

Pedagogía de la admiración

Pedagogia da admiração

María Cándida Ferreira de
Almeida*

Para explicar que es la “pedagogía de la admiración”, empiezo con una anécdota contada por Liv Sovik en su artículo “What a Wonderful World: *música popular, identificações, política anti-racista*”:

El caso ocurrió 70 años atrás con Charles L. Black Jr., profesor de derecho constitucional de Columbia University y de Yale, que se murió en mayo de 2003. Él contó la historia de cuando tenía 16 años, en 1931, y era un primíparo brillante, estudiante de letras clásicas en la Universidad de Texas, Austin. Buscando diversión, entró en un salón de bailes en el Hotel Driscoll en Austin. Se deparó con Louis Armstrong, tocando. Nunca había oído hablar del músico. Pero dijo, años más tarde, que fue el primer genio que vio en su vida, y que sería imposible exagerar el significado, para un chico americano de 16 años nacido en el sur del país, ver genialidad en un negro. Pues en el sur de los EUA los hombres negros eran siempre vistos como serviciales, y eran considerados tolerables solo si se quedasen en sus lugares. Pero Armstrong, dejando fluir tantas cosas del interior de la música, que hizo Charles Black pensar en cuál sería el

lugar para un hombre como ese, y para el pueblo que lo generó. En sus clases de derecho, Charles Black siempre recordó esa historia. Desde 1971, anualmente, en el aniversario de Armstrong, él juntaba alumnos y colegas en una “Noche Armstrong”, donde tocaba sus obras en 78 RPM. Y ligaba esa revelación juvenil y su amor por el jazz a su devoción a la causa de la igualdad racial. Él mismo se destacó por primera vez al contribuir con obras procesuales para derrumbar la ley de la segregación racial en la educación, en un proceso argüido delante de la Corte Suprema en 1954, conocido como Brown ‘versus’ la Junta de Educación. El caso trataba de una niña negra de diez años, Linda Brown, que tenía que andar 23 cuadras para ir a la escuela, cuando había una escuela blanca a cuatro cuadras de su casa. El caso, llevado a la Corte Suprema por el NAACP (National Association for the Advancement of Colored People, fundada en 1909), importante organización del movimiento negro norteamericano, fue argüido por Thurgood Marshall, que más tarde se tornó el primer juez negro de la Suprema Corte. La sentencia abrió el camino, en el campo jurídico, para la lucha por los derechos civiles que tomó cuenta de los EUA en el final de los años 50 e inicio de los años 60, al derrumbar la justificativa legal para la desigualdad. La separación de los grupos raciales lleva inevitablemente a la desigualdad, dijo. (Apud RAMOS, 2003: 100-109)

La primera vez en que Black se tornó un hombre público fue, entonces, con una contribución voluntaria de trabajo a la causa del fin de la segregación, causa en la cual continuó trabajando. Mucho después, aun defendía la decisión de la Suprema Corte de los críticos y estudiosos que creían que ella no se justificaba con relación a cualquier “principio neutro”, o cualquier principio de igualdad. En algún

momento él contestó que, se una raza entera de personas era confinada en un sistema creado para mantenerla en inferioridad, y se esa situación era presentada como un tratamiento “igual”, la única respuesta posible a sus defensores era la risa.

La anécdota es muy larga, pero ella trae en sí el principio de la pedagogía de la admiración, si admiramos una persona, un grupo étnico distinto del nuestro, una expresión estética diferente, podemos ser llevados a trabajar por sus derechos y reconocimientos en la sociedad. Así de sencillo.

La concepción de una pedagogía de la admiración tiene muchos orígenes dado que veníamos atacando el concepto de tolerancia como la noción mediadora de las relaciones étnicas, éticas y estéticas. La artista española Roberta Marrero pone en evidencia los límites de la tolerancia bajo el subtítulo “La normalización es un error” ella afirma:

“Tolerancia”, esa palabra que tanto se usa para que los normales se refieran a los distintos, está tan cargada de prepotencia y arrogancia que aun no entiendo cómo es tan popular. A mí no me tiene de tolerar nadie, ni yo a nadie a su vez. Las personas han de respetarte, no tolerarte como si estuvieran perdonando la vida. [...] Todos estos ataques parten de una base muy concreta: no aceptan que son diferentes; y aceptar eso es la clave del éxito. Ser diferente no es nada malo, ser distinto a esas personas que tanto de odian s en realidad una afirmación de tu propia persona. Hay que ser consecuente con lo que se es y hacer de lo que se es un estilo. (MARRERO, 2007: 263)

