



otros logos

REVISTA DE ESTUDIOS CRÍTICOS

Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad.
Universidad Nacional del Comahue

Año I. Nro. 1

La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial¹

*Latinoamerican University in
Decolonial Cross-way*

Zulma Palermo*

Resumen

En nuestros días es ya indudable que el modelo de universidad que sostiene a la educación superior en América Latina responde a la matriz de control propia de la mercantilización ejercida por el proyecto global capitalista. Desde la alternativa que ofrece la opción decolonial, se propone acá una reflexión crítica acerca del sentido y el rol de los estudios superiores, atendiendo centralmente a la búsqueda de formas de desarticulación de la colonialidad del saber. Para tal finalidad la argumentación se organiza alrededor de tres componentes del hacer académico: su localización, su finalidad y aquellos para los que se destina.

Palabras clave: uni/pluriversidad – opción decolonial - violencia epistémica – modernidad/colonialidad.

Abstract

It is already clear, nowadays, that the university model that sustains the higher education in Latin America, responds to the matrix of control of mercantilization

* Zulma Palermo es Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Salta (Argentina), orientó sus investigaciones desde la crítica cultural latinoamericana a partir de procesos locales. Actualmente participa del colectivo modernidad/colonialidad/descolonialidad y es desde esa perspectiva que dicta cursos y conferencias de su especialidad en distintas universidades del país y extranjeras. Fue distinguida con distintos premios y menciones por su labor académica. Últimos libros publicados: *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina* (Alción Ed.). *Cuerpo(s) de Mujer. Representación simbólica y crítica cultural* (Ferreya Ed.) *Las culturas cuentan, los objetos dicen* (Fundación Pajcha). *Colonialidad del poder: discursos y representaciones*. (U.N.Sa.: Consejo de Investigación) *Arte y estética en la encrucijada descolonial* y *Pensamiento argentino y opción descolonial* (Ed. del Signo)

¹ Este artículo es el anticipo de un libro en preparación. Agradezco muy especialmente los pertinentes aportes y comentarios de Fernanda Bravo Herrera y Pablo Quintero.

exercised by the global capitalistic project. From the alternative of the decolonial option, a critical reflection about the meaning and the role of high studies is put forth here. The ways to disarticulate the coloniality of knowledge are investigated. For such purposes, arguments are organized around three components of academic life: its localization, its aim and its and who to whom it is addresses.

Keywords: uni/pluriversity decolonial option - epistemic violence
modernity/coloniality

Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la Universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si éstos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales.

B. de Sousa Santos

Una aproximación a la problemática de la Universidad Latinoamericana de nuestro tiempo requiere de una condición previa: la disponibilidad para pensar los estudios universitarios desde un lugar “otro”, distinto pero no excluyente del que diseñó el modelo de conocimiento y la estructura de la universidad centroccidental desde su fundación en América Latina. Pensar desde ese lugar “otro” hace necesario señalar algunas cuestiones centrales para el tratamiento del problema que enfocamos: por un lado, las externas al sistema emergentes de la “crisis” producida por efecto de la globalización económica y de aquellos propios de universidades no metropolitanas dentro de esa misma crisis; por otro, las relativas a la concepción de una universidad que quiebre con el modelo hegemónico imperante desde su aparición en América Latina, por el que se valida una única forma de conocimiento –la propia de la *ratio* eurocentrada-, buscando el des-prendimiento de la colonialidad epistémica que implica. Ello reclama generar, desde el comienzo, una radical reflexión acerca de *dónde, para qué y para quién* del conocimiento que se imparte/construye en ellas².

² Cfr. Lander, E. (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos” en Castro Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 49-69. Desde la opción decolonial en la que acá nos situamos se ha producido ya un importante campo de reflexión. Cfr. Mignolo, W. (2003). “Las humanidades y los estudios culturales: Proyectos intelectuales y exigencias institucionales, en Walsh, C. (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar, pp.171-188, 31-58; Palermo, Z. (2002). “Políticas de mercado / políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia”, en Walsh, C. Shiw y Castro-

En efecto, la Universidad no puede ser considerada en forma independiente de los problemas de la sociedad en su conjunto puesto que tiene ante ella una clara y definida responsabilidad ética al modelar y dar carácter institucional y estatuto científico a los proyectos políticos que los distintos estados nacionales o las alianzas internacionales se proponen concretar. En una América Latina llevada a los mayores extremos de marginalidad y de pobreza, donde el hambre y la desnutrición de la infancia sólo pueden hacer esperar un futuro de mayores diferencias, la función tradicional de la Universidad reclama ser puesta en crisis confrontando su inmovilidad con la acción y la transformación con su resistencia al cambio.

Las tres cuestiones más arriba señaladas resultan centrales al momento de abrir el debate: el *lugar geopolítico* (el dónde) desde el que se gestan y concretan los proyectos de política universitaria, la *finalidad* (el para qué) a la que éstos se orientan desde un posicionamiento ético para llegar, finalmente, a la cuestión de los *destinatarios* (el para quién) de aquellos y las acciones que pueden proponerse, en íntima dependencia de los dos anteriores.

1. La colonialidad ocupa lugares

Cuestión de fundamental importancia es la relativa al lugar socio-histórico (la territorialidad) en el que se encuentran radicadas las universidades en cuestión pues todo conocimiento supone no sólo un espacio físico sino –y sobre todo– una experiencia común que define la forma de habitar un territorio. Entendemos

Gómez (Ed.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Simón Bolívar, pp.157-174; Palermo, Z. (2005). “La Universidad hoy: modelos imperantes y exigencias para el cambio” en Biber, G. (comp.). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 41-48; Palermo, Z. (2009). “¿Es posible de-colonizar la Universidad? Algunos ensayos de aproximación” en *Temas de Filosofía*, N° 13, Salta: CEFISA, pp. 229-236; Castro Gómez, S. (2005). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y la colonialidad de saberes”, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón, (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Ed., Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, pp. 79-92; Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*, Bogotá. Ed. de la Universidad Javeriana, Instituto Pensar; Kaplún, G. (2005). “Indisciplinar la Universidad”, en Walsh, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia-Yala, pp. 213-250; Melgarejo Acosta, M. (2003). “Academia, lengua y nación: prácticas, luchas y políticas del conocimiento. Para una genealogía del campo académico en Colombia”, en Walsh, C. (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 171-188.

por territorialidad, entonces, no sólo una delimitación legal y administrativa sino una construcción simbólica realizada por sus propios miembros y conceptualizada por sus intelectuales³. En el caso de la universidad muy especialmente, puesto que el conocimiento se produce en un lugar-tiempo definidos -en el aquí y ahora de cada localización- y que su mayor o menor validación responde en gran medida de factores de poder que los generalizan dándoles valor de “universalidad”.

