

**LA CO-RAZÓN – UN INGREDIENTE  
ANARCO-SOLIDARIO INDISPENSABLE  
PARA MOVERSE EN EL “INTEREDUCACIÓN  
INTERCULTURAL**

**CO-REASON - AN ANARCHIC-SOLIDARY  
INGREDIENT INDISPENSABLE TO MOVE  
AROUND “INTERCULTURAL EDUCATION**

Anja María Mackeldey\*

**Resumen:** Este artículo propone el reconocimiento de la co-razón como elemento fundamental de la educación intercultural. Para tal efecto, la autora migrante rastrea la conceptualización del concepto co-razón en varias culturas nacionales y generacionales y su reflejo en el método performativo que facilita puestas en escena y reflexiones co-razonadas en la educación intercultural. También se contextualizarán posibles acercamientos a la educación intercultural para llegar a penetrar con más facilidad el espacio “entre medio” – inter – en el que tienen lugar los actos pedagógicos de la educación intercultural. Como lugar documental de las experiencias figura el Colegio Alemán Medellín, campo de trabajo de la autora, y espacio de investigación co-construida “el Arte de Aprender a Nadar entre dos Aguas” con estudiantes y docentes.

**Palabras clave:** la co-razón anarco-solidaria. Método performativo. Educación intercultural. Espacio entremedio.

**Abstract:** This article proposes the recognition of co-reasoning as the fundamental element of intercultural education. For this purpose, the migrant author traces the conceptualization of co-reasoning in various national and generational cultures, and how they are reflected in the performance methods that facilitate “mise en escène” and reflexive reasoning in intercultural education. Possible approaches to intercultural education to more easily reach the spaces “in between” - where intercultural education pedagogical acts take place - are contextualized. The work takes place in the German School in Medellín, workplace of the author and research space co-constructed by students and teachers, in the process of the PhD thesis “the Art of Learning to be caught in the Middle”.

**Keywords:** the anarco-solidarian heart-reason. Performative method. Intercultural education. The In-between.

## Introducción

Desempeñarse como sujeto consciente de las asimetrías en la labor de la educación intercultural y reflexionar sobre las mismas, lleva consigo constantemente la reconceptualización y transformación del yo, del otro y de la presunción de haber encontrado un camino que reduzca las relaciones jerarquizantes a un mínimo. Un intento propuesto por corrientes pedagógicas consiste en la consideración del Otro como encarnación del bien, o del “buen salvaje”. Esta transferencia de las fantasías y/o malas conciencias de Occidente no llevan sino a una victimización del Otro y la invisibilización de sus múltiples dimensiones humanas como la presentamos en Montesquieu y Rousseau. Una semejante reducción o poda de la percepción del Otro encuentra su reflejo en el concepto del Kinder-“garten” en el que las y los niños son literalmente reducidos a figurar como plántulas que crecerán con el abono y el riego de sus maestras y maestros, relación vertical que es perpetuada en la relación tradicional jerárquica entre profesores/as que formulan preguntas y estudiantes que responden lo que el/la profesor/a quiere escuchar. Ni la educación anti-autoritaria se salva de una determinada reducción podadora ya que promueve el desarrollo de pequeños tiranos a quienes se niega el conocimiento/la experimentación de determinados límites.

Afortunadamente, también existen planteamientos más prometedores en cuanto a una des-jerarquización de las relaciones humanas en los actos educativos como la pedagogía de la reforma, que por desgracia, es reducida con frecuencia a los aspectos (instrumentales) de la educación en el aula y/o de la llamada educación formal sin considerar la necesidad de reflexionar sobre los

aspectos formativos de los actos educativos en el nivel discursivo y corporal. Nuevos aspectos complementarios provienen también de las educaciones otras y propias, como la pedagogía de la Madre Tierra que reflexiona desde los saberes indígenas en Colombia sobre actos educativos suprimidos y con frecuencia casi olvidados por la imposición de poderes imperialistas, colonialistas y/o patriarcales.

Para complementar los movimientos que proponen relaciones horizontales en los actos educativos, este artículo desarrolla la conceptualización y la aplicación de *la co-razón* en forma del método performativo que abre la posibilidad de conceptualizarnos discursiva y corporalmente cada vez más en el ámbito del “entremedio” de la educación intercultural.