Con todos estos discursos en contra la “tolerancia” aún no había surgido un concepto que reemplazara la idea de tolerancia hasta que Atanas Mockus afirmó

que no debemos “tolerar” el otro y sí “admirar” para construir una sociedad más igualitaria. Doris Sommer reproduce el diálogo personal que tuvo con Mockus: *“Admiration is the glue of voluntary societies such as democracies, Atanas Mockus taught me, not toleration which suggests one citizen’s largesse in the face of other, implicitly inferior subjects.”* (citado por Sommer en un taller sobre la literatura en la enseñanza básica, Bogotá, agosto 2009)

Si volvemos a la acepción de “tolerar”, descubrimos que significa ser indulgente para con el otro; o aun consentir tácitamente su existencia y presencia; finalmente, suportar y aguantar. La actitud de tolerar implica la arrogancia de consentir la presencia de lo diferente; aceptarlos mientras sean útiles de alguna forma o, ser paciente y altruista. La hostilidad se mantiene como parte de mediadora de la convivencia de grupos étnicos distintos. Por supuesto, la nueva ley de Colombia contra la discriminación caracteriza como intolerables ciertas actitudes que deberán ser punidas con la cárcel para aquellos que no son indulgentes y por esto no aguantan la presencia de los diferentes. La pedagogía de la admiración busca otro tipo de respuesta para la formulación de esta convivencia.

El concepto de admiración también se sobrepone a otro concepto muy diseminado en los discursos políticos el de inclusión, porque este presupone que lo que es diferente será incluido en el espacio hegemónico, esto quiere decir que las reglas de este espacio deberán ser aceptadas como marco para esta entrada. Aquello que presenta otra cultura, otro modo de ser deberá aceptar las condiciones dadas para su inclusión.

Ya el concepto de admiración tiene otra historia, él está en el principio de la propia filosofía. Platón, pero también Aristóteles, consideraban que la admiración es



inherente al filósofo y también es el chispazo que lo mueve al conocimiento. En esta perspectiva, la del pensamiento clásico, fundamental en la cultura occidental, admirar lleva al deseo de conocer. Nicola Abbagnano, es, hasta ahora, el único autor de un diccionario de filosofía que incluye admiración, él dedica toda una entrada a la admiración en su Diccionario de Filosofía, que será largamente retomada aquí: “Según los antiguos, la Admiración (o Asombro) es el principio de la filosofía.” (ABBAGNANO, 1999: 18). Dijo Platón: “esa emoción, esa admiración es propia del filósofo; la filosofía no tiene otro principio además de esto; (*Teet.*, 11, 155d). Ya de Aristóteles, Abbagnano trae: “Debido a la admiración, empezamos a filosofar y aun ahora filosofan: de inicio empezaron a admirar las cosas que más fácilmente suscitaban duda, luego seguirán poco a poco a dudar de las cosas más grandes, como, por ejemplo, de las modificaciones de la luna y de lo que se refiere al sol, a las estrellas ya la generación del universo. Aquel que duda y admira sabe que ignora”. (*Met.* I, 2, 982 b 12ss.) (ABBAGNANO, 1999: 18) En el principio de la Edad Moderna, Descarte formuló el mismo concepto: “Cuando se nos depara algún objeto insólito, que juzgamos nuevo o diferente de lo que conocíamos antes o suponíamos que fuera, admiramos ese objeto y quedamos sorprendidos; y como eso ocurre antes que sepamos si el objeto no será o no útil, la Admiración me parece la primera de todas las pasiones y no tiene opuesto porque, si el objeto que se presenta no tiene nada en sí que nos sorprenda, no somos afectados por él y lo consideramos sin pasión” (*Pass. De l’âme*, II, 53) (ABBAGNANO, 1999: 19). Abbagnano rescata de Kierkegaard la definición de la Admiración “como el sentimiento apasionado por el devenir” (*Philosophische brocken*, p. IV, §62), para concluir con Whitehead: “La filosofía

nace de la Admiración” (*Nature and Life*, 1934: 1)

