus padres, ya que los niños aún no sabían escribir, esta práctica tenía el objetivo de acercar a los niños de primer grado al mundo de la escritura, al principio lo niños lo tomaban como un juego, aunque a veces se volvía una práctica muy tediosa, sobre todo, cuando se comenzaba a repetir lo mismo, sin embargo, no había pensado que esta práctica se podía enfocar hacia el cuidado de sí. Los niños podían relacionarse con la escritura mediante el uso del diario escolar, pero se podía usar esta herramienta para el cuidado de sí, y no solamente para la enseñanza de la gramática, esto hubiera dado mejores resultados.

Interpretar y comprender las acciones de la vida cotidiana, prestar atención al estado de ánimo de los niños, hubiera dado una perspectiva distinta al ejercicio de la escritura, en éste,

se tendría verdaderamente una experiencia formativa, así como lo hacía Marco Aurelio, en la carta que escribe a su maestro Sócrates, y que Foucault (1990, p. 63) después analiza para mostrarnos en qué consistía ese cuidado de sí del que había que poner atención. Marco Aurelio describe, en esta carta, todos los sucesos de su vida cotidiana, aunque parecían tan simples, hablar de sí mismo, de su salud, del cuerpo y de lo que ha aprendido a pensar. En esa simplicidad se encuentra el cuidado de sí. Foucault (1990) también escribe acerca de las actividades que hacían Plinio y Séneca, para cuidar de sí, estos se retiraban al campo y desempeñaban actividades rurales, como sembrar: “La importancia del retiro rural en esta carta se debe a que la naturaleza ayuda a ponerse en contacto consigo mismo” (Foucault, 1990, p. 65). En el juego que se hacía con los niños en las actividades como el paseo, era posible establecer ese contacto consigo mismo, el juego, el paseo, reincidía en el cuidado de sí.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo podemos llegar a la conclusión de que el juego que se da entre los niños y también en los adultos afrodescendientes como parte de la cultura de la oralidad. Y esto es así porque coincide el modo en cómo se representa el tiempo como parte de lo cosmológico, lo sagrado y la relación con la naturaleza: “También el hombre juega. También su juego es un proceso natural. También el sentido de su juego es un puro automanifestarse, precisamente porque es naturaleza y en cuanto que es naturaleza” (Gadamer, 2012, p. 148). El juego para los afrodescendientes sigue estando presente debido a que es un proceso natural. A través del juego el afrodescendiente se automanifiesta y esto lo podemos ver expresado en sus mitos, sus rituales y danzas. El juego en las culturas afrodescendientes no ha perdido esa relación con lo sagrado, pues existe aún la posibilidad de separar el mundo

de lo sagrado a través de la profanación, sea que esta se tenga en las imágenes paganas como las del diablo o en los rituales donde la fiesta es parte de esta profanación, en las cuestiones de la esfera del orden y el desorden, en la medida en que se puede acceder a un tiempo que no es el tiempo común sino el tiempo de la fiesta, como el tiempo de la ciudad de los juguetes, un tiempo profano. Como parte del contexto barroco que es característico de las culturas en Oaxaca y en Latinoamérica, esto se muestra en el uso de las fiestas como posibilidad de una ruptura del tiempo.

En el juego se encuentra inmerso el cuidado de sí, en la manera en que nos relacionamos con la naturaleza, y esto es parte esencial de la cultura de la oralidad, aunque también está presente en la cultura de la escritura, en las formas literarias donde se establece una relación con el cuidado de sí al escribir las actividades de la vida cotidiana. El cuidado de sí lo pudimos analizar en el ejemplo del paseo; este cuidado, se da en la relación que establecemos con la naturaleza, como sucede en el ejemplo de los retiros en el campo, donde se establecían actividades con relación a la siembra, como forma de ponerse en contacto consigo mismo.

El juego de los niños es un acto colectivo, de igual modo, esta colectividad se ve puesta, por ejemplo, en la manera en que los afrodescendientes se autorepresentan; hay pues una colectividad en la medida en que se comparten ciertos símbolos que forman parte de su cultura. Gracias a eso, podemos tener una memoria colectiva. En el juego, la percepción sensible es un elemento muy importante, esta se presenta en la esfera ontológica del sujeto, como en los ejemplos del aroma de las plantas, donde surge una evocación provocada por la percepción.

