

Crítica de la razón adultocéntrica

Apuntes iniciales desde América Latina¹

Jorge Daniel Vásquez

FLACSO-Ecuador

El presente trabajo integra algunos puntos de partida para la reflexión en torno al adultocentrismo como parte de una matriz moderna de dominación que se ejerce desde una diferencia en base a la edad o a la generación. Por este motivo se intenta presentar cómo la categoría de adultocentrismo amerita una construcción teórica a fin de poder nombrar representaciones que operan desde una colonialidad que emplea como recurso la infantilización. Con el fin de profundizar en la intersección que *adultocentrismo* y *racismo* tienen dentro de la matriz moderna consideramos necesario plantear una relación que permita analizar los argumentos históricos y sociológicos desde los cuales se ha construido *la diferencia racial* en tanto contribuyen a la comprensión de *la diferencia generacional*. Tal tarea es posible si se parte de que la modernidad occidental se encuentra constituida en base al establecimiento de diferencias que infantilizan a ciertos sujetos subalternos; pues reconocemos que tal infantilización está ligada a la *diferencia racial* puesto que desde la formación del pensamiento ilustrado y su extensión hasta la actual *colonialidad del ser*, una forma de descalificación ha sido atribuir a los indígenas y a los negros “la condición de niños”. Precisamente nuestro interés es entrar por la problematización del concepto de “infantilización” pues, en cierta medida, evidencia el carácter adultocéntrico de la matriz moderna que encuentra, en la formulación kantiana sobre la Ilustración, su fundamento filosófico.

El argumento en relación a lo expuesto lo presentamos en tres apartados. En el primer apartado planteamos la relación entre infantilización y racismo como un problema que comparten tanto indígenas como afrodescendientes. A partir del testimonio de Rigoberta Menchú en *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* y del testimonio que analiza Franz Fanon en *Piel negra, máscaras blancas* entramos a problematizar sobre los alcances que la inferiorización/infantilización tiene

¹ Conferencia presentada en el Centro Cultural San Juan de Letrán (La Habana, Cuba) el 4 de abril de 2013.

dentro de las representaciones de sujetos subalternos (I). En el segundo apartado recurrimos a la crítica de la formulación kantiana de la Ilustración para encontrar en ella la justificación de la infantilización como forma de dominación que el *homo europeus* ejerce sobre *los otros*. Para este propósito retomamos algunos elementos de la *Antropología en sentido pragmático* en los que la infantilización es aplicable a los “no civilizados” y analizamos conjuntamente el texto titulado *Pedagogía* (escrito por Kant entre 1776 y 1787) en el que se manifiesta la representación de los no-adultos como “salvajes” y el rol adverso que éstos juegan en relación a las posibilidades de la civilización. Este análisis invita a pensar que el raciocinio adultocéntrico y racista de Kant no constituyen reflexiones marginales a su formulación del sujeto moderno (II). Finalmente, ubicamos la intersección entre adultocentrismo y racismo en la pregunta sobre la formas de representación que son posibles sobre las personas jóvenes indígenas. Valiéndonos del trabajo del antropólogo Johannes Fabian (1983) y su tesis de la *negación de la coetaneidad* planteamos que la representación de los y las jóvenes indígenas se enmarca en una *doble negación de la coetaneidad* que configura diferencias generacionales y diferencias raciales en una operación que es adultocéntrica y racista. A nuestro entender tales representaciones son parte del proyecto ilustrado y, en consecuencia, fundamento de representaciones que se instauraron y se reproducen en los territorios occidentalizados e históricamente poscoloniales (III).

I

Hace treinta años, la joven indígena guatemalteca Rigoberta Menchú relataba ante la antropóloga Elizabeth Burgos Debray un testimonio de su vida que recogió para el mundo las experiencias de la guerra civil que inició desde la invasión estadounidense a Guatemala en 1954. Esta experiencia se intensificó en la tortura y violencia que los gobiernos comprendidos entre 1978 y 1986 perpetraron contra su familia que, al igual que los campesinos mayas de su país, sufrieron el asesinato dentro un genocidio que dejó cerca de doscientas mil víctimas (Grandin, 2007).

En uno de los tantos relatos incluidos en *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (Burgos Debray, 1983), la activista por los derechos indígenas, que al momento de hacer la narración tiene 23 años de edad, recuerda una visita realizada al pueblo de Uspatán en Guatemala:

[...] una vez que estaba con las monjas, fuimos a una aldea del mismo pueblo de Uspatán. Sólo que la pueblan más ladinos. Entonces la monja preguntó a un niño que si eran pobres. Entonces el niño dijo: “somos pobres pero no somos indios”. Y yo me quedé con todo eso. La monja no se dio cuenta. Siguió platicando. Ella era extranjera. (Burgos Debray, 1983, 204)

El presente pasaje es analizado por Helio Gallardo (1993) en su texto *Fenomenología del ladino de mierda*² en el que inicialmente dialoga con Menchú para comunicar cómo en Guatemala, el término *ladino*

indica, inicialmente, a quien con independencia de su raíz cultural, aspecto racial y situación económica, desprecia y rechaza los valores indígenas de origen maya. ‘Ser ladino’ designa, por consiguiente, una actitud, más que un carácter o una sustancialización, (Gallardo, 1993:113)

que, en la autorepresentación de los ladinos, les permite a éstos constituirse como diferentes a los indígenas a fin de crear una identidad social que los permita *imaginarse personas*. Esto último es lo que Menchú aún no lograba diferenciar cuando se sorprendía al ver que, al interior de la situación de pobreza compartida entre algunos ladinos y los indígenas, la “diferencia racial” operaba como un elemento clave en la reproducción de la matriz de dominación.