Las universidades de las que hablamos se encuentran localizadas en el macroespacio denominado América Latina, en su compleja heterogeneidad, las que atraviesan en la situación contemporánea -de reactivación del universalismo (modelo global/mundial)- las consecuencias de un largo proceso de colonialidad, primero por haber sido objeto de dominación imperial y, desde las independencias y hasta nuestros días, por obra de la “colonización interior” operada por los criollos que ya habían naturalizado el modelo hegemónico de la modernidad/colonialidad.

Tal modelo engendró procesos de colonización que se constituyeron y consolidaron en el sudcontinente desde el momento de la conquista, y se naturalizaron con vigencia hasta el presente. Esta aseveración se encuentra a la base de la opción decolonial que, al generar una crítica analítica de la modernidad/colonialidad⁴ propone el “des-prendimiento” de A. Latina del paradigma de la modernidad. Des-prendimiento de la colonialidad y construcción de su propio poder en todos los órdenes, regido en gran medida por el control epistémico, proceso que implica, como sostiene Aníbal Quijano, “amalgamas, contradicciones y des/encuentros”:

América Latina, por su constitución histórico-estructuralmente dependiente dentro del actual patrón de poder, ha estado [desde sus comienzos] y [durante] todo este tiempo, constreñida a ser el espacio privilegiado del ejercicio de la colonialidad del poder. Y puesto que en este patrón de poder el modo hegemónico de producción de control de conocimiento es el eurocentrismo, encontraremos en esta historia amalgamas, contradicciones y

³ Cfr. Escobar, A. (2005b). “La cultura habita en lugares: reflexiones sobre el globalismo y las estrategias subalternas de localización”, en Escobar, A. *Más allá del Tercer Mundo, globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH., pp.157-193.

⁴ La intervencionalidad de sus tramas conceptuales constituye el “pensamiento fuerte” de la opción decolonial. Para la genealogía y la integración del colectivo cfr. Escobar (2005a), Grosfoguel (2006), Mignolo (2007), Pachón Soto (2007) entre otros.

des/encuentros análogos a los que Cide Hamete Benegeli había logrado percibir en su propio espacio/tiempo⁵.

De modo que la matriz colonial ante la que se levanta la opción decolonial es una estructura compleja, propia del sistema-mundo moderno/capitalista, originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI, y que se sostiene en “el poder como una relación social de dominación, explotación y conflicto por el control de cada uno de los ámbitos de la experiencia social humana”⁶. Esos funcionamientos, manipulados por la monocultura occidental, se diseminan en distintos ámbitos de la vida colectiva e individual a través de: 1) el control de la economía y de la autoridad, institucionalizadas por la teoría política y económica; 2) el control de la naturaleza y sus recursos, a través del aparato científico y tecnológico; 3) el control del género, la sexualidad y la racialidad bajo la sujeción de las subjetividades; 4) el control del conocimiento a partir de la imposición de una sola forma de racionalidad⁷.

Esta racionalidad, en nuestros días, es una trama de *creencias instituidas como verdades* desde la que se actúa y desde la que se conoce y organiza el mundo y la vida de los seres humanos y del planeta, un patrón de dominación global -antes imperial- pero siempre regido por la subordinación. La búsqueda del funcionamiento de esos controles estructurales en cada localización de los espacios colonizados -y que hoy se encuentran sujetos por la colonialidad- se vuelve una necesidad para las prácticas teóricas, las construcciones críticas y los recorridos hermenéuticos sin distinción de disciplinas, en el amplio campo de las problemáticas sociales con las que confrontamos. Dicho de otro modo: se propone optar por un reposicionamiento que nos permita des-prendernos de

⁵ Quijano, A (2005). “Don Quijote y los molinos de viento en América Latina”, en *Estudios Avanzados*, 19 (55), USP, p. 10.

⁶ Quijano, A. (1999). “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en Castro-Gómez, Guardiola Rivera y Millán de Benavidez (Ed.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Centro Ed. Javeriano, p. 101.

⁷ “Es un concepto que da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, la clasificación básica y universal de la población del planeta en torno a la idea de ‘raza’. Esta idea y la clasificación social en ella fundada (o ‘racista’) fueron originadas hace 500 años junto con América, Europa y el capitalismo. Son la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, y fueron impuestas sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo. Desde entonces, en el actual patrón mundial de poder impregnan todas y cada una de las áreas de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva y son, por eso mismo, la base intersubjetiva más universal de dominación política dentro del actual patrón de poder” Cfr. Quijano, A. (2001). “El Regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento” en *Hueso Humero*, No. 37. Lima, Perú.

la colonización interior que nos ha constituido y disciplinado desde el momento mismo en que se completó la cartografía planetaria.

Por ello resulta imprescindible abrir el escenario de los procesos de colonización más allá de su demarcación geográfica y de su imposición por las armas. Se trata de analizar dichos procesos como formaciones semióticas, de una *semiosis colonial* que implica interacciones constantes atravesadas por olvidos, adaptaciones, oposiciones y resistencias, todas las cuales forman parte del mismo proceso. El habla, la escritura y sistemas de signos de distinto tipo, tanto como su conceptualización -con la distribución disciplinar del saber que las formalizan- integran un conjunto de relaciones por las que la colonización se hace efectiva. Es dentro de este proyecto que fueron concebidas las universidades latinoamericanas -tanto antes como después de las independencias políticas, con las diferencias que impone la transformación temporal- constituyéndose en muy efectivos agentes de la política colonial.