## **Posibles conceptualizaciones intercultural-generacionales de la corazón**

### **RUSIA \*1828**

La Rusia del siglo XIX experimenta una ola fuerte de movimientos antizaristas anarquistas parcialmente violentos en la que se alista como anarcopacifista el conde ruso León Tolstoi después de haber conocido la vida militar y bohemia. En las últimas etapas de su vida proclama “la ley del amor” (corazón) como elemento inherente a cada ser humano pero opacada por los productos de la razón. Escuchemos en lo siguiente cómo el anarcopacifista Tolstoi aboga en una carta que dirige en el año 1908 a Gandhi<sup>1</sup> por el reconocimiento de la “ley del amor” para entender mejor lo que

puede significar co-razón en cuanto “Razón se carga aquí de afectividad” libertaria (ver ESPAÑA \*1915):

Si sólo las personas se liberaran a sí mismas de sus creencias en toda forma de Ormuzds, Brahmas, Sabbaoths y sus encarnaciones como Krishnas y Cristos, de sus creencias en Paraísos e Infiernos, en reencarnaciones y resurrecciones, de la creencia de que los Dioses interfieren en los asuntos externos del universo, y encima de todo eso: si simplemente se liberaran a sí mismas de la creencia que las Vedas, Biblias, Gospels, Tripitakas, Coranes y sus semejantes sean infalibles, y también se liberaran a sí mismas de su fe ciega en una variedad de enseñanzas científicas de átomos y moléculas infinitamente pequeños, mundos infinitamente grandes y remotos y su sus movimientos y orígenes, tanto como de su fe en la infalibilidad de la ley científica que en nuestros tiempos domina a la humanidad: la ley histórica, las leyes económicas, la ley de la lucha y la supervivencia etc. – si simplemente las personas se liberaran a sí mismas de esta acumulación terrible de ejercicios fútiles de nuestras capacidades menores de nuestra mente y memoria llamadas ‘Ciencias’, y de las innumerables divisiones de toda forma de historias, antropologías, homiléticas, bacteriologías, jurisprudencias, cosmografías, estrategias – su nombre es legión – y si se liberaran así mismas de toda esta carga dañina y embrutecedora – la simple ley del amor – natural a cada ser humano, accesible a todas las personas y una solución a todas las preguntas y perplejidades – podría volverse por sí misma clara y obligatoria.

### **ESPAÑA \*1915**

La España de la primera parte del siglo XX experimenta una ola fuerte de movimientos anarquistas en la cual se alistaría también el aragonés Francisco Carrasquer con ayuda de su hermano Félix

Carrasquer, un panadero ciego. Las actividades de Francisco se extienden desde los ámbitos militares hasta los educativos y literarios, que le causan desde los años 30 a 50 muchas torturas e internaciones por regímenes enemigos a la propuesta libertaria. A pesar de las fuertes vivencias, el activista libertario siguió fiel a la propuesta anarquista y nombra en sus reflexiones libertarias a edad avanzada en el Cuaderno Libertario “Nada más realista que el anarquismo” (1991) un origen de la palabra *co-razón* citando el juego de palabras del poeta social coetáneo de él, Blas de Otero (\*1916) sobre “co-razón” de la siguiente manera:

Este es de esos aciertos que salen de los aparentemente fútiles juegos al azar con las palabras y hasta con las sílabas, como lo que nos sale al descomponer la palabra *co-razón*. Razón se carga aquí de afectividad y compañía (sic!) con el simple prefijo *co* por delante, eminentemente societario y comunero (*co-producción, co-operación, co-laboración, co-gestión, co-ordinación, co-optación, co-loquio, co-munión* etc.).

### **COLOMBIA \*1993**

La Colombia del comienzo del siglo XXI experimenta una fuerte ola de movimientos raperos en la que se alistaría también el cantautor antioqueño lujijima con ayuda de su primo. Las letras de lujijima se extienden desde aparentemente fútiles juegos al azar con las palabras hasta una clara denuncia de “analfabeta no es sólo el que no sabe escribir sino el que lo hace sin placer” (manifiesto 2010) en el nivel político, social y generacional. En una entrevista con Anja María MacKeldey (2010) ante la pregunta por su con-

ceptualización de la co- razón, responde que es “el corazón que es nuestro GPS que nos dice la dirección, y la razón que nos hace entender que no siempre es lógico lo que nos dice el corazón, y la co-razón te ayuda a entender el camino.”

### **ALEMANIA \*1967**

La Alemania de los los años 80 experimentó una fuerte ola del movimiento punk al que se alistaría también la bávara Anja María MacKeldey con ayuda de amigos y grupos anarco-punqueros como Slime y Subhumans. Las actividades de Anja María se extienden desde el anarco-punk hasta la docencia en educación básica y la investigación universitaria en Colombia y el nombramiento del híbrido “la co-razón”. En el presente artículo (2012/13) pretende desarrollar la idea que “poner en escena y reflexionar sobre la co-razón equivale a un aprendizaje consciente de hallarse y reflexionar sobre el espacio “entre” – inter – en la educación intercultural” y a aprender a nadar responsable y solidariamente entre dos aguas.