Martha C. Nussbaum escribió un libro – *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* – dedicado a comprender como las emociones son importantes para una teoría ética, para finalmente señalar con más precisión el papel de las emociones en la vida. Pues bien, ella dedica algunas importantes líneas a la admiración, traducido en su libro, exclusivamente como “asombro”. Según ella, “asombro” es este maravillarse que lleva a los seres humanos a elaborar juicios. Pero sigue con su reflexión: Frente a la pregunta si todas las emociones fundamentan la perspectiva de una vida humana plena, Nussbaum graba el asombro como una excepción, pues esta emoción, según la filósofa “responde a la atracción que ejerce el objeto, y podría afirmarse que en ella el sujeto es máximamente consciente del valor del objeto, y sólo es consciente en grado mínimo, o en ninguno, de la relación del mismo con sus propios planes. Por ello es probable que se manifieste en forma de contemplación antes que ningún otro género de acción hacia el objeto.” (NUSSBAUM, 2008: 77). Para comprender mejor esta diferenciación, seguimos con la argumentación de Nussbaum, quien distingue las emociones de fondo y de situación como formas inestables que actúan en nuestro florecimiento:

En definitiva, una vez que uno ha creado apegos hacia cosas inestables que no están completamente bajo nuestro control, una vez que las ha integrado en la noción de florecimiento propio,

uno experimenta emociones de fondo hacia ellas – en mi planteamiento juicios que reconocen su enorme valor – que perduran en el tejido de la propia vida y resultan cruciales para explicar nuestras acciones, aunque puede resultar precisa una circunstancia específica para que afloran a

la conciencia. No es necesario que las emociones de fondo no sean conscientes, al igual que nos es preciso que las emociones episódicas o de situación sean consciente; pero a menudo lo serán, pues se trata de condiciones persistentes que con frecuencia pasan desapercibidas debido en parte a su omnipresencia. Asimismo, podemos no ser conscientes de las muchas maneras en que modelan nuestras emociones de situación. [...]

Como se percibe con facilidad, la distinción de fondo/ de situación es lógicamente independiente del contraste general/ concreto. Una emoción general a menudo se situará en el trasfondo, pero también puede ser de situación: muchas emociones vinculadas a la justicia política con relación a ciertos grupos son de este género, así como gran parte de las veces que nos maravillamos ante el mundo y su belleza. Una emoción concreta puede ser con frecuencia de situación, pero también puede acechar en el fondo, tal como hace el miedo, sumamente concreto, a la propia muerte a lo largo de buena parte de nuestra vida. . (NUSSBAUM, 2008: 94- 96)

Las emociones menos relacionadas al florecimiento propio, según Nussbaum, como el asombro, “puede escoger un objeto muy general (la ley moral) o muy concreto (algún ejemplo de belleza natural)” (NUSSBAUM, 2008: 96), pero luego la filósofa propone la pregunta: “¿Puede haber un asombro de fondo? ¿O el asombro, como me inclino a pensar, implica siempre concentración consciente en un objeto?”. Para Nussbaum esta emoción tiene un carácter alejado del florecimiento propio, y lo que tiene, según ella, más probabilidades de “perdurar en el fondo son las estructuras de objetos y planes personales” (NUSSBAUM, 2008: 97). Pero aun así ¿podría el asombro colaborar para la buena relación con un grupo minoritario como los negros en las Américas? Por ejemplo, Nussbaum

presenta la obra de arte que pueden provocar emociones no destinadas al florecimiento propio, aun así “constituyen un vehículo valioso para el autoexamen: hacen que un proceso, que de cualquier forma sería doloroso, resulte maravilloso y placentero” (NUSSBAUM, 2008: 315). Las emociones de espectadores de obra de arte son reales, pero de un modo complejo, ya que incluyen emociones como el miedo, la piedad y la aflicción tomadas, a través de la empatía, por las perspectivas encarnadas en la obra de arte; “emociones de simpatía que responden a la presencia de estas estructuras en la pieza; emociones estrechamente relacionadas con éstas sobre la vida humana en general y sobre sus propias posibilidades; y por último, emociones de asombro y placer que toman como su objeto la obra de arte misma”(NUSSBAUM, 2008: 316). El “asombro ante la belleza del mundo” entre otras emociones, como la alegría ante la presencia de cosas buenas y miedo de su ausencia; la ira hacia las fuentes de frustración y gratitud por la ayuda y consuelo que recibe; la vergüenza por la incapacidad de controlar las fuentes de bien; la envidia de los rivales y culpa por la agresividad; asco hacia las cosas corruptas, etc. Son las emociones que respaldan la habilidad para actuar al delimitar pautas de relevancia y urgencia para el entorno, ellas son cargadas de valor que surgen de la evaluación aunque es impreciso saber hasta qué punto son racionales en el sentido normativo, y adecuadas para orientar la buena deliberación en nuestra vida (NUSSBAUM, 2008: 335): “A menudo el juicio de las posibilidades similares bastará para que se valore a la otra persona como parte del propio ámbito de preocupaciones; pero en este caso esa conexión psicológica común no se ha establecido, probablemente porque las persona es una desconocida; también podría haberse distanciado del yo de alguna otra forma.” (NUSSBAUM, 2008: 362) Así, el desconocimiento estaría en el fundamento de la mala evaluación sobre el