El juego es tan importante en la vida del ser humano porque este nos permite usar, es decir, tenemos la posibilidad de profanar, de dar un uso diferente, de crear. En él surge la potencia

del lenguaje, podemos desactivar las funciones de poder, las funciones del consumo y de lo utilitario. En el juego podemos desactivar las funciones del maestro explicador y potenciar las funciones del maestro emancipador que se requiere en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES GENERALES

En esta investigación he cuestionado la educación actual y el uso que se le ha dado, sobre todo, en su posicionamiento técnico e instrumental. Ante esto, desarrollé una ruta de análisis que partió de la teoría educativa que plantea Giorgio Agamben, donde pude desarrollar la categoría de *Potencia o potencia de no*, con la finalidad de analizar por qué ya no es posible seguir en la lógica de la racionalidad tecnocrática, positivista, y neoliberal, sino que es importante incluir otras pedagogías como la pedagogía de la potencia (capítulo uno), la pedagogía del mito y del barroco (capítulo dos), la pedagogía del cuerpo (capítulo 3) y la pedagogía del juego (capítulo 4). Así mismo, en esta investigación nos damos cuenta de que la racionalidad conceptual que surge del positivismo se ve aquí como un proyecto fracasado, pues esta racionalidad no ha sido suficiente para entender y comprender al ser. En cambio, en esta investigación he tratado de buscar desde otras racionalidades, las maneras de acercarnos a este conocimiento de sí mismo. Estas otras formas las pude establecer siguiendo otras rutas del conocimiento, como la de la esfera corporal, de la percepción y del juego. Es así como pude a través del estudio de la cultura de la oralidad afrodescendiente, poner en la lente distintos elementos que conformaron este análisis.

Cuando hablé de la potencia del no, me fue posible mostrar o justificar por qué es necesario partir de una pedagogía donde se priorice la formación desde lo ético o del cuidado de sí, antes que una pedagogía explicadora, que se reduce a lo cognitivo. Al hablar de la potencia de no, como aquella que alude al uso de sí mismo, pude ver la importancia de lo que es posicionarse en el uso antes que en la capacidad de hacer o saber, pude comprender que el uso de nuestra propia potencia es una forma de vida, que la vida no es puramente aprendizaje

sino una iniciación en el sentido profundo como en la antigua ritualidad, como lo plantea Agamben en los mitos Eleusinos, donde se muestra un estado profundo del ser donde hay verdades incomprensibles, indescifrables que conforman el mundo del misterio. Al reflexionar que la vida es como una iniciación, pude comprender que los niños no son sujetos en espera de un aprendizaje, más bien, son seres que están iniciándose en la vida misma, en la propia vida, esto implica posicionar al infante en un plano educativo que alude a la esfera de lo ético.

De igual modo, cuando desarrollé la categoría de potencia, indiqué que ésta guarda una cierta relación con la inoperosidad, la cual alude a la capacidad de desactivar algo, una función o un poder. Para tal finalidad mencioné algunos ejemplos que me ayudaron a comprender que la potencia como desactivación es una forma de dar un uso diferente a la educación, como los que se proponen a través de la lectura ética, la cual puede potenciar la literatura en la manera en que al leer nos formamos y no solamente aprendemos las reglas gramaticales o nuevas teorías, como ya lo ha recalcado Elizabeth Hernández (2018). Hacer una lectura ética implica un ejercicio iniciático, donde está puesta la formación de lectores que intentan comprender los problemas de la realidad, una lectura ética hace referencia a un ejercicio de iniciación en la manera en que, a través de esta lectura, establecemos un autoconocimiento. Esta posibilidad de conocerte a ti mismo, de coincidir con nuestra propia potencia, nos inicia en la misma vida.

Para mí fue muy significativo pensar en la vida y la pedagogía como un proceso de iniciación, porque me ayudó a analizar acerca del cuidado de sí, de la potencia de sí; me hizo comprender que la propia vida no se reduce a formas cerradas, por lo tanto, tampoco la educación debe reducirse a lo cognitivo. Esto lo pude comprender cuando hablé del uso de las firmas, ya