Para Helio Gallardo las palabras pronunciadas por el niño “somos pobres pero no somos indios” en verdad dicen: “No me confundan con un indio. Yo soy pobre pero pertenezco al sistema”. Así afirma que detrás de las palabras del niño se encuentra la posibilidad que los ladinos se adjudican a sí mismos de formar parte de la historia. En tanto el niño del relato se acepta a sí mismo como pobre ante la riqueza y la autoridad (representadas en la monja extranjera) reconoce que éstas características son algo distinto de él pero *no lo totalmente diferente*. Lo *propriamente otro* sería el indio, los que no son historia sino naturaleza. El autor continúa en su análisis: “Cuando el niño replica a la monja: “no soy indio”, está insinuando que podría llegar a ser general. O monja. O

² El texto constituye la segunda parte de su obra: Gallardo (1993). *500 años: Fenomenología del mestizo (violencia y resistencia)*. San José: DEI; en él, la expresión “ladino de mierda” es una traspolación que Gallardo hace de la expresión “mestizo de mierda” empleada por Luis Cardoza y Aragón en su obra *Los indios de Guatemala* en la que afirma: “A tal punto de negación y de enajenaciones hemos conducido a los indios, que ellos no se reconocen sino a medias en ese pasado. Los hemos despojado aún de su pasado, explotándolo como un pasado nuestro, y al terminar mi sentencia descubro que estoy hablando como un mestizo de mierda” (Cardoza y Argaón, cit. en Gallardo, 1993, p. 113).

adulto. O látigo. O capataz. *El indio será, por su parte, siempre un niño*. O, lo que es igual: una siempre-víctima”³ (Gallardo, 1993, p. 118).

En relación al análisis de Gallardo, hay dos cosas que se podrían establecer como elementos que lo dotan de complejidad. El primero es la infantilización que Gallardo reconoce que se aplica sobre los indígenas (“el indio será siempre un niño”) y que podría extenderse a los que sufren *la diferencia racial*, mientras el segundo es que Gallardo reconoce en el niño una “actitud” por lo cual éste se inscribe en el relato de la dominación.

El primer aspecto había sido adelantado en el trabajo del psiquiatra martiniqués Franz Fanon en su obra *Piel Negra, Máscaras Blancas* aparecida originalmente en 1952. En su obra, Fanon retoma la existencia de *le petit nègre* y de la inferioridad otorgada al negro directamente en relación con la infantilización cuando se trata de establecer diferencias de orden racial. Dice Fanon a modo de testimonio:

[...] hace poco hablaba con un martinicano que me informó, enojado, de que algunos guadalupeños se hacían pasar por nosotros. Pero, añadía, enseguida uno se da cuenta del error, ellos son mucho más salvajes que nosotros. Traduzcan de nuevo: están más alejados del blanco. Se dice que el negro ama la cháchara; y cuando yo digo ‘cháchara’ veo un grupo de niños jubilosos, lanzando al mundo llamadas inexpresivas y raucas; niños en pleno juego, en la medida en que el juego puede concebirse como iniciación a la vida. El negro ama la cháchara y el camino que conduce a esta nueva proposición no es largo: *el negro no es sino un niño*. (Fanon, 2009: 55)

Más adelante, Fanon demuestra que “el negro” es inferiorizado desde su traslado a un estado pre-moderno que se hace evidente en su incapacidad de hablar: el negro balbucea. *Le petit nègre* es la forma de referirse a ese “hablar del hombre blanco” que se dirige al negro inferiorizándolo, y lleva a Fanon (2009:56-61) a expresar: “Un blanco que se dirige a un negro se comparte exactamente como un adulto con un chiquillo, se acercan con monadas, susurros, gracias, mimos [...] Hablar *petit-nègre* es expresar esta idea: Tú quédate en tu lugar”.

En el capítulo “*Del supuesto complejo de dependencia del colonizado*”, Fanon realiza un análisis fenomenológico y remite, para el caso de la sociedad francesa de

³ El énfasis es mío. Salvo que señale lo contrario, en todas las citas textuales que se incluyan a continuación, el énfasis sería mío, con el propósito de resaltar lo que es esencial a la cita a luz de mi argumento.

mediados del siglo XX, al mismo problema que desprendemos de lo expuesto por Helio Gallardo para la actual sociedad guatemalteca: la infantilización/inferiorización del *propiamente otro*. En este capítulo Fanon critica a Mannoni, autor de *Psychologie de la colonisation* por su frase: “El hecho de que un malgache adulto aislado en otro ambiente pueda devenir sensible a la inferioridad de tipo clásico, prueba de forma casi irrefutable que, desde su infancia, existía en él un germen de inferioridad” (Fanon, 2009: 94). La cita de Mannoni va a ser el blanco de la crítica de Fanon pues otorga una condición constitutiva de inferioridad al negro. Ahora, lo que nos interesa es que tal inferioridad, dice Mannoni, “existía desde su infancia”. Eso quiere decir que el negro, al no poder de salir de su inferioridad sigue en condición de infante.

Dice el mismo Fanon (2009: 99): “la inferiorización es el correlativo indígena de la superiorización europea. Tengamos el valor de decirlo: el racista crea al inferiorizado”. Ahora, el momento en que tal condición de “inferior” se convierte insoportable se hace realidad cuando:

“empiezo [*el negro*] a sufrir por no ser blanco en la medida en la que el hombre blanco me impone una discriminación, hace de mí un colonizado, me arrebató todo valor, toda originalidad, me dice que yo parasito el mundo, que tengo que ponerme, lo más rápidamente posible, a la altura del mundo blanco.” (ibid: 102).

Así las cosas, podemos plantearnos las siguientes preguntas que, si bien, un poco distintas a las formuladas por Fanon no dejan de poder contestarse desde su argumentación: ¿Por qué la condición de infante es un asunto descalificador? ¿Por qué la infantilización es utilizada como forma de negación de un determinado sujeto racial? Y más concretamente ¿Cómo esa situación insoportable de discriminación se experimenta desde la intersección entre dos zonas del no-ser (la cuestión de la raza y la edad infantil)?

La situación de exclusión que aplica a los negros en el análisis de Fanon y los indígenas que describe Rigoberta Menchú (y analiza Helio Gallardo) son compartidas por las personas que son inferiorizadas. Nos interesa pues problematizar en torno a esta inferiorización.

Dado que Fanon es un autor clave para el pensamiento descolonial (Lao-Montes, 2011; Zurbano, 2011) su fenomenología del negro y su crítica al racismo epidérmico y la pigmentocracia, dan pie a asumir la deconstrucción de las naturalizaciones de las diferencias como una tarea político-epistémica. Así, lo que nos interesa particularmente

es ver cómo la explicación que hace Fanon sobre las formas de dominación que recaen sobre los negros puede tener un alcance que sirva de base para una reflexión sobre la manera cómo se constituye el adultocentrismo como forma de dominación. Consideramos a priori que tal posibilidad no es del todo descabellada pues es claro que la crítica fanoniana apunta a la deconstrucción del sujeto de modernidad como ente normativo a nivel de las subjetividades.