### **La co-razón en la educación intercultural**

Después de conocer algunas propuestas (auto)biográficos de la co-razón debemos aclarar su ubicación en la educación intercultural. El acto de escribir sobre la educación intercultural para la formación de personas anarco-solidarias equivale a comienzos del siglo XXI a escritos/discursos políticos sobre la “libertad”, es decir, se trata de conceptos que están en la boca de todas las personas y

por su (ab)uso frecuente surge el peligro de convertir estos términos en palabras desprovistas de sentido y lanzadas para ganar una determinada campaña. Para evitar un semejante manejo, procuramos aclarar en los siguientes apartes nuestra acepción de la educación intercultural. Como nuestro énfasis consiste en conceptualizar o hacer entendibles los sucesos en el espacio “entre-medio” – in-between en el que se efectúa la co-razón, quisiéramos ofrecer elementos que ayuden al cumplimiento del anarco-pacifista Tolstoi, a saber, que las personas “se liberaran así mismas de toda esta carga dañina y embrutecedora”.

### **La liberación Anarquista de los orígenes**

Para poder ingresar al entre-medio debemos dejar atrás nuestras creencias en “esencias”, “comienzos”, “orígenes” o toda “arca” que nos quiere hacer creer en un “ser así” inamovible. Si miramos las situaciones educativas interculturales desde una perspectiva anarco-solidaria, se abren las puertas para comprender la educación como un juego de resistencias a la co-construcción identitaria, al mismo tiempo que como un incentivo co-constructor para la formación de nuevas identidades auto-gestionadas. Para eso debemos considerar con el historiador Irving Louis Horowitz (1982)<sup>2</sup> la propiedad del “dos en uno” del concepto “anarquía” ya que “Nos vemos, pues, frente a un concepto negativo de la anarquía como estado de rebeldía en contraste con una visión positiva de la anarquía del carácter superfluo de las normas del gobierno.”(14). Son estos dos extremos los puntos entre los cuales oscila nuestra comprensión de lo anárquico o libertario, también en la



educación, ya que por un lado existen propuestas libertarias localizables que demuestran su rebeldía contra el sistema dominante con proyectos por ejemplo eco-anarquistas, anarquistas- feministas a nivel local, en Alemania, Gran Bretaña y España ligados con frecuencia al movimiento Okupa con los que ofrecen talleres, instalan guarderías, etc.

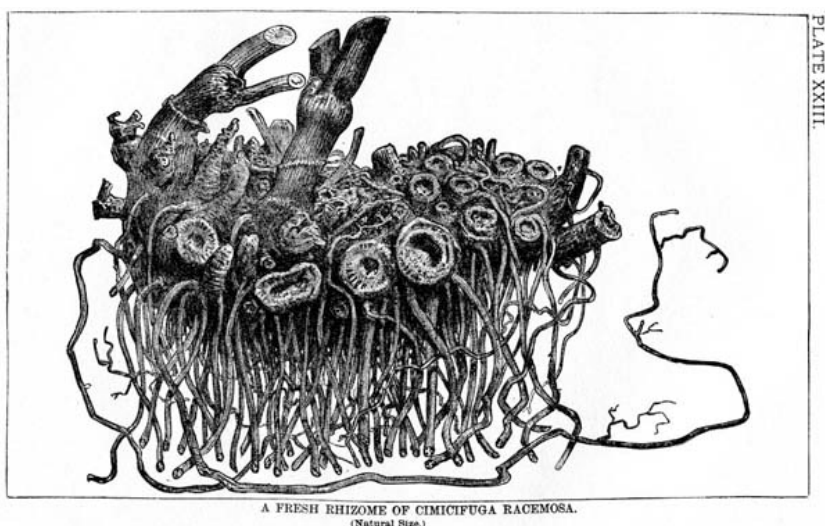
La educación libertaria como “visión positiva” que parte de la solidaridad con las personas marginadas, se distancia desde sus comienzos en el siglo XIX, por ejemplo, en Kropotkin y Tolstoi, de la separación entre el trabajo intelectual y manual promoviendo una educación integral, que considera la libertad como elemento eminentemente social que, según Luce Fabbri (2001)<sup>3</sup> “es, esencialmente lo contrario de la pereza; es iniciativa, es responsabilidad, es aceptación de los riesgos, tolerancia, discusión.” (Contraportada del Boletín de la Escuela Libertaria Paideia). Por esto, no debemos confundir la educación libertaria antiautoritaria en auge en los países industrializados de los años 60 y 70 del siglo XX, porque la premisa antiautoritaria del *laissez faire* no promueve en “el niño rey” o “la niña reina” una actitud solidaria y autogestionada que experimente la propiedad social de la libertad. Para decirlo en otras palabras: la educación oficial (autoritaria) y la antiautoritaria educan a sus estudiantes a ser *idiotae* hombres “privados” fuera de la comunidad, mientras que la educación libertaria busca formar personas que puedan ser *politicoi*, personas que cuestionan el *status quo*, que desenmascaran los efectos de los discursos y proponen formas de contramanipulación.