que, a través de éstas, podemos volver inteligible el mundo. Pudimos ver que en la cultura de la oralidad afrodescendiente, existen estas signaturas como una forma de interpretar y comprender a partir de una relación con la naturaleza o con el mundo que nos rodea. Las signaturas pueden potenciar de alguna manera los signos; es a través de las signaturas donde se encuentra la forma de mostrar y liberar las potencialidades. Dentro de la cultura de la oralidad afrodescendiente, las signaturas forman parte de estas otras racionalidades que el positivismo había querido suprimir u ocultar; sin embargo, este uso de las signaturas aún sigue muy presente en las cosmovisiones afrodescendientes. Al hacer uso de las signaturas hacemos uso de nuestra potencia, en la medida en que estas no son parte de una conceptualización sino de otros modos de leer y de interpretar el mundo. Cuando hablé del ejemplo del temazcal, pude entender de una manera más puntual el uso de las signaturas y de la importancia que estas tienen dentro de la cultura de la oralidad. Así mismo, pude analizar, en el lenguaje poético de María Sabina, y en la medicina tradicional de la cultura afrodescendiente de Río Grande, que el uso de la signatura es una manera de coincidir con nuestra propia potencia, ya que es una forma de intentar comprender esos lenguajes ocultos, esos otros lenguajes que conforman al ser y que enlazan otras formas de comprender y conocer al ser, dando apertura a otras formas de conocimiento como el *nocturno* (misterio), al que hace alusión Mèlich (1996). Es posible pensar en las signaturas que se presentan en las culturas afrodescendientes, las signaturas ocultas en sus rituales, danzas, deidades y cultos. En esta investigación pude identificar algunas signaturas que se encuentran presentes en las culturas afrodescendientes, por ejemplo, una de ellas tiene relación con el cuerpo, esto lo pude apreciar en la forma en cómo tanto los indígenas como los afrodescendientes relacionamos nuestras cosmovisiones con esta corporalidad. En estas configuraciones o

creaciones está puesta la potencia de sí, en la manera en cómo intentamos establecer una relación que no tiene que ver con acciones sino más bien con construcciones simbólicas.

En esta investigación, pude comprender que la infancia es lo potencial, pero no como una fuerza o una acción, sino más bien como algo inactivo, aludiendo a lo inoperoso. Cuando se hizo referencia a que el infante es su propia potencia y que la tarea del docente es hacerlo coincidir con su propia potencia, esta manera de coincidir con la propia potencia podría darse a través del juego, pues en el juego el niño -y no sólo los niños sino también el ser humano en general-, vive su propia posibilidad, con esto quiero decir, que el niño juega y está constantemente creando, transformando las cosas, las funciones, de igual modo, el adulto puede crear y transformar, esto lo pude comprender a partir de la manera en que el ser humano dentro de su cultura juega, y también es capaz de crear y transformar, esto lo he distinguido en las distintitas configuraciones que se han dado a la cultura. La potencia de sí la puedo comprender desde estas formas sincréticas creativas que conformaron las culturas afrodescendientes. Las creaciones y transformaciones de diversos símbolos, deidades y cultos, la potencia está puesta ahí en estas creaciones, en estas formas que se mueven, que no se encuentran estáticas. **Las creaciones simbólicas, que desde el barroco como otra modernidad pudimos ver, la potencia de sí está en estas creaciones que configuraron y siguen configurando al hombre y su cultura.**

En esta investigación fue posible analizar a las culturas afrodescendientes desde los planteamientos de la modernidad barroca, lo cual se pudo establecer gracias a las características que los símbolos afrodescendientes han mostrado, sobre todo en el aspecto del secretismo que se presenta en las deidades y cultos afrodescendientes como parte de las configuraciones que han surgido de la nueva modernidad. **La modernidad barroca se**

presenta como una respuesta al vacío de sentido existente en la racionalidad del logocentrismo y actualmente es una repuesta también al capitalismo. Los

afrodescendientes pudieron coincidir con su propia potencia porque lograron configurar nuevos dioses y cultos o rituales que han marcado su estar en el mundo, cambiando así la propia historia y la vida de esclavitud a la cual fueron sometidos. La historia pudo haber sido la de la aniquilación de estas formas culturales; sin embargo, sabemos de los afrodescendientes porque no desistieron, sino al contrario, encontraron la forma de permanecer ellos y sus deidades, persistieron sus cosmovisiones, que muestran el regreso del cuerpo, del goce, de la fiesta: “El barroco moderno es la presencia de la multiculturalidad de las formas de concepción del mundo y de la vida. Es una respuesta al univocismo de la modernización” (Hernández, 2008, p. 123). Al hablar de la multiculturalidad estamos descentrando al hombre, dando paso a lo posible y lo múltiple, que es contrario al univocismo, la idea de lo múltiple no captura al ser sino más bien lo posibilita. Esto lo podemos pensar en la necesidad que tenemos de buscar sentidos, significados, porque no hay respuestas sino sólo preguntas y nos refugiamos en ellas para llenar estos vacíos.