Podríamos pensar al estilo Fanon para decir que el adultocentrismo es producido en el momento en que se construyen conceptos y teorías (la más de ellas “psicológicas”) en torno a la juventud. No podemos decir que “los adultos” “crean” a los jóvenes; más bien se trata de pensar cómo la matriz moderna de pensamiento (esa que Fanon cuestiona en Manoni, Adler y Hegel) asocia blanquitud con adultez y adultez con razón y madurez. ¿Acaso el hombre blanco no es un “adulto” en sentido kantiano? ¿No es la abstracción una forma de racionalidad blanca y adulta? El anclaje material que permitiría salir del monotema de los universales abstractos es que al hablar de cuerpos negros, habláramos a la vez de cuerpos jóvenes (o no-adultos).

La infantilización es una forma de colonialidad y de sujeción en dimensiones subjetivas. No es accidental que vaya ligada al racismo anti-negro o a los *procesos de ladinización*⁴. Fanon es un iniciador de la relación entre colonialidad e infantilización. Él devela que ambos aspectos están relacionados, lo que interesa saber, más allá de indagar en esta relación, es desde dónde se ha construido como una legítima categoría de colonialidad el infantilizar a determinados sujetos. A nuestro entender la pregunta nos lleva a la formación misma del sujeto moderno que bien podría rastrearse desde la metáfora kantiana de “la ilustración como mayoría de edad” al Hegel de “los pueblos inmaduros”, ó desde el evolucionismo darwiniano de Stanley Hall⁵ a “la moratoria social” de la psicología evolutiva de Erikson⁶ y desde ahí plantearnos el análisis de la

⁴ Helio Gallardo (1993: 114-115) afirma: “*Para ser ladino o para comportarse como ladino es necesario aceptar los procesos de ladinización como condición para la producción de identidades sociales. No es posible ser ladino fuera de un sistema de dominación*”.

⁵ En 1904, el psicólogo norteamericano publicó *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. El texto marca el punto de partida de la historia contemporánea sobre juventud y tiene un principio epistemológico determinado: la biologización resultante de los postulados darwinistas sobre la evolución natural. Tal biologización es un principio epistemológico que sostiene las representaciones más idiosincráticas sobre la juventud como “etapa de la vida” (etapa de inmadurez, etapa de incapacidad para decidir, etapa de escasez de razón). La matriz epistemológica en la que se produce el texto *Adolescence* es la del positivismo.

⁶ El psicoanalista y autor fundamental en la psicología del desarrollo, Erik Erikson formula el concepto de juventud como “moratoria”, el cual propone a “los jóvenes” como insuficientes para operaciones de cualquier orden hasta “ser adultos”: “... período de demora que se concede a alguien que no está listo

“fetichización de la juventud” en el capitalismo del siglo XX y XXI. En próximos textos nos dedicaremos a la genealogía del adultocentrismo desplegando los argumentos desde los cuales se puede reconocer la trayectoria que ha tenido la formación de una “razón adultocéntrica” y su extensión en *la colonialidad del ser*. Por ahora, nos centraremos en un momento clave que es la crítica al raciocinio racista y adultocéntrico de Kant.

II

El problema de la “infantilización” nos lleva a cuestionar el carácter adultocéntrico de la matriz moderna que encuentra en la formulación kantiana sobre la Ilustración su fundamento filosófico.

El problema de la razón como elemento constitutivo del sujeto moderno permitió, a nuestro entender, la configuración de una particular forma de construcción del saber sobre la juventud: La asociación de *la razón a la madurez*. Podría incluso pensarse en determinar cómo históricamente se ha construido el traslado de la metáfora de la “mayoría de edad” de la humanidad (formulación de Kant en el famoso texto *Was ist Aufklärung?*) para referirse a la Ilustración e incluso analizarla con el propósito de determinar hasta qué punto esta metáfora constituye la primigenia formulación explícita de la ligación entre *razón y edad* (como momento evolutivo de sujetos individuales) que ha producido diversos tipos de jerarquizaciones entre los sujetos adultos (“en edad madura” *ergo* “racionales”) y los y las jóvenes (“en la inmadurez” *ergo* “irracionales”, “pre-racionales”, “insensatos”). Aquí se hace evidente una relación paralela entre las negaciones que desde el iluminismo kantiano podría hacerse a los “menores de edad” con todos los que no son de raza blanca.

La relación que establecemos en el párrafo anterior no es arbitraria. Esta vinculación del “menor edad” como salvaje está expuesta en la filosofía de Kant. El pensamiento racista de Kant se basa en la introducción de fronteras simbólicas, ideológicas y parcialmente imaginarias que monopolizaron el proyecto de emancipación de la Ilustración bajo la figura del *Homo europeus* y desde la producción de existencia

para cumplir una obligación o que se impone a aquel que debería darse tiempo a sí mismo. En consecuencia, entendemos por moratoria psico-social una demora en lo que respecta a compromisos adultos, y que no obstante no se trata solo de una demora. Es un período que se caracteriza por una autorización selectiva que otorga la sociedad y por travesuras provocativas que llevan a cabo los jóvenes [...]” (Erikson, 1977: 128)

de “razas inferiores” (Hering Torres, 2010). Lo que Max S. Hering Torres denomina el “raciocinio racista” de Kant se hace expreso con mayor claridad en la *Geografía física* y la *Antropología*⁷, obras en las que el filósofo alemán recopiló los cursos que dictó entre 1756 y 1797⁸.

El análisis de la relación entre los dos textos anteriores y haciendo énfasis en la *Antropología* (aparecida en 1798 –cuando Kant se retira de la docencia) es llevado adelante por el filósofo nigeriano Emmanuel Chukwudi Eze en su trabajo *El color de la razón: La idea de “raza” en la Antropología de Kant* (aparecido originalmente en 1997). El argumento de Eze (2001) expone cómo Kant reprodujo, en base a colores de piel y ‘capacidad racional’ la división cristiana del planeta en cuatro continentes: los negros en África, los rojos en América, los oliva en Asia y los blancos en Europa. A éstos últimos les corresponde la posibilidad de asumir racionalmente la libertad y un carácter nacional compartido (aunque habría también diferencias entre los países de Europa).