otro, y es allí en que una pedagogía de la admiración o del asombro en la perspectiva de Nussbaum puede actuar:

Si estamos convencidos de que un ingrediente importante de la buena ciudadanía es una compasión adecuada, entonces queremos dar un soporte público a los procedimientos por los cuales se enseña esta capacidad. Esto no solo quiere decir que haya que cultivar los juicios correctos en las tres áreas relevantes, sino también hay que fortalecer los mecanismos psicológicos – la empatía y el juicio de las posibilidades parecidas – que subyacen a la ampliación del interés por los demás. Gran parte de esto se hará y deberá hacerse de forma privada en el seno de las familias. Pero todas las sociedades se sirven y enseñan ideales de ciudadanía, así como del buen juicio cívico, de muchas maneras. Y hay algunas estrategias prácticas concretas que en efecto apoyarán una educación favorable a la compasión. (NUSSBAUM, 2008: 472)

Y luego la filósofa propone las estrategias que cree favorables a esta educación:

En primero lugar, la educación pública debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de los otros y de participar de sus sufrimientos [...] Esto quiere decir que en la educación hay que darle un amplio espacio a las humanidades y a las artes, desde la escuela primaria en adelante, a medida que los niños van aprendiendo más y más juicios correctos y se van haciendo capaces de ampliar su empatía a más personas y a más tipos de persona. (NUSSBAUM, 2008: 472)

Nussbaum insiste que las artes y las humanidades “realizan una contribución vital e insustituible a la ciudadanía” en contra una ciudadanía emocionalmente inerte, “presa de los deseos agresivos que tan a menudo acompañan a un mundo interior muerto a las imágenes de los

demás”, un disminución de la importancia del arte produce “narcisista patológicos”, ciudadanos con dificultad para conectar” (NUSSBAUM, 2008: 472). Otra contribución importante es su defensa para la educación de la imaginación por medio de la literatura:

En las primeras historias, poemas y canciones de los niños ya hay un ejercicio que favorece la imaginación del mundo interior de otra persona. En la “fantasía” el niño aprende a dotar de vida y necesidad a formas extrañas. Y puesto que estos juegos muchas veces se realizan en presencia y con la ayuda de objetos de mayor apego del niño, toman prestadas de éstos parte de su luz y misterio (NUSSBAUM, 2008: 473).

Por medio de canciones los niños desarrollan aún más su sentido ya presente de la maravilla: “cierta noción del misterio mezcla la curiosidad y el estupor.” Por medio del arte, “aprenden a atribuir vida, emoción y pensamiento a una forma cuyo interior se les esconde. A medida que transcurre el tiempo lo hacen de una forma cada vez más sofisticada, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y sobre humanos” (NUSSBAUM, 2008: 473).

Roberta Marrero declara su deuda con las producciones estéticas como medio de conocerse y afirmarse:

Siento una profunda gratitud por todos los astros del cine, la literatura y la música que con sus obras me han hecho entender quién soy y dónde estoy. Es muy importante eso, igual que es muy importante conocer los mecanismos sociales y saber por qué, por ejemplo, las mujeres transexuales son repudiadas pero al mismo tiempo es el tipo de prostitución que

más éxito tiene. (MARRERO, 2007: 264)

También el pedagogo Fulvio Fernández Muñoz hace una defensa del arte como medio de alcanzar un estado de buen vivir. El estudioso así explica el proceso de diferenciación entre los sujetos de una dada sociedad:

Por su lado, la corporalidad acoge y por veces hasta desplaza a estas identidades, cuando surge en los grupos hegemónicos la necesidad de ciertos grupos de diferenciarse. En este proceso, básicamente símbolos, colores, diseños y adornos son significativos y juegan un rol relevante". Aunque nos alerta que "los esfuerzos por localizar y reconocer estos fenómenos estéticos y sociales podrá invertir la actitud reduccionista del caricaturista, es decir, de aquellos que sencillamente representan estereotipos", o aun, "es la sociedad quien construye los espacios físicos donde se establece habitabilidad, recreación, ocio, salud y trabajo, entre otros. (MUNOZ, arteysociedadmodernabogotana.blogspot.com.co. Capturado set 2017)

O sea, si regula el espacio por donde pueden circular determinados cuerpos también "establece lo que es el cuerpo normal, aceptable, deseable para los sujetos que la componen." Termina por proponer que "el Arte puede proporcionar la oportunidad de indagar dichas espacialidades/corporalidades de modo a reconocer qué está ocurriendo con los grupos humanos que allí habitan". Lo que nos lleva a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son estas coordenadas significativas para las mujeres, los sujetos con capacidad diversa, los LGBTI, los grupos étnicos minoritarios, como negros e indígenas? ¿Cómo encontrar una configuración espacial/corporal que los represente y presente a la sociedad toda?

Históricamente, los movimientos negros utilizaron contra el racismo las artes como estrategia de lucha. Esta estrategia tenía

como finalidad tanto el empoderamiento de los grupos negros, como atraer adeptos a su causa y sensibilizar a los demás. Vimos cómo fue eficaz en el caso de Charles Black. Según el historiador del arte Richard Powell, la concepción del "nuevo negro", un movimiento estético nacido, en los años 20, en el barrio de Harlem en Nueva York fue orquestado para colocar las cuestiones de los negros en la agenda nacional estadounidense. Así, el arte y cultura afro servían para promocionar la "raza" negra. Ya para los intelectuales y artistas afrodescendientes como Duke Ellington, Langston Hughes, Ethel Waters, W.E.B. Du Bois, James Weldon Johnson, el "Renacimiento del Harlem" fue el tiempo áureo de la vida cultural negra en Estados Unidos, cuando la comunidad de descendencia africana tuvo una entrada sin precedentes en la cultura hegemónica, participando en los medios, en el entretenimiento, y en otras instituciones culturales (POWELL, 2002: 41).

Otro momento de esta construcción de discursos y actos que promovieron el empoderamiento de la identidad negra y negrodiaspórica por medio del arte fue establecido por poetas de lengua francesa y española, incluso poetas-políticos en el Movimiento de la *Négritude*. Este momento unió autores caribeños y africanos de lengua francesa como Senghor (Senegal). Césaire (Martinica), León Gontram Damas (Guyana Francesa); Alioune Diop (Senegal 1910-1980) y los demás participantes de la casa editorial *Présence Africaine*. Por otro lado, se encuentran los hispanoparlantes como Nicolás Guillen, Palés Matos y Manuel del Cabral, asociados al *Negrismo*. Finalmente, en el Caribe de lengua inglesa se creó el pan-africanismo de los jamaíquinos Marcus Garvey y Claude McKay, quienes actuaron junto al *Nuevo Negro* en Estados Unidos. En Brasil y en Portugal, la búsqueda por desarrollar una literatura negra empezó con los estudiantes de la Casa del Imperio. Esta actuación



posterior no recibió un único nombre, como sus congéneres en otras lenguas; así, se organizaron distintos frentes: en Brasil, Abdias do Nascimento creó el Teatro Experimental del Negro (TEN) en 1944; la Frente Negra se organizó como un movimiento político, a partir de la producción periodística y estética, promoviendo también eventos culturales como bailes con el propósito de movilizar la comunidad negra contra el racismo. Los actores de la Frente fueron perseguidos por la dictadura de Getulio Vargas (1931-1945). En Portugal, dos jóvenes africanos – Mario Pinto de Andrade y Francisco Tenreiro – se unieron al artista plástico Antonio Pimentel Domingues y publicaron en 1953 un tabloide que juntaba la “poesía negra de expresión portuguesa”, en Lisboa en la época de la dictadura de Salazar (1928-1974).