Cuando hablé del uso del cuerpo, pude entender que una manera de acercarnos al conocimiento de sí o de la potencia de sí, se puede dar a partir de una ontología corporal, si bien es una concepción que ha estado suprimida sobre todo en la esfera de lo educativo; pudimos ver que, en la cultura de la oralidad, el uso del cuerpo es una categoría que está muy presente, sobre todo, en las cosmovisiones afrodescendientes. Una pregunta que encaminó este análisis fue ¿cómo dar un uso diferente a la educación? Es necesario, en este caso, tomar en cuenta la ontología corporal que hace énfasis en el cuidado de sí, potenciar dimensiones que aludan al uso y cuidado del cuerpo. Este sería un buen comienzo para dar un uso diferente

a la educación, comprender que sería pertinente comenzar a pensar en una ontología corporal para incluir otras racionalidades que han estado suprimidas en el campo educativo.

El uso de sí mismo o cuidado de sí puede enfocarse en un uso del cuerpo o cuidado del cuerpo. Desde la ontología corporal, pude comprender que la cultura afrodescendiente es una cultura que visibiliza al cuerpo y lo toma como un elemento simbólico. **El regreso del cuerpo, de lo sensible, de lo mítico, como nueva expresión de la modernidad barroca, puede verse presente en las cosmovisiones afrodescendientes.** Estas otras formas de estudiar la cultura de la oralidad me llevaron a establecer nuevos paradigmas, como el de la contemplación; esto me sirvió para comprender que ya no es posible reducir al uso del cuerpo como un uso instrumental, tampoco es posible reducir las concepciones del cuerpo a lo biológico, sino que es necesario aludir al uso del cuerpo desde la esfera de lo ontológico, que conduce a pensar en la experiencia del cuerpo como portador de símbolos como los que se mostraron en la danza de los diablos o los que se muestran desde la ritualidad en la medicina tradicional, el cuerpo como portador de memoria. Si hay algo que resalta más en las culturas afrodescendientes es esta forma de uso del cuerpo para el goce, es una cultura que muestra cierto erotismo, y con esto me refiero a la relación que se establece entre el cuerpo y las construcciones simbólicas, a la relación que se establece entre el cuerpo y el cosmos, el cuerpo y las deidades, así como la relación del cuerpo con otro cuerpo.

A partir de estas otras formas de concebir el uso del cuerpo, pude comprender que el uso de sí es un elemento que alude a la percepción, que alude al uso de sí mismos. El uso del cuerpo lo pudimos entender como una manera de habitar el cuerpo, como ya lo ha externado Guadalupe Nettel (2020) en su novela *El cuerpo en que nací*, con esto me fue posible comprender que un cuerpo habitado es como la casa, ya que ésta no es casa hasta que se

habita; de igual modo el cuerpo, pues éste no es un cuerpo hasta que se habita y este habitar recae en la manera en que cuidamos de él, este habitar es usar de sí mismos.

En esta investigación también pude establecer algunas reflexiones respecto al juego, que es muy importante en la cultura de la oralidad. A través del juego podemos acceder al encuentro con nuestra propia potencia, en él se accede a otras dimensiones del lenguaje, como las del uso del cuerpo o del símbolo. A través del juego podemos acceder a un uso de nosotros mismos y no específicamente de nuestro saber.

El juego se hace presente en los rituales, donde se puede potenciar el uso de la palabra, ésta tiene una función en sí misma, como lo hicimos ver en el ritual matrimonial de la comunidad de Río Grande, o como sucede en los “palabreros” de la tribu Wayuú de Colombia. Por eso, el juego no puede reducirse a lo estructurado como sucede en el conocimiento puramente racional. La función de la palabra dentro del juego sobrepasa los niveles lingüísticos. A través del juego, se liberan las potencialidades de la palabra o de alguna lengua, pero también a través del juego **podemos hacer comunidad.**

Cuando caigo en la cuenta de la importancia del juego en el ámbito educativo, pienso en la necesidad de una pedagogía que se preocupe por la formación desde el juego. Si los niños encuentran la forma de ruptura en el juego, es posible que los docentes también puedan encontrar una ruptura y una transformación de la educación tradicionalista. En este caso tendríamos que dar otro uso a la educación y en ella el juego sería como el anti-método que ya ha analizado Rancière.