Dicha política operó generando violencia no sólo sobre los cuerpos y sus voces (lenguas y sistemas de escritura) sino -y fundamentalmente- ejerciendo violencia sobre las formas de conocer. La colonización del conocimiento, cuestión clave para la propuesta de universidades “otras” que acá abordamos, descarta toda otra forma posible de explicación de la vida y del mundo, de procesar la memoria histórica, de interactuar con la naturaleza en beneficio de mejores condiciones de vida. La *violencia epistémica* que supuso la perspectiva de la *diferencia colonial* transformó a los grupos “diferentes” en objeto de conocimiento desde la episteme única, descartando toda posibilidad de que fueran capaces de constituirse en sujetos de su propia producción de saber⁸.

2. Hacia el des-prendimiento

La apuesta para modelizar una universidad “otra” radica en los esfuerzos por abrir la posibilidad de hablar sobre mundos “otros” y sobre conocimientos “de otro modo”. Se trata de construir un espacio de conocimiento proyectado hacia la formación de subjetividades que se orienten a generar un proyecto

⁸ Para el pensamiento de la modernidad occidental, “El papel de la razón científico-técnica es precisamente acceder a los secretos más ocultos y remotos de la naturaleza con el fin de obligarla a obedecer nuestros imperativos de control”. Castro-Gómez, S. (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención’ del otro”, en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, p. 146.

decolonial anticapitalista, antipatriarcal y antiimperialista, pero ofreciendo formas institucionales y concepciones diversas al proyecto de socialización del poder según sus epistemologías diversas y múltiples. No se trata de “reproducir los diseños globales socialistas eurocéntricos del s. XX que partieron de un centro unilateral epistémico [que] simplemente repetiría los errores que llevaron a la izquierda a un desastre global. Este es un llamado a un universal que sea pluriversal [...], a un universal concreto que incluiría todas las particularidades epistémicas que conduciría hacia una “socialización del poder descolonial transmoderna”⁹.

Esta posibilidad alienta a revisar las indagaciones preexistentes dentro del contexto latinoamericano, a buscar los contactos con aquellos que se producen en otros espacios del “sur” (en general el denominado Tercer Mundo) y a desbrozar analíticamente un conjunto de prácticas discursivas y textuales subyacentes a, o radicalmente diferentes de, los discursos propios de la hegemonía. De este modo es dable también constatar que en estas líneas de indagación juegan distintas genealogías y, en consecuencia, pueden posicionarse en lugares no totalmente coincidentes en los planos metodológicos y estratégicos; sin embargo, pueden reunirse en la búsqueda política de formas de conocimiento alternativas a las hegemónicas y como una apuesta ética que aspira a una construcción equitativa de saberes¹⁰.

Surge así, centralmente, el problema de la validez del conocimiento tal como ha sido y es considerado en nuestras academias que reclama dar respuesta a una pregunta nodal: ¿por qué es legítima una sola forma de conocer -la eurocentrada- y no cualquier otra? Articulada de esta manera la cuestión, asume desde el principio la forma de una pregunta política sobre el conocimiento y la coloca en términos de lucha hegemónica al interior de un campo en el que existen (y se reconoce que existen desde esa misma hegemonía y para autovalidarse) varias y distintas formas de conocer, excluidas a favor de la ciencia, pues se entiende que estas formas “otras” son

⁹ Grosfoguel, R. (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, en *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* N° 4, enero-julio. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, p. 45.

¹⁰ Cabe destacar que la apuesta ética no se reduce al campo epistemológico sino que éste es uno de los componentes de una transformación radical hacia la consecución de la equidad social y económica en el mundo.

solamente locales o individuales y carecen de la posibilidad de generalizarse, es decir, que resultan incomunicables. Para la opción decolonial esta ecuación es equivalente a la *colonialidad del saber* en tanto se trata de la afirmación de que existe una diferencia 'esencial' (natural, radical) entre los saberes, o de que existe una suerte de 'experiencia salvaje' frente a otra moderna, racional, desarrollada¹¹.

Todo ello implica que las relaciones entre las varias formas de conocer tienen la misma forma de las relaciones de poder; es decir que, en su comienzo, todo saber es local y potencialmente universalizable en la medida en que su poder controle a la generalidad de las otras localidades. Sin embargo, ello no se vincula necesariamente con su legitimidad: un conocimiento no es más legítimo en la medida en que afecte a un espectro mayor de localidades, sino más bien puede decirse que se convierte en un conocimiento hegemónico en tanto el lugar desde el que se produce es el lugar del poder. La legitimidad del conocimiento, por lo tanto, se vincula a su localización, es decir, a su potencialidad para autolegitimarse. Se hace necesario entonces, pensar para abolir la diferencia generada por la modernidad, ubicándose 'en la frontera', en el lugar en el cual actúa y piensa el "otro" del europeo, en el que se despliega el conocimiento "otro".

Optar por una posición decolonial que ejerce resistencia ante ese estado de situación, implica localizarse en un lugar de indudable lucha intelectual y significa también la imprescindible necesidad de debatir con otras maneras de concebir la resistencia a la dominación por el poder como la que sostiene Alain Badiou, al afirmar que "es mejor no hacer nada que contribuir a la invención de caminos formales que hagan visible lo que el Imperio reconoce ya como existente"¹². Este llamado a la inactividad ante la evidente crisis buscaría abrir un espacio de espera, como propone Žižek, ante el fracaso de las "revoluciones" sucedidas en la modernidad occidental bajo el signo del socialismo, ahora transformadas, según este posicionamiento, en un activismo sin destino:

¹¹ Es la consecuencia de la inicial *denegación de contemporaneidad* ejercida por el pensamiento dominante. Sobre el funcionamiento de esta denegación. Cfr. Castro-Gómez (2005b). *La hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*, Bogotá. Ed. de la Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

¹² Cit. por Žižek, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 8.