Según Eze (2001: 206), la antropología, en tanto disciplina, representa para Kant el estudio de: “las estructuras internas que condicionan al ser humano como una entidad moral y que por lo tanto son susceptibles de desarrollo del carácter (o perfectibilidad moral)”. Esto se sostiene en que para Kant, lo que diferencia al ser humano de “las otras criaturas vivientes” es su carácter egocéntrico, su capacidad para “elevarse” por el terreno del cuerpo y ser dotado de la habilidad o talento de pensar. Sólo esta habilidad lo puede convertir en un agente moral (Kant, 2004: 71-76). La capacidad moral de dominar la realidad es lo que confiere el carácter de pragmático a la antropología: es decir, la capacidad racional de orientarse a uno mismo. La razón moral (o capacidad de situarse a uno mismo como ser moral) corresponde a la naturaleza humana propiamente dicha (al estado de civilización), mientras que los humanos que se mantienen “en estado natural” no son racionales puesto que no tienen la capacidad de buscar la autoperfección a través de la cultura. Dice Kant en su *Antropología*:

“¿Qué hombre es mejor, el tosco del estado de naturaleza o el cultivado de la civilización? [...] Los dos términos de la ilustración y del progreso humano son:

⁷ Ambas lecciones fueron combinadas por Kant como parte de sus conferencias sobre “Conocimiento del mundo” en las que consideraba inseparables la Geografía de la Antropología. Algunos de los contenidos de estas materias fueron también dictados en los cursos de ética y metafísica (Eze, 2001: 202-203).

⁸ En realidad el curso de Antropología empezaría a dictarse a partir del semestre de invierno 1772-1773. Las lecciones sobre Geografía sí habrían empezado en 1756. (Foucault, 2009).

el hombre tosco (estado de naturaleza) y el hombre cultivado (civilización). El estado intermedio entre ambos es el peor. En el primero, el hombre era feliz de un modo negativo y, en el segundo lo será positivamente.” (Kant, 2004: 75)

Lo expuesto por Kant con relación al hombre “tosco” y al “cultivado” tiene correlación con lo que expone en el apartado *Acerca del carácter de las naciones* de su *Antropología*. En este apartado se lleva a cabo una clasificación a través de la cual los americanos, los africanos y los hindúes aparecen como incapaces de madurez moral. Lo que otorga la capacidad de madurez moral es el “talento” que a su vez es un don de la naturaleza (Eze, 2001: 223-232) y a la vez corresponde a algunas naciones “cultivadas”:

“Entre las naciones cultas de Europa cabría contar a: 1) los franceses, 2) los italianos, 3) los ingleses, 4) los alemanes, así como a los suizos, holandeses, daneses y suecos, ya que todos estos pueblos se han ido entremezclando con los pueblos germanos” (Kant, 2004: 51).

El autor llega incluso a identificar pueblos europeos que no están dotados de la capacidad de madurez moral, pueblos a los que *ese don* ha sido negado por la naturaleza. Por su clasificación moral, los americanos son ineducables porque carecen de “afecto y pasión”, mientras que los negros sólo pueden ser “entrenados” como esclavos o sirvientes (Eze, 2001: 224). Ahora, lo que no ha sido enfatizado aún, es que en el mismo Kant, tal incapacidad de madurez es representada desde una figura de infantilización.

Kant identifica las características de los pueblos incapaces de razón moral con las características de los niños. El pseudoservilismo, que Kant identifica como “ese oculto desacato revestido de una aparente obediencia”, es algo propio de los rusos que *por su mentalidad* pueden ser identificados con los asiáticos (dice Kant con respecto a los rusos: “se trata, en realidad de una nación asiática”) y con los polacos de quienes “cabe apreciar su servidumbre” (2004: 68-69). Sin embargo, con respecto a “ese oculto desacato” Kant explicita que “se trata de un orgullo mal entendido con el que se juega una mala pasada al jefe. Este fenómeno también es bastante corriente entre los niños”. Los rusos y polacos, los hindúes, los africanos, los americanos, en tanto incapaces y toscos son como niños. La relación entre inferioridad racial e infantilización parte de las taxonomías eurocéntricas con las que se ha construido el sujeto trascendental como una categoría que solapa el esencialismo del imaginario ilustrado.

La metáfora de la modernidad como “la edad adulta de la humanidad” (Kant, [1784] 2001) se inscribe en esta matriz que es racista y adultocéntrica. La base para esta afirmación está en que, desde Kant, *razón moral* y *madurez moral*, son conceptos que describen la misma capacidad que se encuentra exclusivamente en los hombres europeos. Esta capacidad egocéntrica (entendida como el forjarse por uno mismo el concepto sobre la libertad), se inscribe, dentro de un pensamiento racista en tanto “razón”, y dentro de un raciocinio adultocéntrico en tanto “madurez”.

Lo anterior se puede tratar de ubicar en el contexto del propio pensamiento de Kant. Emmanuel Chukwudi Eze señala con énfasis que la *Antropología* de Kant no se puede entender desligada de su *Geografía*. El señalamiento es imprescindible para comprender la articulación de la taxonomía de las razas con la negación de la razón a los no-europeos (o a los no pertenecientes a la Europa culta). Sin embargo, haciendo un trazo que nos permite ubicar en la temporalidad el trabajo intelectual de Kant podríamos hacer una relación entre el contenido de su *Antropología* y de su *Pedagogía*.⁹ El último apartado de la *Antropología* (titulado: *En torno al carácter de la especie humana*) es sumamente cercano a los contenidos de los seminarios sobre *Pedagogía* que fueron recopilados en un texto que apareció por primera vez en 1803 (un año antes de la muerte del filósofo). Es por la relación estrecha entre ambos textos que la intersección entre madurez y razón se vuelve explícita y, según nuestro argumento, hacen evidente la correlación entre una *diferencia racial* y una *diferencia generacional*.

En la *Introducción a la Antropología en sentido pragmático* que elabora Michel Foucault, el autor inicia con una génesis de esta obra de Kant. En ella señala que éstos cursos inician en 1772 y culminan en 1797. Dado el amplio margen en el cual se dictaron estos cursos, esta serie de años abarca la aparición de la *Crítica de la razón pura* (1781) y de la *Crítica de la razón práctica* (1788); razón por la cual Foucault no duda en considerar que la edición final del texto en 1798 se hace desde la “tentativa crítica”: la pregunta por la verdad crítica del hombre. Sin embargo, el mismo Foucault (2009: 39-47) señala también que la reagrupación de los materiales de clase de Kant se

⁹ La relación entre *Antropología* y *Pedagogía* nos parece que podría ser motivo de una indagación profunda tal como lo ha sido la relación entre *Antropología* y *Geografía*. El hecho de que hasta ahora no se haya realizado un estudio minucioso sobre la relación entre estos dos textos puede deberse a que el curso de *Pedagogía* sólo fue dictado por Kant durante cuatro semestres (que se intercalaron con los cursos de *Antropología*). Otro aspecto puede deberse a una especie de elitismo disciplinar en el que la pedagogía siempre ocupa un sitio relegado dentro de las ciencias humanas.

hace con un mirada que asume la existencia de un mismo marco de pensamiento mantenido por Kant desde el inicio de su cátedra de antropología.