En su momento contemporáneo fue la agrupación Ilê Ayê de Salvador, Bahia, Brasil que unió la fiesta del carnaval, la protesta política y la educación como estrategias de lucha contra el racismo. El Ilê Ayê es una agrupación carnavalesca que recupera referencias culturales tanto africanas como afrodiaspóricas para sus temas de desfile en el carnaval. La participación en la agrupación es restricta a negros, recordando a los espacios hegemónicos sus modos de exclusión de los sujetos negros, con interdicciones nada sutiles, como la exigencia de fotografía para las postulaciones para puestos de trabajo, para acceso a servicios como clubes y hasta mismo para participar de otras agrupaciones carnavalescas.

Así, literatura, artes visuales, música, fiesta se tornaron espacios de luchas políticas, es indudable su poder de atracción por medio de la admiración. Sin embargo, esta concepción de lucha política no migra automáticamente hacia la educación. ¿Cuáles

son las respuestas históricas que los estudios de pedagogía tienen propiciado para el problema de la exclusión de ciertos sujetos?

Otra pedagogía trató del problema de los diferentes sujetos sociales fue la pedagogía del oprimido propuesta por Paulo Freire. Aunque no me gusten los términos “oprimido” o “subalterno”, estos son palabras puestas de moda para hablar de una cierta estética o de problemas dados a reflexionar por los Estudios Culturales. No me gusta porque como es colocado me suena como se fuera esta una condición esencial del sujeto y no una condición histórica y transitoria. Pero esto es el término elegido por Paulo Freire para justamente apuntar un camino para el cambio de la condición del oprimido. Paulo Freire, en *Pedagogía del Oprimido*, desarrolla el cómo podemos construir un otro modelo de humanidad. En diversos momentos de la introducción de este texto, el pensador brasileño afirma que “los oprimidos, al buscaren recuperar su humanidad, **que es una forma de crearla**, no se sienten idealmente opresores de los opresores, pero restauradores de la humanidad en ambos.” (FREIRE, 1975: 30). Esto es un punto proficuo para basarse una reflexión sobre la pos-modernidad, instancia de pensamiento abierta a un sujeto que se construye a sí mismo y al otro en relación, a partir de paradigmas no dictados pela tradición todavía jerárquica de la modernidad, en el cual siempre hay un orden superior a ser alcanzada por el sujeto para que él sea humano.

En diálogo con la política pedagógica de Freire podemos atravesar la narrativa de Juan Rulfo. Ambos transponen la idea de que la humanidad es una construcción elegida en las relaciones sociales y no un hecho natural. Tenemos en esta expresión, un hombre que morirá bajo el peso de su

pasado, en el cuento “¡Diles que no me maten!”, y que rememora como las circunstancia geográficas adversas y el individualismo de su compadre afectaron su voluntad y lo cambiaron en asesino. El cuento describe el proceso de deshumanización vivido por el narrador en la negociación con las estructuras micro y macro de poder que lo circundan. Una vez que para huir de la punición del crimen que practicó está a la merced del chantaje de los vecinos y de la corrupción del Estado que lo remite al borde de su comunidad. Este es uno de los muchos ejemplos dibujado por Rulfo, autor que privilegia la forma narrativa como memorial de seres al borde que por alguna fuerza actuaron en el pasado y miden las consecuencias en el presente de la narración.

En varios pasajes de su texto, Paulo Freire cimienta la cuestión de los procesos de humanización y de deshumanización como una construcción o creación agenciada por opresores u por oprimidos. Los estiramientos de Freire enfatizan el embate material propio de la dialéctica en el montaje de su pedagogía, que empuja el proceso de liberación de los sujetos opresor y oprimido. En esto incide mi interés por su obra y por la de Rulfo, una vez que, a través de autores como ellos, busco entender como creamos históricamente la “concepción de humanidad” que manejamos. Al percibir como es acaecida esa construcción, se puedo circunvalar cual el humano que quiero destacar y con cual modelo de humanidad con el cual quiero compartir y que aspiro reproducir.

Paulo Freire, así como Juan Rulfo demuestran como los opresores deshumanizan el oprimido en diversas formas discursivas que justifican acciones abusadoras: al definirnos como “salvajes” o “bárbaros” por lo tanto seres privados de civilización; cuando nos catalogan como “primitivos”, seres privados de historia; cuando nos apuntan como seres privados de “buenos sentimientos cristianos”; o cuando nos asignaban como subversivos, terroristas,

por lo tanto criminales, o sea, seres incapaces del orden.