Hoy la amenaza no es la pasividad sino la pseudoactividad, la urgencia de “estar activo”, de “participar”, de enmascarar la vacuidad de lo que ocurre. Las personas intervienen todo el tiempo, “hacen algo”, los académicos participan en “debates” sin sentido, etc., y lo verdaderamente difícil es retroceder, es retirarse. Quienes están en el poder suelen preferir incluso una participación “crítica”, un diálogo, al silencio – [...] para asegurarse de que nuestra ominosa pasividad está quebrada. En esta constelación, el primer paso verdaderamente crítico (“agresivo”, violento), es *abandonarse* a la pasividad, rehusarse a participar; éste es el necesario primer paso que establecerá el terreno de una verdadera actividad, de un acto que cambiará efectivamente las coordenadas de la constelación¹³.

Distinta es la opción por buscar caminos decoloniales que requieren transitarse sostenidos en una concepción otra de los procesos propios de América Latina desde una mirada crítica sobre la diferencia colonial. Por eso es necesario construir una *utopía crítica* que, en la cara opuesta de las utopías conservadoras¹⁴, ponga luz sobre tal diferencia para generar las condiciones adecuadas que propugnen la emergencia de relaciones dialógicas en las que la intervención del sujeto colonizado se encuentre en paridad y simetría con el discurso hegemónico; en síntesis, de romper la relación de dependencia, de inferioridad, de “subalternidad” que condiciona a estas sociedades.

El *para qué* de las universidades en América Latina se orienta, por lo tanto, a la puesta en funcionamiento de un pensamiento crítico que propone movilizar el centro hacia las periferias, esto es, utilizar la memoria y la tradición¹⁵ como una cadena de decisiones anteriores que siempre puede ser renovada por la información periférica de modo tal, que la perspectiva se invierte ya que la información periférica adquiere prioridad sobre el precedente hegemónico. La

¹³ Zizek, S. (2005). ob.cit, pp. 8-9. Se trata de la manifestación de exponentes del llamado “postmarxismo” signados por la “experiencia del desastre” que lleva a “buscar sentidos sin poder encontrarlos, a crear ilusiones [...] y creer en ellas, en un tiempo en que éstas se han revelado como tales y en el que, por lo tanto, no podemos ya seguir creyendo en ellas, pero tampoco podemos, a pesar de ello, dejar de hacerlo. No es otra cosa, en fin, que esta empresa paradójica: la inasible tarea de construirse a sí como sujeto ilusorio de las propias ilusiones, la que en la presente crisis del marxismo viene, a su modo –despiadado, desnudo ya de mediaciones-, a condenarse”. Palti, E. J. (2005). *Verdades y saberes del marxismo. Reacciones de una tradición política ante su “crisis”*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 200.

¹⁴ de Sousa Santos (2006). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social* (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO – UBA.

¹⁵ Se entiende acá por “tradición” no la noción esencialista de recuperación de los orígenes sino la de inscripción de archivo, sea a través de la escritura o de la oralidad. Analógicamente, como las marcas que van dejando en la piel, en el cuerpo, la propia biografía. De allí, según esta propuesta, que la naturaleza sea vista también, en tanto extensión del cuerpo humano, como un lugar de inscripción de la memoria de la vida en el planeta.

política que resulta de esta articulación epistemológica se dirige a generar la simetría antes señalada, a partir del respeto por las formas de conocer del otro, reconociendo su legitimidad y no simplemente actuando con tolerancia, aceptación aparente y manipuladora que es siempre un paso necesario para incluir al otro en la propia forma de conocer, es decir, de vivir. Por el contrario, se propone partir de la “información” de la considerada “periferia” y utilizar sus precedentes sólo como un trampolín para moverse hacia ella¹⁶.

El perfil de las universidades latinoamericanas, por lo tanto, reclama construir un pensamiento amasado *desde* otros lugares, con *lenguajes* otros, sostenido en *lógicas* otras y concebido desde las fronteras del sistema mundo moderno/colonial¹⁷. Para ello se asienta tanto en la crítica al occidentalismo/eurocentrismo desde su condición marginal a él y por lo tanto no etnocida, como en la crítica a la misma tradición excluida que le es propia pero que también requiere ser revisada. “Lugares otros” –de una nueva utopía- perfilados poéticamente por Fernando Coronil:

Podemos pensar un mundo donde quepan todos los mundos, en cualquier idioma, con cualquier epistemología. Pero este mundo será mejor si está hecho por muchos mundos, mundos hechos de sueños soñados en catres en los Andes y en chinchorros en el Caribe, en aymara y en español, sin que nadie imponga qué sueños soñar, hacia mundos en los que nadie tenga miedo a despertar¹⁸.

De lo hasta aquí expuesto apretadamente se puede inferir que los cimientos de las universidades localizadas en la exterioridad europea han de arraigarse en el análisis crítico del funcionamiento del proyecto moderno y su concreción actual -la globalización y sus efectos- para buscar alternativas a sus designios, poniendo énfasis en la construcción de redes locales/globales desde una alteridad políticamente responsable; por ello también se hace imprescindible tomar distancia de la adopción hoy generalizada de lo que se ha dado en llamar “políticamente correcto”. La modernidad quedaría así refractada desde la

¹⁶ Los estudios de género y de racialidad resultan así un aporte innegable para las búsquedas que se vienen generando.

¹⁷ Sin duda, una de las cuestiones a resolver es la relativa a la política de los nombres: ¿seguir llamando a este espacio “uni-versidad” a contrapelo de la pluri-versidad a la que se aspira?; ¿llamar a las formas de conocimiento “epistemes”, según los criterios de la filosofía de la ciencia moderna?