A diferencia de la *Antropología*, con respecto a la cual “el mismo Kant se decidió a hacer imprimir el texto” (Foucault, 2009:40); el texto *Pedagogía* no fue ordenado por el mismo Kant sino por su adjunto, el profesor Friedrich Theodor Rink, a quien el mismo Kant confió una serie de apuntes y anotaciones para su edición y posterior aval (García F., 2005). Kant se vio impulsado a dictar los cursos sobre Pedagogía como parte de su tarea docente en Konisberg debido a que “según explica Paul Natorp, se acostumbraba por aquel entonces en dicha universidad que los profesores de la Facultad de Filosofía se sucedieran alternativamente en el dictado de esa materia” (Caeiro, 2008: 7). Sin embargo, no se puede considerar que la reflexión de Kant en relación a la pedagogía fuera algo marginal. El mismo Eze (2001) como Caiero (2008) presentan a Kant como un interesado lector de Rousseau.¹⁰ De hecho se podría decir que Kant, en su *Pedagogía* (e incluso en su *Antropología*) mantiene latente la división cronológica del proceso educativo que se formula en *Emilio o La educación*: la infancia o primera niñez, la niñez, la adolescencia y el adulto joven (Rousseau, 1973 [1762]).

Si bien Kant considera que Rousseau realiza un aporte con relación a su descripción y su preferencia por el *estado de naturaleza* (se entiende pre-civilizado), esto puede ser sólo una expresión de la felicidad en sentido negativo, dado que en realidad, de lo que se trata es de llegar a un *estado civilizado* en el que la felicidad será en sentido positivo aunque no se llegue a este estado sino “sólo a través de guerras y grandes infortunios.” (Kant, 2004:75). Para Kant, llegar a este punto de civilización es lograr la madurez, una madurez que representa el desarrollo de la razón moral: “Toda criatura termina por alcanzar finalmente su destino, esto es, una época de madurez en la que puede desarrollar todas sus disposiciones naturales” (ídem).

Es importante enfatizar que para Kant lo que parece sugerir una universalidad de la posibilidad de razón que se reconoce en “todas las criaturas” es apenas un recurso retórico pues en el contexto de su *Antropología*, esta capacidad es algo restringido. En

¹⁰ Oscar Caeiro (2008:8) trae a colación la anécdota incorporada por Ernst Cassier en *Kant. Vida y doctrina* en la que cuenta que “el filósofo, cierto día de 1762, no salió a dar su acostumbrado paseo de las tardes; era que no podía soltarse de un libro francés recientemente aparecido que había llegado a sus manos y a sus ávidos ojos de lector: *Emile ou de l'éducation de Jean Jacques Rousseau*”.

otras palabras, Kant se refiere a “toda criatura que posee unas disposiciones naturales al desarrollo de la razón/madurez moral termina por alcanzarla como destino”. Lo que quiere decir al menos dos cosas: 1) que la razón/madurez es un destino siempre después de un estado primitivo que sólo se da en tanto las criaturas son capaces de conciencia egocéntrica y 2) que sólo a algunas criaturas (el *homo europeus*) les es reservado tal destino. De este modo, no salir de la condición de criatura en *estado natural* está relacionado con un estado primitivo de inmadurez y de diferenciación racial.

Nuestro argumento es que, en los años que Kant dictó sus cursos de pedagogía, su reflexión está atravesada por la utilización de la inferiorización como una forma de negación de la razón que también se emplea en su descripción de las razas. Kant dictó su curso de pedagogía en cuatro semestres distanciados entre ellos por dos o tres años (semestre de invierno 1776-1777, semestre de verano 1780, semestre de invierno 1783-1784, semestre de invierno 1786-1787). Tomando como referencia estos años de enseñanza, la obra de Kant se ubica entre el periodo pre-crítico y el crítico; por lo que, su reflexión sobre “la verdad crítica del hombre” no hay que comprenderlas alejadas de la diferencia racial y del adultocentrismo que se expresa en los textos que resultan de sus cursos.

En el texto *Pedagogía* se hacen explícitos los mecanismos por los cuales un primitivo puede tornarse un civilizado. Así, “la disciplina impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad” (Kant, 2008: 28) y funciona como una forma de “hacer resistencia” al salvajismo¹¹ que, de no controlarse pronto (es decir, *durante* la juventud) acompañará al hombre durante toda su vida (íbid: 29). Es claro que para Kant, ser joven o ser niño, no es *ser hombre* y, dado que *ser hombre* es únicamente aquel que logra cultivar su inclinación a la libertad (entiéndase hacerse civilizado). Éste propósito es el que acuna la escuela y es por eso que

“inicialmente se manda los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a

¹¹ En *Pedagogía*, Kant mantiene implícito en su discurso la diferenciación del sujeto civilizado con el salvaje americano (o de cualquier contexto extra europeo). En un caso curioso, aunque dando la razón a los salvajes, expone: “*El poner pañales no es propio de los pueblos primitivos. Las naciones salvajes de América, por ejemplo, cavan huecos en la tierra para los pequeños, desparraman en esos huecos una especie de aserrín [...] de modo que los niños puedan estar acostados sin mojarse, y los cubren con hojas; por lo demás les dejan mover libremente sus miembros. Es pura comodidad nuestra el que los envolvamos a los niños como si fueran momias; y así no podemos cuidar de que no se deformen [...]*” (Kant, 2008: 56)

observar puntualmente lo que se las ha prescripto; a fin de que en el futuro no quieran poner en ejecución realmente y al instante todas su ocurrencias” (Kant, 2008:29)

Para Kant, la educación está directamente asociada a la disciplina y ésta con la instrucción necesaria para alcanzar la madurez:

“No hay nadie que no haya estado abandonado en su juventud y que en la madurez no descubra por sí mismo en qué ha sido descuidado, ya en la disciplina, ya en la cultura (así puede ser llamada la instrucción” (Kant, 2008: 30).