Una contramanipulación necesaria para hacernos co-constructores en nuestros propios discursos consiste en tener presente que cada contexto cultural sólo se puede entender como la suma de sus

individuos como aclara la posición libertaria del geo-anarquista individualista Frank Chodorov (1929<sup>1ra edición</sup>; 2005):

Cuando los individuos desaparecen, lo hace también el todo. El todo no tiene existencia por separado. Utilizar el sustantivo colectivo con un verbo en singular nos lleva a la trampa de la imaginación; nos inclinamos a personalizar a la colectividad y a pensar en ella como poseedora de un cuerpo y una psique propios.<sup>4</sup>

### La Liberación de la localización de la educación intercultural o hacia la rizomatización de la educación intercultural



La atomización de nuestra percepción de la comunidad exigida por Chodorov hace repensar también la forma en que nos interrelacionamos, una reflexión que debe partir del cuestionamiento del mundo binario. Como ejemplo egregio figura el filósofo y crítico literario ruso, Mijail Bajtin quien en su obra *Hacia una filosofía del acto ético* (1924 1era ed.) (1997) supera el pensamiento binario dialógico en el sentido tradicional, porque coloca el acto

ético como bucle *-in-between-* entre el yo y el otro (la universalidad), y también el filósofo Martin Buber (1982) detecta la “esfera del entremedio. Es una categoría primordial de la realidad humana. ... más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en la cresta delgada en la que suceden y se encuentran el Yo y el Tú, se halla el reino del entremedio” (CIT.en Muth, Cornelia (s.a.) 9).<sup>5</sup> También para Mijail Bajtin, la validez de un acto ético no se deriva de unas leyes universales, sino de un acontecer contextualizado concreto que se realiza como hecho y sentido. El énfasis en la singularidad del acontecer no debe hacer pensar en un proyecto egoísta ya que para Bajtin (1997)<sup>6</sup> “vivir desde sí mismo no quiere decir vivir para sí mismo, sino ser responsablemente participativo desde sí mismo, afirmando su obligatoria no coartada en el ser.” (56) y “*Sólo la no coartada en el ser transforma la posibilidad vacua en un proceder efectivamente responsable*” (50).

Extrapolando una semejante disolución del pensamiento binario al campo en el que se realiza la elaboración y escenificación de las competencias “interculturales” en el encuentro entre culturas, podemos encontrar la propuesta del intelectual indio Homi Bhabha quien propone en *The Location of Culture* (1994) abandonar la búsqueda de un comienzo único y homogenizante de una cultura o un grupo cultural. Es decir, no buscar un *arqué* o comienzo, sino conceptualizar un campo de intersticios o llamado *in-between* por el mismo autor, que parte de la posibilidad de un *an-arqué*, un sin comienzo, característica fundamental para la perspectiva anarquista (que se constituyó en el siglo XIX con este nombre contra el gobierno monárquico de los zares) y la performativa con base en el principio de la iterabilidad. Bhabha subraya “la necesidad de pensar más allá de las narrativas sobre subjetividades originales e

iniciales, y la necesidad de enfocarse en aquellos momentos o procesos que se producen en la articulación de diferencias culturales.” p. 01. (1)<sup>7</sup>

En este campo *in-between* – o entremedio en palabras de Martin Buber – se ubica una posible educación intercultural que aprovecha, en concordancia con la propuesta de la migrante china a E.E.U.U., Hongyu Wang, la paradoja de la aporía derridiana, que da a conocer las distintas experiencias contradictorias, que pueden emerger en espacios limítrofes físicos e imaginarios. El aprovechamiento de la aporía derridiana lleva a Wang a la conclusión comparable con la de Julia Kristeva, que es el reconocimiento de un determinado estado de desasosiego que facilita en, y para los actos educativos interculturales, un contacto con el otro, que no tenga un carácter homogeneizante o colonizador con el otro dentro y fuera de nos-otras y nos-otros mismos, porque uno/a mismo/a parte de una situación consciente de vulnerabilidad.

Para imaginar con más facilidad la constitución del espacio *entre lugares* en el campo educativo, Hongyu Wang (2005) define la aporía derridiana y su utilidad para la educación intercultural, como “la posibilidad de lo imposible [que] nos invita a experimentarla como tal, incluyendo sus contradicciones lógicas. La posibilidad de “llegar a pasar” y de “llegar sin dar el paso” convierte el acto de pasar el límite en una paradoja”, p. 48 (48)<sup>8</sup>.