¹⁸ Coronil, F. (2007). “El Estado de América Latina y sus Estados. Siete piezas para un rompecabezas por armar en tiempos de izquierda”, en Revista *Nueva Sociedad*, N° 210 (www.nuso.org).

experiencia de la colonialidad para introducir un cuestionamiento de los “orígenes” espaciales y temporales de aquella, lo que conlleva la constitución de mundos locales y regionales alternativos y posibles.

Por ello, pensar desde la “exterioridad” del discurso hegemónico que señale su diferencia con el otro oprimido, como mujer, como pobre, como racialmente marcado, como naturaleza, se constituye en una exigencia insoslayable¹⁹. Ese otro se convierte en el eje de un desafío ético que toma forma en un discurso generado fuera del marco normativo (canónico) del sistema, dentro del cual siguen teorizando los más radicales pensadores europeos (Derrida, Foucault, Bourdieu, entre los más recurridos por la “intelligentia” latinoamericana) por fuera de esa “radicalidad otra” colonial. Desde la opción decolonial, en cambio, no parece posible pensar críticamente la modernidad si no es desde la exterioridad de ese pensamiento²⁰.

En esto radica la distancia con el “pensamiento posmoderno” (posmarxismo, posestructuralismo, posliberalismo, etc) enclavado en la tradición de la ratio moderna, motivo por el que sus críticas a ésta no alcanzan a comprender la diferencia que significa pensar *desde y en ella*²¹. Es por eso que -desde las distintas localizaciones geoculturales en las que emergen- los proyectos decoloniales no piensan la complejidad de los procesos dentro de los paradigmas de la modernidad y como un trabajo exclusivo del campo

¹⁹ Dussel, E. (2006). “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación)” en *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: UNAM, pp. 21-69.

²⁰ Es este desafío ético también el lugar de enunciación del filósofo argentino Arturo A. Roig, quien –sin pertenecer a este grupo- sostiene una tradición cultural que denomina “moral de la emergencia”, moral acuñada por las prácticas de los grupos sociales populares y que, por eso mismo, se distancia de la pura ética del discurso acuñada por el pensamiento académico. Se encuadra dentro de su *antropogénesis*, designación con la que señala su localización en la línea de la filosofía de la liberación, tanto como Dussel se inició en la teología de la liberación. Cfr. Roig, A. (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Quito: Univ. Andina Simón Bolívar. Por su parte Mignolo lo enuncia así: “*El paradigma otro no es, no puede ser reducido al paradigma de la posmodernidad o del proyecto posmoderno puesto que en ambos casos el paradigma otro es reducido al silencio, como lo fueron otras formas de pensamiento durante quinientos años de colonialidad/modernidad*”. Mignolo, W. (2003b). *Historias locales / diseños globales .Colonialidad, Conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ed. Akal, p. 27. (Con bastardilla en el texto original).

²¹ Mignolo insiste en esta diferencia: “Mientras para la posmodernidad se trata de algo nuevo, para el paradigma otro del pensamiento de la historia de la colonialidad se trata de una nueva forma de colonialidad, la colonialidad global, distinta de la imperial-religiosa de los siglos XVI y XVIII y de las formas imperial-nacional vigentes desde el s. XVIII hasta la mitad del s. XX” Mignolo, W. (2003^a). ob. cit., p. 45

intelectual, sino que integran a los grupos subalternizados por ella; es acá donde el proyecto se constituye como una *ética de la liberación*.

Se trata -como postula también Dussel –de localizar el conocimiento en una *trans-modernidad* dentro de la que se hace posible el diálogo con la alteridad no-eurocéntrica a la vez que una crítica a las situaciones por las que los subalternos fueron sometidos, generando para ello una actitud no dependiente, no mimética del pensamiento europeo. Por ello resulta central la incorporación de los contradiscursos de la alteridad constitutiva de la modernidad; no se trata sólo de la crítica al discurso por ella sostenido (crítica propia del pensamiento posmoderno), sino de ir más allá, de pensar sobre aquellos y sobre las prácticas que involucran desde la perspectiva del otro excluido:

La “realización” de la modernidad ya no descansa en el pasaje de su potencial abstracto a su “real”, europea, encarnación. Más bien descansa hoy en un proceso que trascendería a la modernidad como tal, una transmodernidad en la cual ambas, modernidad y alteridad negada (las víctimas) correalizan ellas mismas un proceso de mutua fertilización creativa. Trans-modernidad (como proyecto de política, económica, ecológica, erótica, pedagógica y religiosa liberación) es la co-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: esto es, una solidaridad incorporativa que he llamado *analéctica*, entre centro/periferia, hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/ cultura del Tercer Mundo²².

De acá surge claramente la finalidad específica de las universidades a modelar: la búsqueda de la liberación pero por caminos distintos de aquellos que propulsara la filosofía y la teología de la liberación, ya que si bien sostienen una misma teleología e idéntico fundamento ético -la liberación de los sectores subsumidos y la equidad de todos los seres humanos (la “utopística” a la que refiere Mignolo)-, ya no buscan alcanzarlo por medio de la lucha (armada o no) contra occidente sino por medio del diálogo, por la analéctica, por lo que en la línea de las geopolíticas del conocimiento se ha definido como un *a través de fronteras* en busca de la “mutua fertilización creativa”. Este tipo de relación dialógica, no obstante, no borra las contradicciones, las diferencias, las luchas,

²² Dussel, E. (2001). “Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt), en Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Bs. Aires: Signos: 69-70.

pues son ellas precisamente las que hacen posible la emergencia de la otredad y su reconocimiento²³:

el pensamiento fronterizo no es un híbrido en el que se mezclan felizmente partes de distintos todos [...] surge del diferencial colonial del poder y contra él se erige. [Es] un pensamiento desde la subalternidad colonial (como en Anzaldúa, Fanon o el zapatismo) o desde la incorporación de la subalternidad colonial desde la perspectiva hegemónica (como en Las Casas o en Marx) [...] es uno de los caminos posibles al cosmopolitismo crítico y a una utopística que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos²⁴.