Otro proceso de deshumanización que ambos autores evidencian es el de transformar al otro en objeto, cosa, incapaz de los “sentidos humanos”, especialmente incapaces de entendimiento y de la sensibilidad de destino propio, manteniendo los seres oprimidos dentro del espectro de los deseos, o del subjetivismo del opresor. Tal conformación que Rulfo desmonta en cuentos como *Macario* en que un chico con capacidad mental diversa narra y presenta su voluntad, su memoria y su cordura.

Estos dos autores producen una narrativa contra una postura esencialista, común en muchos intelectuales, que abogan el mito de una humanidad perdida; en cuanto, Paulo Freire discurre sobre una humanidad a ser construida, a ser compartida, y Rulfo actúa desenmascarando algunos esencialismos que pueden ser siempre manipulados para nuevamente excluir la voz del oprimido.

De Walter Mignolo obtuve la sugerencia de poner en diálogo las propuestas de Paulo Freire y la literatura de Rulfo. Mignolo propone, a partir del pensamiento freiriano, que hay un tercer momento en el proceso de alfabetización en América Latina, que está “ligado a una conciencia crítica y de liberación” (MIGNOLO, 2003: 537). Esta sugerencia es muy proficua pues se contrapone a la noción corriente de que la obra de Freire se resume a su método de alfabetización, cuando su obra abarca “la visión crítica, la intuición política sobre el ejercicio del poder cuyas posibilidades históricas de cambio” abren paso “a una propuesta político-pedagógica liberadora del silencio con afán de intervención cultural”. Freire busca en toda su obra “la recuperación de la palabra pronunciada de quienes se les había negado el derecho de expresar y decir su vida y en el diálogo con el acto común de conocer”(EL ACHKAR, 2002:114)



En la actualidad es importante ampliar el espectro de problemas puesto por la opresión. Así somos llevados a preguntarnos, en un momento en que todo es centrado en el discurso, “¿qué pasa con el cuerpo? Si todo es un texto ¿qué decir de la violencia y del daño corporal?” (BUTLER 2005: 54). La mayor parte de los esfuerzos académicos en el campo de las ciencias sociales y en el campo de las ciencias sociales aplicadas, en la actualidad tiene se dedicado a buscar estas respuestas. Para esto la llamada “pedagogía crítica” se ha dedicado a desarrollar una pedagogía inserida en las prácticas “de una filosofía pública democrática, en donde tales prácticas se entienden en relación con las economías de poder y privilegio presentes en las formaciones sociales y políticas existentes” (MARTÍNEZ, 2006: 33). Es decir, la pedagogía crítica considera los escenarios de poder para denunciarlos y revertirlos, sin embargo, aunque sea una “forma de política cultural” (MARTÍNEZ, 2006: 34) ella termina por trabajar mediada por las palabras que ofenden.

ofensa” (BUTLER, 1997: 84). Este momento en los procesos educativos es importante, pero también, la actualidad es el momento de recalcar a una pedagogía de la admiración que está siendo construida por los distintos actores dedicados a la etnoeducación. Es el momento de sistematizar sus logros, identificar sus barreras y formular habilidades para un alcance eficaz de sus resultados. La palabra eficaz es usada acá con toda carga de complejidad semántica que posee, pues este es el concepto que orienta a la economía neoliberal en busca de ampliación de poder, así como fue el concepto que describió el suceso de las palabras que ofenden; es el momento de buscar una energía, un axé, en la versión bantú de la eficacia. Según Leopold Sedar Senghor los negros-africanos distinguen “lo que es percibido por los sentidos” – la materia, la sombra, el viento, es decir, el signo aperiente de la vida – de “la cosa en sí”: el *muntu* de los bantúes. Este es la esencia misma del ser de cualquier materia dotada de caracteres singulares, desde la piedra hasta dios. Es este mundo de las fuerzas solidarias lo que penetra y expresa la imagen del poeta sobre un mundo de almas que “se extiende como una tela araña, y en el que no se puede mover un solo hilo sin conmovier toda la malla” (SENGHOR, 1970: 169-170).