Según esta propuesta, se realiza un encuentro con el otro que “llega a pasar por la casa”, que llega sin haber sido esperado, es decir, otro no explicado o bienvenido por nos-otros. Para Wang, Derrida propone que no podemos ni debemos universalizar o domesticar al otro, sino que debemos escucharlo con un gesto afirmativo y sólo nos transformamos si respondemos al llamado del

otro no domable que no puede ni debe ser colonizado. La respuesta a este llamado se convierte en responsabilidad cuando nuestra respuesta surge desde una situación insegura de lo no preestablecido -como la visita del otro no esperado- y sólo así se realizará una ruptura con nos-otros mismos. Esta ruptura nos hace posible atender a las diferencias dentro y alrededor de nos-otras y nos-otros mismos.

Esta apertura al otro no equivale en la lectura de Wang a un estado de indiferencia o una aceptación de “todo” (el llamado *anything goes*), sino que obedece por un lado, al doble gesto de distanciarse de lo establecido e intervenir simultáneamente desde este mismo *establishment*. Por el otro lado, se halla el doble gesto de tomar una propia decisión y estar abierto a posibles alternativas. Esta duplicidad del gesto lleva a un estado de desasosiego duradero, un estado indispensable para el encuentro con el “extranjero en nosotros mismos”, como propone la psicoanalista y semióloga Julia Kristeva.

La necesidad de considerar la despersonalización y/o la ruptura con el propio yo propuesta por las dos investigadoras migrantes es básica para los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación intercultural que pretenden formar sujetos autorreflexivos y autogestionados. Hongyu Wang recomienda además que los procesos co-constructivos de enseñanza y aprendizaje partan de la autocrítica en contextos con estudiantes del centro y de la autoafirmación con estudiantes marginados, sin olvidar que una persona puede reunir identidades contradictorias al mismo tiempo.

Si miramos las situaciones educativas interculturales desde una perspectiva anarco-performativa, se abren las puertas para comprender la educación como un juego de resistencias a la co-

-construcción identitaria, al mismo tiempo que como un incentivo co-constructor para la formación de nuevas identidades auto-gestionadas.

Más allá del contexto educativo encontramos un reflejo anti-binario en la obra de Michael Hardt y Antonio Negri (2000) quienes reconocen el poder político de la teoría poscolonial y del concepto del híbrido que consiste en “afirmar la multiplicidad de las diferencias de modo de subvertir el poder de las estructuras binarias gobernantes.” p. 125. (125)<sup>9</sup> Pero al mismo tiempo, llaman la atención sobre el hecho de que a comienzos del siglo XXI existen periferias en los centros y centros en las periferias ya que el Imperio es “un aparato de mando descentrado y desterritorializado “que [...] maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales por medio de redes modulares de comando.” p. 5. (5) Frente a esta situación geopolítica se nos impone la necesidad a las y los educadores en contextos interculturales de localizar los nexos y plexos de las redes modulares para que las personas y/o comunidades no se enreden en las marañas creadas por los poderes descentrados, sino que jueguen con las múltiples combinaciones posibles y creen otros mundos.

## **El reflejo de la co-razón en el método performativo**

### *El Sujeto liberado de ser sujeto*

Jorge Larrosa (2000) critica el concepto del sujeto autónomo con base en un análisis de la “travesía del sujeto moderno”, deconstruye el aspecto idealista de la noción de “libertad” en el su-

jeto moderno y descubre el valor del *kairós* para la humanidad del siglo XXI. Con referencia a la obra de Kant y Husserl, el filósofo formativo catalán critica el carácter idealista del concepto de sujeto moderno en cuanto que se trata de un sujeto mayoritariamente centroeuropeo que debe servir, con frecuencia, a los fines de una capa burguesa inteligente. Una salida de estas interpretaciones tendenciosas proviene según Larrosa de la filosofía heideggeriana que propone “un liberarse de la libertad del sujeto para abrir la libertad del ser”, p. 12. (12) que lleva a la noción de un sujeto relacional porque

[...] no es el hombre en tanto sujeto que posee la libertad, sino que es en tanto que se libera de su ser-sujeto, de su saber, de su poder y de su voluntad, que el hombre entra en relación con la libertad. La libertad sería entonces algo con lo que podemos entrar en relación, pero no algo que podamos tener o poseer, no algo de lo que pudiéramos apropiarnos. p. 12. (12)

Para poder ejercer la libertad del sujeto en ese sentido, se debe aprovechar, como propone Heidegger un salto que lleva siempre un paso más allá de la razón y hace posible conceptualizar una libertad que se realiza “en la experiencia de un ser que no puede dar nada por fundado ni su saber ni su poder ni su voluntad, ni siquiera a sí mismo y que justamente por eso salta afuera de todo lo que lo mantenía seguro y asegurado, dueño de sí, idéntico a sí mismo”. p. 14. (14)