Estos señalamientos, en consecuencia, afirman el principio de que no es posible concebir el conocimiento si no es histórica y culturalmente situado, si no es el resultado de las prácticas propias de cada localización sociohistórica de la cultura (el conocimiento conocido como universal proviene también de un centro situado regionalmente), de su territorialidad. Es por ello que especula con la posibilidad de la incorporación de conocimientos otros, producidos en otras lenguas que no sean las de control, emergentes de prácticas evaluadas como “bárbaras” por el discurso académico²⁵. Estos “focos” múltiples dan lugar a la puesta en funcionamiento de la plena heterogeneidad, de la “pluriversalidad”²⁶ del saber y exige la generación de nociones y categorías otras en condiciones de explicar la otredad de las prácticas; por ello no parece pertinente el intento de explicar ciertos fenómenos fuertes de las sociedades latinoamericanas (vg. zapatismo mexicano, guerra colombiana, movimiento piquetero argentino) con los paradigmas interpretativos de Bourdieu,

²³ Para una perspectiva de las transformaciones de esta noción. Cfr. Palermo, Z. (2001). “Estudios culturales y epistemologías fronterizas en debate”, en Coutinho, E. (Org.) *Fronteiras Imaginadas. Cultura nacional / Teoría internacional*, Río de Janeiro: UFRGS, 2001: 169-182.

²⁴ Mignolo, W. (2003^a). ob. cit., p. 58.

²⁵ Catherine Walsh que estudia las prácticas y los saberes de las comunidades indígenas y afro en Ecuador advierte que “La fluida relación entre cultura-identidad-política que manifiesta el movimiento indígena así como la producción y uso de conocimiento en dicha relación, por lo general, continúan fuera de los confines de las instituciones académicas”. Walsh, C (2006). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial” en VVAA *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires: Ediciones del Signo, p. 71.

²⁶ Lo opuesto a “universal”, en este paradigma, ya no es lo “particular”, sino lo múltiple, lo diverso, lo heterogéneo. De allí la apuesta a sustituir universalidad por pluriversalidad (esta concepción es totalmente otra de la generada –en relación con la institución universitaria- por Clark Kerr, quien propone sustituir la universidad por una multiversidad orientada a los servicios públicos y de base conservadora, Cfr. de Souza Santos, B. (1998). “De la idea de universidad a la universidad de las ideas”, en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 225-294.

Habermas, Taylor o Foucault con exclusión de todo referente no occidental. Sin embargo, la colonialidad epistémica hace que los estudiosos latinoamericanos se apoyen en esos referentes olvidando a otros como -entre muchos- Fanon, Cesaire, Kush o Scalabrini Ortiz que pensaron desde América Latina mucho antes de la puesta en circulación del paradigma postestructuralista²⁷.

En síntesis, se trata de un proyecto asentado en la crítica al proceso de construcción de las subjetividades por el proyecto de la modernidad, extendido desde el “descubrimiento de América” hasta la nueva hegemonía puesta en funcionamiento por las políticas de globalización, es decir, desde los comienzos del capitalismo hasta el llamado capitalismo tardío.

Una perspectiva así de abarcadora obliga a generar articulaciones entre las disciplinas tradicionales del conocimiento a los efectos de hacer posible la comprensión de ese complejo proceso social en su extensión témporo-espacial, buscando indisciplinar las ciencias sociales, resignificándolas desde otros ángulos más estrechamente vinculados con las formaciones socio-histórico-culturales que dieron forma a la colonialidad, es decir, instalando la posibilidad de pensar más allá de las disciplinas ordenadoras del mundo en la modernidad²⁸.

Es claro para la cuestión que acá interesa que no se trata sólo de la intervención de un conocimiento otro lo que modificará las condiciones del mundo actual, pues se tiene la convicción de que “es inútil tratar de imponerle a la realidad nuestros deseos y aspiraciones por atractivos y plausibles que pudieran ser o parecer. En lugar de eso, es indispensable observar en el escenario actual del mundo las tendencias y posibles tendencias que implicarían otras formas de organización, de identificación [...] y de organización de la sociedad”²⁹.

3. ¿Para/con quiénes la Universidad?

²⁷ La evidencia es clara: al revisar los programas que se imparten en nuestras universidades, tales referencias no aparecen –sino muy excepcionalmente- en las bibliografías recomendadas. Para una genealogía fragmentaria y posible en Argentina. Cfr. *Pensamiento argentino y opción decolonial*, Cuaderno N° 7 de Ediciones del Signo, 2010.

²⁸ Cfr. Walsh, Schiwi y Castro-Gómez (2002), ob. cit.

²⁹ Quijano, A. (2001). “El Regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento” en *Hueso Humero*, No. 37. Lima, Perú, p. 28.

Si, como sostenemos, la universidad requiere ser puesta en discusión en el lugar de producción latinoamericano, si su función y finalidad ha de ser decolonial, lo será en la medida en que pueda responder a las particularidades de aquellos para quienes han sido creadas: sus estudiantes en forma directa y la sociedad toda a través de sus mediaciones. Es ese conjunto altamente heterogéneo en su composición étnica, social y cultural, con pertenencia a memorias altamente diferenciadas entre sí y -sobremano- de la cultura hegemónica imperante, el que se constituye en el objeto mismo de todas estas especulaciones. Se trata de atender a esa pluridiversidad para alcanzar

la *descolonización epistemológica*, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como base para *otra racionalidad* que pueda pretender, con toda legitimidad, alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender el título de universalidad para un provincialismo³⁰.

Esta puesta en foco de las imprescindibles búsquedas interculturales reclama atender no sólo a las particularidades poblacionales de cada universidad en su localización, sino dentro de cada una de ellas al interior de su propia complejidad constitutiva. La cartografía sociocultural latinoamericana pone ante los ojos con mucha claridad estas diferencias: desde aquellas en las que los grupos descalificados provienen de los sectores indios y/o de afrodescendientes, a aquellas en las que la población mayoritaria -aunque no exclusiva- es la de formación criolla. Nos encontramos, entonces, con la impostergable y desafiante expectativa de “inventar” estrategias pertinentes para la generación de procesos de relaciones interculturales que hagan posible el “desprendimiento” de las futuras generaciones de profesionales, técnicos e intelectuales de los modelos colonizadores en los que todos nos hemos (de)formado.