A pesar de que Agamben ha mencionado que el juego en la actualidad se encuentra en decadencia, y que ya no sabemos jugar, creo que gracias a la persistencia de las formas de

vida que se establecen desde la cultura de la oralidad, en Oaxaca aún prevalece el juego como forma de vida, ya que el juego es parte de nuestra vida cotidiana, **es parte de nuestro contexto barroco**, nuestra naturaleza es jugar, es profanar, porque así nos hemos constituido desde nuestras culturas. Gracias al uso del juego, podemos crear lenguajes que rompen la lógica óptica. En el juego los afrodescendientes pueden acceder a esa imaginación creadora de símbolos, que encarnan y constituyen nuestra cultura. Es difícil imaginar una vida sin juego porque es el juego lo que da sentido a nuestros días, es el juego lo que da sentido a nuestra cosmovisión.

Una vida no descrita tiene que ver también con ese mundo del juego en la manera en que este no se encajona en cuestiones racionales, pues en él se juega lo irracional, no como algo que no tiene valor, sino al contrario, como algo que sobrepasa lo conceptual o lo institucionalizado. **En el juego la vida corriente o cotidiana o diríamos la vida utilitaria se suspende, es esta idea de escape, de desactivar o mostrarse inoperoso. Esa es la forma de vivir en las culturas de la oralidad**, porque el juego está ahí, en el mito, en lo que nos representamos, como sucede en el mito del dios Ruja, el dios de los afrodescendientes. Finalmente, el mito es una representación de nosotros mismos, es en el juego donde nos representamos, donde nos contamos y hacemos comunidad, es esa colectividad a la que alude Agamben cuando habla del país de los juguetes. Con esto, podemos llegar a las conclusiones de esta investigación, comprender que la formación está puesta en esta colectividad, podemos entender y entendernos con los otros o gracias al otro.

Hay que reconocer que la cuestión de la formación está ligada o relacionada con este encuentro con el otro, está relacionada con el autoconocimiento, pero también se encuentra relacionada con la voluntad y la potencia. La formación no es sólo un medio para adquirir un

conocimiento o una habilidad, ésta tiene un fin en sí misma, su fin es formarnos con los otros. La formación no es una técnica, sino que se encuentra relacionada con una actitud, depende de la voluntad que cada uno tiene de formarse, de ser obedecido, puede darse en el acto reflexivo, en la manera en la que uno se reconoce en el otro. El formarse implica un reconocimiento de lo propio en lo extraño, es un acto solidario. Pensarme en la individualidad no podría ser posible, pues somos gracias al otro, la formación es un proceso de reciprocidad. Esta idea de formarse me ha dado la posibilidad de pensar, por ejemplo, en las configuraciones que se dan desde esta nueva modernidad de lo barroco; esta modernidad no es posible sin este ejercicio de recepción de lo extraño y el diálogo que se puede establecer para dar cabida a este mestizaje. Si Gadamer (2012, p. 43) alude a la formación como esta manera de reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar, **puedo concluir que el mestizaje se puede entender también en el ejercicio del diálogo, de la comprensión, en el ejercicio de ser con el otro, para mí eso es el mestizaje positivo.**

Formarse en lo colectivo implica, de igual modo, al juego, el ser que juega es un ser jugado, esto se aclara en la forma en que somos con el otro. Con esto se aclara también que la cultura se juega. Tal es el caso de la cultura de la oralidad. Si es posible que nos apropiemos de una manera tan fácil de los elementos culturales, que podamos adquirir símbolos, aprender rituales con tal efectividad, es porque la cultura de la oralidad se desarrolla en la base de lo colectivo. Contrario a esto, el ámbito educativo se ha posicionado incorrectamente, pues se trata de ir en la mayoría de los casos, hacia lo individual; la base de la educación actual se centra en la competencia. Pero la educación vista desde la formación se da bajo la esfera del diálogo y la comprensión.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2006). *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

_____. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

_____. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

_____. (2010). *Signatura rerum sobre el método*. Barcelona: Anagrama.

_____. (2012). *Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños*. Buenos Aires: Las cuarenta.

_____. (2013). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

_____. (2014). *La muchacha indecible. Mito y misterio de Kore*. México: Sexto Piso.

_____. (2016). *Gusto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

_____. (2017). *El uso de los cuerpos. Homo Sacer, IV,2*. Valencia: Pre-textos.

Aguirre Beltrán, G. (1989). *Cuijla esbozo etnográfico de un pueblo negro*. México: Fondo de cultura económica.