Una actualización prometedora proviene, según Larrosa, del recurso a la imagen del niño empleada en la obra de Federico Nietzsche pues en el niño se personifica la “creación” y “un límite, una frontera, un salto, un intervalo, un misterio.” p. 19. (19) La referencia al concepto de la niñez no equivale a una infantilización de los conceptos, sino que contrapone el *Aión* al mundo adulto y

envejecido de *Cronos*: “Aión es un nombre derivado de aiei que podría traducirse por “siempre”, y que viene de la misma raíz que da el latín aeternus” p. 23. (23). Se relaciona con el niño y no con la vejez para que su valor connotativo no adquiera el carácter de finitud sino de origen. Su posible realización se halla en el juego:

El juego tiene por modelo la jugada, la ocasión, la decisión, el kairós, el estado de excepción, el acontecimiento imprevisto e imprevisible que hace saltar el continuo del tiempo en una jugada instantánea que, sin embargo, como momento decisivo, concentra en sí misma el todo del tiempo y a la vez cierra el tiempo y abre el tiempo. p. 23. (23)

### *El método performativo libera las realidades estáticas*

Ahora que nos estamos moviendo en un espacio entremedio temporal liberado de su ser estático, surge la pregunta por los métodos que pueden contribuir a que se concrete el espacio y podamos empezar a “jugar” con el entremedio en un mundo globalizado definido por los sociólogos ingleses John Law y John Urry (2003)<sup>10</sup> de la siguiente manera:

El mundo en globalización es complejo, elusivo, efímero e impredecible. Se ejecuta y aprueba de esta manera sin nuestra ayuda. Pero si las ciencias sociales pretenden interferir en las realidades de este mundo, hacerlo distinto, comprometerse en una política ontológica y ayudar a dar forma a nuevas realidades, entonces necesitan las herramientas para poder entender y practicar lo complejo y lo elusivo. Va a ser incómodo. La novedad siempre lo es.

Esta “incomodidad” es un prerrequisito para que la co-razón



comience a obrar en el entremedio y es la metodología performativa cuyo enfoque radica en aprender a leer y promover la emergencia de los significados y resonancias en nuestros actos discursivos y corporales, partiendo de una superación del entendimiento binario del mundo a favor de una constitución de nuestras subjetividades como relacionales. En el centro de interés se halla tanto el cuerpo en su capacidad de ser actor y actuado al mismo tiempo como nuestro ser “persona” o “ciudadano/a” en cuanto determinada por dispositivos contextuales y/o dominantes (actuada) como en su capacidad de reconfirmar estos dispositivos o superar/transformarlos a partir de sus propias actuaciones discursivas y corporales (actor).

### *Un reflejo del método performativo en la investigación*

Dada la situación de las realidades co-construidas, las y los investigadores centran su interés metodológico cada vez más en los procesos que pueden registrar con más facilidad en los medios audiovisuales. Según los investigadores de geografía social, Peter Dirksmeyer e Ilse Helbrecht, (2008)<sup>12</sup> podemos reconocer con esto, la creciente complejidad de la sociedad y que “el dictum de la precisión/seguridad en la generación de representaciones de la realidad social debería, a nuestro parecer, ser reemplazado por un momento de contingencia” (s.p.).

¿Puede la contingencia ser parte intrínseca de la educación intercultural? Esta propuesta puede encontrar oídos sordos y/o el miedo profesional de perder “el control” sobre la clase. Como en el marco de este artículo no podemos ofrecer reflejos más profun-

dos de su posible aplicación, queremos facilitar en lo siguiente un ejemplo visual significativo registrado con el permiso y en colaboración con las y los estudiantes durante la investigación sobre la gen(d)erización de las identidades en el Colegio Alemán Medellín 2005-2010:

Estudiantes durante una presentación tradicional centrada en la razón que hace caso omiso de la co-razón ya que supone el acto pedagógico meramente como una transferencia de conocimientos académicos. Limitaciones: La información entra por un oído y sale por el otro.

### El método Cronos



En lo siguiente, estudiantes del mismo grupo durante una clase co-razonada, liberada de las sillas y con aprovechamiento del tiempo personal y compartido

## El método Kairós



## Conclusiones

El proceso de la investigación “El Arte de aprender a Nadar entre dos Aguas” revela que el reconocimiento del espacio entremedio contribuye a procesos de aprendizaje más significativos en la educación intercultural, en este caso en el aula, que facilitan el aprovechamiento de los saberes corporales y discursivos de las y los estudiantes y de las y los docentes puestos en escena en los actos pedagógicos. La entrada a este espacio entremedio es facilitada por el “desasosiego”, concepto utilizado por Kristeva es decir tenemos que estar dispuestos a salir de una supuesta normalidad y seguridad, una propiedad de la vida que se encuentra cada vez con más frecuencia en contextos globales y de violencia que transforman relaciones como por ejemplo las familias tradicionales y las amistades directas (no virtuales). Retomar estas características es una oportunidad para la