En lo que va de estos últimos quince años, se alcanzó una importante experiencia a través de los aportes que vienen concretando los grupos indígenas, afros y de género y sexualidad, de los que informa una ya amplia

³⁰ Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, en Bonilla H. (comp.) *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Ecuador: Libri Mundi, p. 440. El destacado es mío.

producción escrita con una cada vez mayor circulación académica (en particular aquellos que provienen del área andina, caribeña y del remoto cono sur)³¹. En estos ámbitos se han concretado avances de significativa relevancia dentro del espacio académico; sin embargo, se integran dentro de la estructura universitaria como espacios de conocimiento “específicos”, pertenecientes y destinados a grupos “diferentes”³² y, salvo casos muy singulares, propios del nivel de posgrado y más específicamente de los programas de investigación científica³³. En tanto este nivel de estudios es el que habilita para las especificidades profesionales y la propiciada “experticia”, no tiene demasiada incidencia en la formación de grado, es decir, en la instancia en la que se está fundando un conocimiento que después será difícil de-colonizar.

Por eso también es necesario señalar algunas cuestiones que revisten importancia: en primer lugar, el uso (o abuso) de la noción de interculturalidad en circulación en los espacios académicos que reclama ser analizada *desde* la diferencia, tomando en consideración el rol que juega en ella la cultura criolla; muy especialmente, la carencia de propuestas alternativas para/desde esos sectores ya que muy poco se dice o se problematiza acerca de las diferencias internas a las formaciones criollas / mestizas. Por ello, en el momento de efectuar la necesaria reflexión sobre estas cuestiones, no se puede dejar de tomar en consideración, por ejemplo, la circulación discursiva local que informa sobre los valores diferenciales entre los distintos “lugares de enunciación” en el sudcontinente. Así, en el área norandina (Ecuador, Colombia) indios y afrodescendientes buscan interactuar entre ellos por fuera de los mestizos que se perfilan como los “dueños de poder” frente a aquellas “minorías”³⁴.

³¹ Refiero en particular, para el último grupo, a las mapuche en Chile. Cfr., entre otros, la Revista *Lengua y Cultura Mapuche*, publicación anual de la Facultad de Educación y Humanidades, Univ. de la Frontera, Temuco.

³² Destaco como único exponente la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amautai Wasi* en Quito (Ecuador), aunque también limitada al colectivo quechua

³³ Maestrías y doctorados en Estudios Culturales o Estudios Latinoamericanos en varias universidades del sudcontinente.

³⁴ La bibliografía es amplia. Remito en particular a Walsh, C. (Ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia-Yala; Walsh, C. (2006). Ob. cit.; y Sierra, Z. (2003). “Diversidad cultural y desafío a la pedagogía”, en *Revista Desafíos*. Bogotá: Universidad de Rosario: N° 9: 38-70; Sierra, Z. (2004). “¿Por qué el modelo educativo *aculturalizante* de nuestras universidades?”, en Sierra, Z. (edit.). *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín: Colciencias, IESALC-UNESCO, Universidad de Antioquia; y Sierra, Z. (2005). “Estudiantes indígenas en la Universidad: ¿qué modelo educativo caracteriza su formación?”, en *Revista*

Situación muy distinta a la que acontece en el Cono Sur donde los primeros permanecen totalmente invisibilizados por el sector “criollo” que se percibe a sí mismo como el único existente³⁵. En efecto, los largos y tempranos procesos de invisibilización de indios y, más aún, de africanos, dejó como efecto étnico y social la concentración del ordenamiento comunitario exclusivamente al criollo, mejor aún como sostiene Mignolo, al emergente de una “conciencia criolla blanca, [...] forjada internamente en la diferencia con la población afroamericana y amerindia [transformando] el imaginario del mundo moderno/colonial y estableciendo las bases del colonialismo interno que atravesó todo el período de formación nacional”³⁶.

El criollo, por lo tanto -para Argentina y Uruguay, el “gaucho”, para Río Grande do Sul, el “gaúcho”, por antonomasia- si bien funciona como criterio de homogenización imprescindible para la construcción de la nacionalidad similar al que se opera con la categoría mestizo, incorpora sólo al sector que tiene a la base el elemento blanco. Las transformaciones en el tiempo son importantes ya que van desde la conciencia colonial de la “pureza de sangre”, a la de los “fundadores de la Patria” con la independencia, para incorporar finalmente -después de las fuertes migraciones- a todos los grupos procedentes de Europa. No será considerada “criolla”, en cambio, la primera generación descendiente de las regiones orientales del globo. Ello pone en evidencia el sustento étnico de “lo criollo” y, por esa vía, de su pertenencia -aunque fuere sesgada- al tronco occidental.

Este excursus nos sirve para comprender, precisamente, la complejidad de las diferencias étnicas de las poblaciones que transitan por las universidades latinoamericanas y de las dificultades para establecer modelos homogéneos y expectativas comunes acerca de las competencias a construir y de las

Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: N° 48, 2005, pp.177-195.

³⁵ Conocemos hoy sobradamente la importancia del funcionamiento discursivo en la formación de los imaginarios; así, en Argentina y los otros países del Cono Sur, la palabra “mestizo” es propia de los ámbitos académicos y contiene otras acepciones hoy en discusión; me interesa destacar, en esta dirección, la opción de A Roig en orden a una “ética del discurso” que, en este caso, señala la importancia de los usos políticos del discurso académico y su incidencia en las autoidentificaciones. Cfr. Roig, A. (2002). ob. cit., pp. 66-70.