Ahora vemos que en Kant la madurez es el fruto de la instrucción/cultura, una conquista del hombre que “elimina su salvajismo” y que asume el destino de la humanidad (la civilización). Sin embargo, en *Pedagogía*, Kant hace explícito el fin último de la educación: la moralización (que significa que el hombre “solo escoja buenos fines”).¹²

La *Pedagogía* tiene como base la *Antropología en sentido pragmático* pues supone que la educación parte de los supuestos de una capacidad de desarrollo de la razón moral. Dado que Kant reconoce que no todas las razas tienen la misma capacidad de talento, y que aún más, aquellos que sí la tienen podrían no llegar a desarrollarla si no se “les hiciera resistencia”, el desarrollo del ideal kantiano y el sujeto kantiano es precisamente un sujeto racial disciplinado, mientras que un joven no-europeo sería la expresión del mayor primitivismo y salvajismo: un estado de hombre que no llega a *ser hombre*.

III

En su texto *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez plantea la complementariedad entre el discurso en torno a las *razas inmaduras* y la tesis de *la negación de la*

¹² Si bien Kant en su *Pedagogía* contribuye a la reflexión de la educación como un proyecto de largo alcance: formación de sujetos libres, autonomía, que funcione desde la tríada entendimiento-juicio-razón y que contribuye a la conciencia de igualdad entre los hombres ahora, con propósito de nuestro argumento, nos interesa el carácter adultocéntrico de esta formación, del mismo modo como Eze (2001) plantea su crítica a la Antropología. Tanto en Antropología como en Pedagogía también podría establecerse una crítica desde el análisis de las representaciones de género en Kant, lo que quizá nos llevaría a pensar en cómo, en los inicios de la modernidad, se da la intersección entre infantilización y femineidad (tal como la llama Kant).

simultaneidad como un factor clave para la constitución de la colonialidad del poder en América Latina. El autor plantea:

La ciencia del hombre defendida por Kant plantea entonces la existencia de una jerarquía moral entre los hombres basada en el clima y el color de la piel. Así como Turgot y Condorcet negaban la simultaneidad de los conocimientos y las formas de producción al establecer una jerarquía temporal en donde la nueva ciencia y la economía de mercado aparecen como instituciones vanguardistas del progreso humano, Kant niega la simultaneidad de las formas culturales [...] (Castro-Gómez, 2005:41)

En la tesis de Castro-Gómez, el imaginario racista que Kant teoriza en su *Antropología* configura la colonialidad en tanto se relaciona con la negación de la simultaneidad. Esto es importante puesto que nosotros anteriormente hemos afirmado que la justificación racista de Kant sobre la diferencia entre los blancos y los no-blancos pasa por una inferiorización de los últimos. Ahora, el argumento de Castro-Gómez nos parece relevante para preguntarnos por la “simultaneidad” para ampliar lo que hemos sostenido como la intersección entre adultocentrismo y racismo en tanto parte de una matriz moderna de exclusión.

Para Castro-Gómez *la negación de la simultaneidad* se puede explorar en la obra de Anne-Robert-Jacques Turgot (quien fuera contemporáneo de Kant) en sus obras escritas en la segunda mitad del siglo XVIII: *Cuadro filosófico de los progresos sucesivos del espíritu humano* y *Plan de dos discursos acerca de la historia universal* cuya exploración corrobora que “la mirada científica sobre el pasado debe quedar libre de la narrativa cristiana de la ‘historia de la salvación’ [...] *de modo que*] la historia empieza a ser vista como el resultado de la lucha feroz entablada por el hombre para dominar la naturaleza mediante el trabajo” (Castro-Gómez, 2005:35).¹³ En este momento nos interesa rescatar dos aspectos claves de la lectura que Castro-Gómez hace de Turgot. El primero es señalar que las obras de Turgot tienen como supuesto que la naturaleza humana es una sola (*homo faber*) y que es el desarrollo de la dimensión económica de la vida lo que orienta la reconstrucción racional de la historia de los pueblos; y, en segundo lugar, que los pueblos salvajes se encontraban en la escala más baja de esta historia. Con respecto a este segundo punto el autor dice con respecto a Turgot:

¹³ Esta idea la estudiaremos desde lo que Fabian (1983) analiza como la “secularización del tiempo” que expondremos más adelante.

Y al igual que Locke, pensaba que “los salvajes de América” tenían que ser colocados en la escala más baja de esa historia (el estadio “infantil” de la humanidad), puesto que en ellos se observa el predominio absoluto de la doxa en materia cognitiva, y de la escasez en materia económica. (Castro-Gómez, 2005:36).

En esta cita es interesante que Castro-Gómez trae a la luz el hecho de que “el estadio infantil” se asocia con la falta de razón (la razón sería un estado de desarrollo que supera a la *doxa* – la doxa es sencillamente “pre-moderna”) y con la escasez económica. Esto es lo que quiso significar Helio Gallardo cuando al asociar las palabras “somos pobres pero no somos indios”, que vivían en la memoria de Menchú, con una disposición a formar parte del relato de dominación equivalente al relato del progreso de la modernidad. Adultocéntricamente, salir del estadio infantil es convertirse en racional (desprendido de la doxa) y trabajador/capitalista (desprendido de la escasez): para el adultocentrismo, salir del estadio infantil significa volverse un dominador.

La condición de *homo faber* que ocupa lugar central en la modernidad (versión Turgot) recuerda las palabras de Rigoberta Menchú ya en el marco de la colonialidad del poder en América Latina: “[...] en Guatemala se considera que *los pobres son gente que no trabajan*, que sólo duermen, que no tienen alegría en la vida” (Burgos Debray, 1983, 271-272). Lo que a su vez demuestra que los *ladinos* han asumido, con respecto a los indígenas, la representación que los intelectuales europeos del siglo XVIII formularon sobre “los salvajes”.

Gallardo (1993: 117-118) llama la atención sobre la relación *indígena - gente que no trabaja* pues en el imaginario capitalista “no trabajar” significa “no ser gente”. El indígena, ese que es un niño, no es gente. No trabaja porque no es persona y no tiene las condiciones para hacerlo. La atribución de carácter de niñez lo convierte en un inútil y con esa unidimensionalidad que funciona como parámetro de medición de humanidad le niega la posibilidad de “ser alguien”. La infantilización y el establecimiento de diferencia racial (el racismo) constituyen una doble negación que permite que la colonialidad se manifieste como un orden jerárquico racial y adultocéntrico. Esto nos lleva a ir un poco más allá de Castro-Gómez en relación a la negación de simultaneidad para, siguiendo a Johannes Fabian (1983) plantear la doble negación de la simultaneidad

(o contemporaneidad) que aplica sobre las personas que a su vez no son adultas y no son blancas.