educación intercultural para amortiguar los efectos de las transformaciones mencionadas. Es necesario efectuar esta amortiguación con base en la co-razón para no correr el riesgo de manipular los eventos en el entremedio de una manera asimétrica, y para asegurar la capacidad de la co-razón que según luyima “te ayuda a entender el camino”. En este camino deben ser transformados los prejuicios frente al “anarquismo” en la comprensión de ser una fuerza destructora. Este imaginario circula por el mundo occidental porque los movimientos anarquistas o libertarios prevén la formación de personas autónomas y auto-gestionadas que cuestionan cada vez más el poder omnipotente (que valga la redundancia) del Estado, en nuestro caso neoliberal, que pone sus ciudadanos a la disposición de las leyes económicas competitivas. Una propuesta libertaria educativa para el nivel básico proviene de la Escuela Libre Paideia en Mérida/España que en más de treinta años de su existencia ha coleccionado mucho material valioso para la educación libertaria, en este caso, con énfasis en el anarquismo responsable.

A pesar de la fuerza prometedora de las propuestas anárquicas no podemos olvidar, como lo expresa el historiador Irving Louis Horowitz (1982), que “La verdad llana y sencilla [es...] que, en cuanto fuerza histórica, el anarquismo nunca tuvo gran importancia.” p. 19. (19) Esta apreciación es lógica ya que la historiografía habla más de la transformación de un “todo”, - una falacia en el sentido libertario, ya que excluye la posibilidad de reconocer cada individuo como actor actuado de su vida. Finalmente, queremos expresar la esperanza que cada vez más personas aprendamos a movernos en el entremedio de la educación intercultural para formar(nos) en la facilitación de relaciones cada vez más horizontales en la co-razón como las experimentaba por ejemplo

León Trotski. Cada lector/a y/o adepto/a de la propuesta anarco-solidaria en la co-razón decidirá si lo vivirá de la misma forma total como la experimentó, según Juan Manuel Roca y Iván Darío Álvarez (2008), el escritor ruso anarco-pacifista:

Tras ver la contradicción de su vivir cotidiano con su ideología, Tolstoi decidió dejar los lujos y mezclarse con los campesinos de Yasnaia. Fundó una escuela libertaria en la que fue su maestro, experiencia que se refleja en un libro que escribió sobre sus ideas acerca de una educación popular y antiautoritaria. No obstante, no obligó a su familia a que lo siguiese y continuó viviendo junto a ellos en una gran parcela, lugar al que con frecuencia sólo llegaba a dormir, gastando la mayor parte del día en el oficio de zapatero. Tolstoi intentó renunciar a sus propiedades a favor de los pobres, pero su familia, en especial su esposa, se lo impidió. Intentando huir de su casa murió en la estación ferroviaria de Astapovo. p. 218. (218)

## Referências

BHABHA, Homi. **Introduction to the Location of Culture**. 1994. Disponible en: <<http://prelectur.stanford.edu/lectures/bhabha/location1.html>>. Acceso em: 20/5/2007.

BAJTIN, Mijail. **Hacia una Filosofía del Acto Ético**. Barcelona: Antropos, 1997.

CARRASQUER, Francisco. **Nada más Realista que el Anarquismo**. Móstoles: Madre Tierra, 1991. 52 p.

CHODOROV, Frank cit. en ROTHBARD, Murray N. **Hacia una nueva libertad**: el manifiesto libertario. Editorial Grito Sagrado, 2005. 373 p.

DE GÁMEZ, Tana (Ed.). **Simon and Schuster's Concise International Dictionary English/Spanish Spanish/English**. New York: Simon and Schuster, 1975.

DIRKSMEYER, Peter; HELBRECHT, Ilse. Time, Non-representational Theory and the “Performative Turn” – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research. **Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research**, v. 9, n. 2, Art. 55, 2008. Disponible en: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802558>>. Acceso em: 23/6/2008.

FABBRI, Luce. (la contraportada de): Monográfico Educación A Rachas Boletín de la Escuela Libertaria Paideia. Mérida, 2001. 48 p.

FREIRE, Pablo. **Pädagogik der Unterdrückten**. Stuttgart; Berlín: Kreu, 1973. 219 p.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Imperio**. 2000. Disponible en: <[www.chilevive.cl](http://www.chilevive.cl)>. Acceso em: 24/6/2005.

HOROWITZ, Irving Louis. **Los anarquistas**. 1. La teoría. Madrid: Alianza, 1982. 402 p.

LAW John; URRY, John. **Enacting the Social**. Department of Sociology and the Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA14YN, UK. 2003 p. 1-19. Disponible en: <<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Urry-Enacting-the-Social.pdf>>. Acceso em: 6/12/2009.

LARROSA, Jorge. **Sujetos e Identidades en Filosofía**. La travesía del Sujeto moderno. 2000. Disponible en: <[www.anped.org.br/reunioes/24/te4.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/te4.doc)>. Acceso em: 27/11/2012.