Arriarán, S. (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. México: Ítaca.

_____ (2007). “La hermenéutica analógica barroca como proyecto de filosofía latinoamericana”. En: *La hermenéutica en América Latina. Analogía y barroco*. México: Ítaca.

_____ (2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. Estado de México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

_____ (2010). *Filosofía de la memoria y del olvido*. México: Ítaca.

_____ (2016). “La epistemología barroca en torno de una teoría de Boaventura de Sousa Santos”. En: *Retablo barroco: visiones y horizontes de lo exuberante*. Bogotá: Boaventuriana.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bartolomé, M. A. (2005). *Elogio del politeísmo las cosmovisiones indígenas en Oaxaca*. México: CONACULTA/INAH.

Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Benítez, F. (1963). *La santa de los hongos vida y misterio de María Sabina*. México: Revista de la universidad UNAM.

http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/8224/946

2

Calvo Buezas, T. (2016). “Sincretismo y mestizaje. Una seña de identidad de América Latina”. En: *Cultos afroamericanos. Dioses, Orishas, santería y Vudú*. España: Eunat.

Cruz Gómez, C. (2014). *La oralidad en las prácticas sociales y escolares de la comunidad de Río Grande Oaxaca*. México: UPN.

Davaa, B. y Falorni, L. (2003). *La historia del camello que llora*. Alemania.

Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. España: Siglo XXI.

De Saint-Exupéry, A. (2015). *El principito*. México: Fontamara.

Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. México: Era

_____. (2010). *Definición de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México: Era.

Eliade, M. (1981). *Sagrado y profano*. España: Guadarrama/Omega.

_____. (2015). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza Editorial.

Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Fernández Juárez, G. (2013). *El "Tío" está sordo. Los mineros bolivianos y el Patrimonio Cultural Inmaterial*. Revista de Antropología Iberoamericana. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=623/62329868003>

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

_____. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. G. (1997) *Mito y razón*. Barcelona: Paidós

_____. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

_____. (2012). *Verdad y método*. España: Sígueme Salamanca.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Greco, M. B. (2007). *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo sapiens. Guerra, C. y Gallegos

C. (2018). *Pájaros de verano*. Colombia: Pimienta Films.

Gutiérrez Azopardo, I. (2016). “Cultos afrocaribeños”. En: *Cultos afroamericanos. Dioses, Orishas, santería y Vudú*. España: Eunate.

_____. (2016). “La resistencia práctica: Cofradías y Cabildos”. En: *Cultos afroamericanos. Dioses, Orishas, santería y Vudú*. España: Eunate.

Hernández Alvídrez, E. (2008) *La lectura hermenéutica de textos literarios*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

_____. (2016). “El barroco como categoría hermenéutica de la identidad cultural en la narrativa literaria latinoamericana”. En: *Retablo barroco: visiones y horizontes de lo exuberante*. Bogotá: Boaventuriana.

_____. (2018). *La hermenéutica literaria en la formación de profesionales de la educación*. México: UPN.

Huizinga, J. (2015). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós

_____ (2020). *Ética de la lectura*. Puebla: Universidad Iberoamericana.

En: <https://www.youtube.com/watch?v=717NKOL3KSA>

Nettel, G. (2020). *La hija única*. Barcelona: Anagrama.

_____ (2020). *El cuerpo en que nací*. Barcelona: Anagrama.

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

_____ (2012). *¿De qué se trata la emancipación intelectual?* En:

https://www.youtube.com/watch?v=4Y_KwkAnjac

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Rivera Garza, C. (2014). *Nadie me verá llorar*. México: Tusquets.

Rojas Sánchez, L. A. (2007). *Antecedentes históricos de la danza de los diablos de Collantes*. Oaxaca México: CONACULTA.

Santos Angarita, A. A. (2014). *La constitución de naïne (cuerpo) entre los yunatügü*

(tikuna). En: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/45753>

Turner, V. W. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.

Warburg, A. (2004). *El ritual de la serpiente*. México: Sexto Piso.