El antropólogo Johannes Fabian en su texto *Time and the other. How anthropology makes its object* (1983), realiza una revisión sobre el relativismo que opera en el acto de remitir a los pueblos indígenas a una temporalidad encapsulada en el tiempo pasado. Tal cuestión es la manifestación de la occidentalización de las visiones en torno al tiempo sagrado. Este fenómeno tiene varias facetas pues inicialmente se expresa en la secularización del tiempo que se construye desde la figura del “filósofo viajero” que unifica una serie de relatos en los que se construye la idea de un sujeto capaz de “viajar en el tiempo” llegando a los confines del mundo. Esta forma de “conocer el tiempo” es una variante en relación a la cosmovisión cristiana en la cual el tiempo es la expresión de la universalidad: totalidad y generalidad.

La secularización del tiempo actuó como fundamento necesario para la concepción evolucionista del tiempo. Es en esta concepción evolucionista en la que el tiempo deja de ser “la historia-mítica de la razón” para pasar a ser el constructo de una naturalización que respondió a un mecanicismo newtoniano que constituyó la inseparable relación entre espacio y tiempo. El evolucionismo de corte newtoniano rompió la continuidad concebida en la visión cristiana del tiempo y lo dotó de una especificidad espacial que tuvo consecuencias en el plano de la antropología. Como lo afirma Fabian (1983, p. 16): “[...] *anthropology's efforts to construct relations with its Other by means of temporal devices implied affirmation of difference as distance*”; es decir, que la “distancia” entre distintos pueblos responde a las transformaciones en la categoría “tiempo” que la antropología adoptó y que luego, como demuestra el mismo Fabian, repercute significativamente en los saberes que se producen en torno a “los otros” de occidente.

La visión evolucionista se tradujo en una clasificación de los otros en tablas espaciales y en la creación de distintas formas de tiempo (Fabian, 1983, pp. 21-25): *tiempo físico* (invariable, neutral, i.e. el tiempo de la demografía), *tiempo mundano* (el tiempo de las cronologías y las escalas lineares, i.e. la división de la historia en Eras y épocas), y *tiempo tipológico* (el tiempo que se establece desde la diferencia entre eventos y significados socio-culturales, i.e. el tiempo de las cualificaciones: tradicional vs. moderno, campesino vs. industrial, etc.).

La naturalización del tiempo, en las tres formas planteadas por Fabian, es lo que ha permitido la distribución espacial de la humanidad. En este proceso que se ha elaborado desde el saber occidental, el *tiempo tipológico* ha constituido la fundamentación de las significaciones adjudicadas a esos pueblos “separados” en el tiempo. De este modo se puede llegar a lo que para Fabian constituye el punto crucial de su argumentación: La naturalización del tiempo está en la base de la producción de un saber científico que “niega la coetaneidad” entre distintos grupos humanos.

La *negación de la coetaneidad* es definida por Fabian (1983, p. 31) en los siguientes términos: “*By that [denial of coevalness] I mean a persistent and systematic tendency to place the referent(s) of anthropology in a Time other than the present of the producer of anthropological discourse*”. En esta definición se identifica la relación de poder existente en la producción del discurso intelectual. Podríamos decir, que en este discurso se hace evidente la posición privilegiada que tiene el intelectual (el que ubica “a otro) sobre el subalterno (el que “es ubicado” por otro) como ya lo había criticado la filósofa hindú Gayatri Chakravorty Spivak en su *¿Puede hablar el subalterno?* (2011[1988]). Es importante añadir que la negación de la coetaneidad se da porque el subalterno es remitido a un “tiempo pasado”, a un estado siempre anterior a la temporalidad del que produce el discurso. Así las cosas, podemos decir que desde el discurso del poder existe una evolución de las sociedades y conocimientos a los que los pueblos indígenas (en tanto objeto de la antropología más clásica que analiza Fabian) no han logrado acceder, razón por la cual, el saber académico puede aún desentrañar los misterios de esos sujetos que se localizan en un *menor grado de desarrollo*.

Nuestra pregunta por la intersección entre adultocentrismo y racismo se puede inscribir en el planteamiento anterior, pues podríamos decir que la juventud indígena (en tanto forma parte de comunidades o pueblos indígenas) se encuentra del lado de la negación de la coetaneidad. Nosotros argumentaremos que, en el caso de la juventud indígena esta negación puede darse por partida doble, razón por la cual explicaremos cómo se da esta negación de la coetaneidad cuando el objeto de estudio lo constituyen “los jóvenes” (“culturas juveniles”, “tribus urbanas”, etc.) y cómo ésta negación se vuelve más compleja cuando se trata de jóvenes indígenas en el marco de una razón adultocéntrica.

La negación de la coetaneidad puede ser considerada también un punto de partida para la investigación sobre culturas juveniles, en tanto, desde una mirada adulta se les confiere un mundo propio que se configura desde ciertos códigos que son

“desconocidos” por los que se identifican como adultos. Una experiencia que se reitera en mi práctica personal de trabajo en la formación de docentes es la constatación de un interés de los maestros por “entrar” en el mundo de los jóvenes, lo que se traduce en lograr descifrar el significado de las palabras que los jóvenes utilizan para comunicarse, entender el porqué de los accesorios con los cuales los jóvenes construyen sus imágenes, familiarizarse con los gestos y símbolos que marcan la socialización juvenil, etc. Este propósito en ocasiones tienen un afán que se podría denominar “colonizador” en tanto asume la postura de los jóvenes como “bárbaros” y la de los adultos como “civilizados”; por lo tanto, el interés por conocer ese “mundo juvenil” es el de “corregir” a las personas jóvenes. Por otro lado, es posible constatar también un interés “epistémico” que pasa por la exotización de la juventud. En este último sentido se trata de conocer ese “ser exótico”, “pintoresco”, “raro” que en esa estética no-canónica (piénsese por ejemplo en las “modas a lo ancho” de los hiphoperos, o en el estilo dark-andrógino de los *emo*) reviven en la sociedad adulta el viejo mito del monstruo.¹⁴

Estos dos casos que mencionamos a modo de ejemplo están relacionadas con la negación de la coetaneidad pues supone, en continuidad con nuestra anterior alusión a Kant, la existencia de un mundo desarrollado (maduro, íntegro, racional) que es el “mundo real” de los adultos, y un mundo subdesarrollado (el inmaduro, ambiguo, irracional, inestable) de los jóvenes. Se puede ver, al igual que en Fabian, una diferencia en términos evolutivos: el mundo de los adultos corresponde a un estadio mayor de evolución que el de mundo de los jóvenes. Aunque las generaciones coexisten y constituyen un tejido social en base a su interrelación inevitable, desde una posición de poder adultocéntrica se niega la coetaneidad remitiendo a los jóvenes a un mundo encapsulado en sus propios valores culturales. Tal operación es una negación puesto que, en realidad, la forma de comprender las formas de subjetivación y agenciamiento juvenil pasa por reconocer que “la sociedad” no existe por fuera de los jóvenes y viceversa. En las transformaciones que se manifiestan en los jóvenes se expresa la propia transformación (y crisis) de las instituciones, discursos y cosmovisiones sobre las que se fundamenta la sociedad moderna.