MACKELDEY, Anja María. **Entrevista con luiyima**. Envigado, 2010. Documento inédito.

MUTH, Cornelia. **Dialogische Pädagogik: Identitätsbildung durch die Andersheit**. (sin año). Disponible en: <[www.corneliamuth.de/pdfs/habilitationskonzept-muth.pdf](http://www.corneliamuth.de/pdfs/habilitationskonzept-muth.pdf)>. Acceso em: 22/5/2010.

ROCA, Juan Manuel; ÁLVAREZ, Iván Darío. **Diccionario anarquista de emergencia**. Bogotá: Norma, 2008. 280 p.

TOLSTOI, León. **A Letter to a Hindu: The Subjection of India – its Cause and Cure.** Disponible em: <[www.gutenberg.org/files/7176/7176-h/7176-h.htm](http://www.gutenberg.org/files/7176/7176-h/7176-h.htm)>. Acceso en: 3/6/2012.

WANG, Hongyu. **Aporías, Responsibility and the Impossibility of Teaching Multicultural Education.** 2005. Disponible en: <[www.okstate.edu/education/stcl/curriculumstudies/documents/AporiaEducationalTheory.pdf](http://www.okstate.edu/education/stcl/curriculumstudies/documents/AporiaEducationalTheory.pdf)>. Acceso en: 13/4/2007.

## Notas

\* Doctora en Educación; Investigadora asociada al grupo de Investigación Unipluriversidad – Universidad de Antioquia Sede Medellín; Coordinadora de Idiomas; docente y coordinadora académica *Teoría del Conocimiento (IB)*; docente *Monografía y Alemán como Lengua Extranjera* (nivel Secundaria) Colegio Alemán Medellín. Contacto: +57-4-3328318. E-mail: <tapiro@gmx.net>.

<sup>1</sup> TOLSTOI, Leon. A Letter to a Hindu: The Subjection of India – its Cause and Cure. Disponible en: <[www.gutenberg.org/files/7176/7176-h/7176-h.htm](http://www.gutenberg.org/files/7176/7176-h/7176-h.htm)>. Acceso em: 3/6/2012.

<sup>2</sup> HOROWITZ, Irving Louis. *Los anarquistas*. 1. La teoría. Madrid: Alianza, 1982.

<sup>3</sup> FABBRI, Luce. (la contraportada de): Monográfico Educación A Rachas. *Boletín de la Escuela Libertaria Paideia*. Mérida. 2001.

<sup>4</sup> CHODOROV, Frank cit. en ROTHBARD, Murray N. *Hacia una nueva libertad*: el manifiesto. Editorial Grito sagrado, 2005.

<sup>5</sup> MUTH, Cornelia. *Dialogische Pädagogik*: Identitätsbildung durch die Andersheit. Sin año. Disponible en: <[www.corneliamuth.de/pdfs/habilitationskonzept-muth.pdf](http://www.corneliamuth.de/pdfs/habilitationskonzept-muth.pdf)>. Acceso em: 22/5/2010.

<sup>6</sup> BAJTIN, Mijail. *Hacia una Filosofía del Acto Ético*. Barcelona: Antropos, 1997.

<sup>7</sup> BHABHA, Homi. Introduction to the Location of Culture. 1994. Disponible en: <<http://prelectur.stanford.edu/lectures/bhabha/location1.html>>. Acceso em: 20/5/2007.

<sup>8</sup> WANG, Hongyu. *Aporías, Responsibility and the Impossibility of Teaching Multicultural Education*. 2005. Disponible en: <[www.okstate.edu/education/stcl/curriculumstudies/documents/AporiaEducationalTheory.pdf](http://www.okstate.edu/education/stcl/curriculumstudies/documents/AporiaEducationalTheory.pdf)>. Acceso em: 13/4/2007.

<sup>9</sup> HARDT, Michael; Negri, Antonio. *Imperio*. 2000. Disponible en: <[www.chilevive.cl](http://www.chilevive.cl)>. Acceso em: 24/6/2005.

<sup>10</sup> LAW John; URRY, John. *Enacting the Social*. Department of Sociology and the Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA14YN, UK, 2003. p.1-19. Disponible en: <<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Urry-Enacting-the-Social.pdf>>. Acceso em: 6/12/2009.

<sup>11</sup> DIRKSMEYER, Peter; HELBRECHT, Ilse. Time, Non-representational Theory and the “Performative Turn” – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, v. 9, n. 2, Art.55, 2008. Disponible en: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802558>>. Acceso em: 23/6/2008.

<sup>15</sup> HOROWITZ, Irving Louis. *Los anarquistas*. 1. *La teoría*. Madrid: Alianza, 1982. 402 p.