El Espectador, domingo, agosto de 2011

Esta pedagogía termina por enfocarse en sus análisis en “las formas precisas a través de las cuales el discurso produce la

Pedagogía de la admiración

La pedagogía de la admiración propone tejer esta malla de conocimientos al considerar la historia de las comunidades involucradas en su creación, reproducción y diseminación como un todo; su elemento eficaz es el valor ético como pasible de ser fundado en las relaciones sociales mediadas por la escuela; y, especialmente, en énfasis en la configuración étnica de los sujetos involucrados en el proceso de construcción del conocimiento. A partir de estos

delineamientos, el espacio educativo es un espacio que propicia el flujo de conocimientos no se presentado solamente como un espacio de recepción pasiva de un patrimonio cultural acumulado, tal como formula la pedagogía crítica, que, a la vez, propone la cultura como “un campo móvil de relaciones ideológicas y materiales que está sin acabar” y “siempre abiertas al examen minucioso”, no está considerado la herencia cultural étnica como valor, esta puede ser apuntada como la diferencia eje de las dos pedagogías. En la pedagogía de la admiración el patrimonio es simultáneamente tratado con respecto y valor de herencia, configurador de los sujetos históricos, como también, como propone la pedagogía crítica, es pasible de intervención y transformación por parte de sus herederos. Conocer, transformarse y transformar son verbos sintetizadores y versátiles de esta pedagogía. Conocer su herencia cultural, conocer la herencia de otros grupos étnicos e inserirse activamente en este conocimiento propician la posibilidad de vivir éticamente, fornecen bases para erigir una sociedad de admiración entre sus conciudadanos y de una convivencia multicultural plena.

Referencias

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós, 2005.
- BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis, 1997.
- EL ACHKAR, Soraya. Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural. En: MATO, Daniel. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Clacso, 2002.
- FERNÁNDEZ Muñoz, Fulvio. *Arte y sociedad*. En: <http://arteysociedadmodernabogotana.blogspot.com.co/>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Vinteuno, 1975.
- MARTÍNEZ Peña, Luz Marina. *Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa/ Supuestos de los profesores de básica primaria*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2006.
- MARRERO, Roberta. Rebel rebel: we like dancing and we look divine. En: Hernaiz, Guillermo. *El tercer sexo*. Barcelona: Ediciones B, 2007.
- MIGNOLO, Walter. “Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico” *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akar, 2003.
- MCCABE, Allyssa; Bliss, Lynn S. *Patterns of narrative discourse: a multicultural, life span approach*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- NUSSBAUM, Martha. Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- PINILLA Vásquez, Raquel. *La palabra cuenta: relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento*. Bogotá: Universidad Distrital José de Caldas, 2006.
- POWELL, Richard J. *Black Art: a cultural history*. London/New York: Thames & Hudson, 2002.



- SENGHOR, Leopold Sedar. Senghor, Léopold Sédar. *Libertad, negritud y humanismo*. Madrid: Tecnos, 1970.
- SOMMER, Doris. Classroom Cartonera: Recycle Paper, Prose, Poetry. (Material pedagógico del Taller Cartonera producido y distribuido por Sommer, Bogotá, agosto, 2009).
- SOVIK, Liv. "What a Wonderful World: música popular, identificações, política anti-racista" En: Silvia Ramos (org.). *Mídia e Racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003:100-109.
- RULFO, Juan. *Toda la obra*. Coord. Fell, Claudio. México: Allca XX, 1992 (colección Archivos).

Resumen: Este artículo es resultado de una investigación sobre la estética negra, las conclusiones en el campo de las artes provocaron una reflexión más amplia sobre el lugar de las artes literarias y visuales en una educación intercultural. A partir de este problema fue formulado el concepto de "pedagogía de la admiración". Este trabajo busca presentar en concepto de "pedagogía de la admiración" en contraste con la pedagogías crítica y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Esta propuesta tiene como objetivo colaborar con contenidos para el desarrollo del debate sobre la educación intercultural.

Palabras-clave: pedagogía de la admiración, pedagogía crítica, pedagogía del oprimido, educación intercultural.

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre a estética negra, as conclusões neste campo das artes provocaram uma reflexão mais ampla sobre o lugar das artes literárias e visuais em uma educação intercultural. A partir deste problema formulas o conceito de "pedagogia da admiração". Este trabalho busca apresentar tal conceito de "pedagógica da admiração" em contraste com as pedagógicas críticas e do oprimido de Paulo Freire. Esta proposta tem por objetivo colaborar com conteúdos para o desenvolvimento do debate sobre a educação intercultural.

Palavras-chave: pedagogia da admiração, pedagogia crítica, pedagogia do oprimido, educação intercultural.

***María Cándida Ferreira de Almeida** é professora associada do Departamento de Humanidades e Literatura da Faculdade de Artes e Humanidades da Universidad de los Andes na Colômbia.