Llegados a ese punto podríamos preguntarnos por la temporalidad en la que se encapsula a los jóvenes pues, si bien la negación de la coetaneidad (en el caso de los pueblos originarios), se da por una remitencia al pasado, en el caso de los jóvenes ésta

¹⁴ Para leer acerca del problema de la alteridad desde la figura del monstruo se puede ver (Mora, 2007).

negación se da por un desplazamiento hacia un futuro inexistente que se evidencia en varios enunciados que circulan en torno a la juventud.

En relación a la juventud existen varios enunciados que articulan las representaciones ‘lugarcomunezcas’ sobre estos sujetos. Estos enunciados ratifican sistemas de convicciones que (re)producen “la negación” de las personas jóvenes. Es posible analizar los enunciados para comprender como a través de su uso se constituyen realidades en tanto “el centro organizador de cada enunciado, de cada expresión no se encuentra adentro, sino afuera: en el medio social que rodea al individuo” (Vóloshinov, 2009 , p. 149). De esta manera, enunciados como: “La juventud es una etapa de crisis de identidad” (lo que supone que las crisis –como experiencias vitales, son propias de un periodo circunscrito a cierto número de años, además de que la identidad se supone acabada –estancada, definida, en la adultez), “La juventud es una etapa de transición entre la infancia y la adultez” (de lo que se deduce que la juventud como tal constituye “ese puente”, un no-lugar), “Los jóvenes son inmaduros” (lo que supone que la madurez es una propiedad natural de las personas adultas y como tal constituyen el párametro de lo que significa *ser humano*), entre otras, dan cuenta de una determinada configuración del orden social que se expresa a través de ellos.

Si tomamos por ejemplo el enunciado: “los jóvenes son el futuro de la patria”, podríamos decir que nos remite a un pasado leído desde el presente en el cual los jóvenes no aparecen. También se podría tomar el equivalente: “Los jóvenes son la esperanza del mañana” y plantear que ambos enunciados ubican a los y las jóvenes en un futuro inexistente con el cual las posibilidades de su auto-realización están postergadas indefinidamente y a voluntad de las instituciones adultas. Creo importante señalar que la frase que se usa como remedial ante la afirmación adultocéntrica anterior (“los jóvenes no son el futuro sino el presente”) constituye una estrategia del adultocentrismo para continuar con la lógica de cooptación de los discursos (posiblemente) resistentes y provenientes de sectores juveniles. Afirmamos nuestra desconfianza ante “los jóvenes no son el futuro sino el presente” porque, sencillamente, todos y todas los individuos que conforman una sociedad *somos* el presente. Por lo tanto, tales enunciados son manifestación de la negación de la coetaneidad entre generaciones.

Para retomar nuestro planteamiento inicial en torno a una “doble negación” de la coetaneidad podemos ver cómo el pensamiento sobre la juventud indígena implica

asumir la tarea por deconstruir las formas de negación de coetaneidad que podrían darse al combinar el análisis de “lo indígena” (como encapsulado en el pasado congelado) y “lo joven” (como encapsulado en un futuro inexistente). El planteamiento de esta situación, que bien podría aparecer como una paradoja, exige llevar la reflexión a la problematización del carácter histórico de los trabajos sobre juventud (y juventud indígena) realizados desde las ciencias sociales. Se trata precisamente de la descolonización de las ciencias sociales. Un punto de inicio estaría en reconocer la diversidad de la juventud y, con el propósito de evitar su descontextualización y homologación de la experiencia vital, pensar la diversidad de las “juventudes” en tanto diversidad de formas de vida que se definen de acuerdo a variables contextuales que, aunque son resultado de interacciones entre lo global y local, adquieren una configuración histórica-social-política-cultural muy específica.

Bibliografía

- Burgos Debray, E. (1983). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. La Habana: Casa de las Américas.
- Caeiro, O. (2008). Nota preliminar. En I. Kant, *Sobre pedagogía* (págs. 7-23). Córdoba.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Erikson, E. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Eze, E. C. (2001). El color de la razón: La idea de “raza” en la Antropología de Kant. En W. Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (págs. 201-251). Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo, H. (1993). *500 años: Fenomenología del mestizo (violencia y resistencia)*. San José: DEI.
- García F., J. (2005). Kant y su lectura de la educación como tema de la filosofía. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 159-166.
- Grandin, G. (2007). *Panzós: La última masacre colonial. Latinoamérica en la Guerra Fría*. Guatemala: Avancso.
- Hering Torres, M. S. (2010). Colores de piel. Una revisión de larga duración. En C. Mosquera Rosero-Labbé, A. Laó-Montes, & C. Rodríguez Garavito, *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras* (págs. 113-160). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Universidad del Valle.
- Kant, I. (2001). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Isegoría* (25), 287-291.

- Kant, I. (2004). *Antropología práctica*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2008). *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lao-Montes, A. (2011). Fanon y el socialismo del siglo XXI: Los condenados de la tierra y la nueva política de des/colonialidad y liberación. En F. Fanon, *Los condenados de la tierra* (págs. VII-XLVI). La Habana: Casa de las Américas.
- Mora, M. (2007). *Los monstruos y la alteridad. Hacia una interpretación crítica del mito del monstruo*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Rousseau, J. J. (1973). Emilio o La educación. En J. J. Rousseau, *Obras escogidas* (págs. 37-492). La Habana: Ciencias Sociales.
- Spivak, G. C. (2011 [1988]). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Volóshinov, V. N. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Zurbano, R. (2011). Piel negra, máscaras blancas: un manifiesto de la esperanza revolucionaria (también para el siglo XXI). En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (págs. V-XII). La Habana: Caminos.