³⁶ Mignolo, W. (2000). “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 68.

estrategias a generar. Aún dentro de un mismo país, más allá del predominio y de la “colonialidad” ejercida por las universidades metropolitanas, las particularidades de centros académicos menores en dimensión y más jóvenes en el tiempo acentúan los conflictos incidiendo negativamente en la concreción de modelos alternativos³⁷.

Es claramente perceptible la profunda contradicción existente entre las representaciones que la universidad genera de sí misma y las particulares formaciones históricas en las que ejerce su acción: es recién en los últimos años que se empieza a advertir las características heterogéneas de la formación en la que participa, atribuible a su “democratización”. Este doble y simultáneo movimiento tensivo es observable, en la universidad argentina, en todos los niveles de su actividad, incrementado por las políticas de investigación científica y tecnológica del Estado, con financiamiento y, por ende, definición de prioridades por los organismos internacionales. En esto juegan un rol fundamental las políticas de globalización orientadas a la homogeneización educativa con definiciones como las que fija el acuerdo general sobre Comercio y Servicios (GATS, 1994) que incluye a la educación superior en el orden de la comercialización en los mercados internacionales. Este marco de acuerdos internacionales -más de una vez denunciado- priva a los estados nacionales de generar políticas pertinentes según sus propios perfiles sociohistóricos y sus necesidades reales, reduciendo su función a la simple y llana convalidación de las resoluciones tomadas por una entidad supranacional (UNESCO)³⁸.

El discurso universitario considerado “progresista” -arrastrado por las posiciones posmarxistas a la manera de Badiou y Žižek más arriba mencionados- manifiesta su decisión de romper con esta nueva hegemonía, poniendo en circulación un conjunto de afirmaciones vinculadas con la autonomía universitaria, los derechos humanos en todas sus dimensiones,

³⁷ Es el caso de la Universidad Nacional de Salta de cuya fundación fui partícipe, hecho que recuerda A. Roig como un emergente pedagógico alternativo en la década del '70 y dentro del marco de la filosofía de la liberación. Cfr. Roig, A. (1993). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires: CEAL, 2 vol, p. 206.

³⁸ Un documento fundamental es el emitido en junio del 2003, por delegados de universidades de A. Latina y el Caribe, como resultado de la Conferencia de Seguimiento de la Conferencia Mundial de Educación Superior dada en París en 1998 (CMES). Esta red universitaria, sin embargo, adoptó los estándares impuestos por las agencias internacionales de financiamiento que fijan criterios de “calidad” de tipo empresarial.

abogando por el bien común y la equidad, proponiendo la democratización de todas las instancias de la vida social y de la práctica institucional. No obstante, las prácticas cotidianas que esos mismos agentes ejecutan se encuentran pregnadas de principios fuertemente jerárquicos emergentes de su lucha por el poder institucional, con estrategias de un alto grado de burocratización, con incapacidad para la autotransformación y la mirada autocrítica, con falta de iniciativa para agregar a la plusvalía del conocimiento teórico, la de las prácticas comunitarias en beneficio de la red social, con impotencia para participar en las transformaciones institucionales y sociales. A ello se agrega - con efectos particularmente excluyentes- la negación de toda posibilidad de existencia a formas otras de conocimiento³⁹.

Esta contradicción entre lo que se dice y lo que se hace se erige como uno de los mayores obstáculos para producir al menos un principio de cambio en los procesos de producción de conocimiento, aún en aquellos actores que tienen más conciencia del nivel de colonialidad intelectual dentro del que realizan su práctica. Se produce entonces una brecha hasta ahora insalvable entre la investigación, regida por paradigmas fuertemente hegemónicos y jerarquizantes, su transposición al aula tanto en el nivel de grado como de posgrado y, ambas, tangencialmente separadas del “mundo” de la gente que deja de ser la destinataria de aquellas prácticas o, en casos excepcionales, a serlo muy indirectamente. Todo ello implica un repliegue sobre sí, hacia el interior del intelecto mismo, una verdadera anulación del sujeto de conocimiento que termina objetivándose a sí mismo al tomar como propias proposiciones ajenas.

Este estado de situación trae aparejado el escepticismo de los más jóvenes que descreen de sus propias posibilidades para producir los cambios esperados. Es claro para ellos que el discurso universitario, al rechazar toda transformación en la dirección hacia la que tendemos, esgrime la estrategia - sobradamente conocida por todos nosotros- consistente en acusar de dogmatismo, sectarismo, nacionalismo o, en el otro extremo de la cadena

³⁹ A estas dificultades se suma la del aparato burocrático administrativo cuyas prácticas inveteradas obstaculizan con regulaciones que vieja data, la agilidad necesaria para avanzar hacia estructuras alternativas.

impugnatoria, de realizar propuestas setentistas obsolescentes a quienes se arriesgan a apostar por la vía alternativa.

Es en éste, el sector más joven de la comunidad universitaria, donde se releva con mayor fuerza el “exceso ‘político’ de poder”⁴⁰ pues es sobre ellos que se ejerce más directamente a través de los aparatos de evaluación, altamente burocratizados y concebidos desde la episteme eurocéntrica de las “ciencias duras”, pero decisorios al momento de definir prioridades investigativas, y de su peso sobre sus destinos laborales. En sociedades pauperizadas donde las fuentes de trabajo son cada vez más escasas, terminan resignando sus expectativas a los designios de la clausura que impone la estructura de los “claustros” académicos. Por ello, y en última instancia, “lo que el discurso académico no puede tolerar es una posición comprometida”⁴¹, en nuestro caso con su des-prendimiento de la estructuras largamente preexistentes.

Todo ello pone en evidencia que la cuestión está mucho más allá -pero también mucho más *acá*- de los aspectos vinculados con los contenidos y las metodologías a poner en práctica. Por eso se hace necesario encontrar, con los riesgos que implica la circulación normalizada de la retórica decolonial, instancias “fronterizas” para esas estructuras, las que pueden estar funcionando en las prácticas cotidianas pero poco explicitadas en algún nivel de formalización y de sistematización. En efecto, existe en la conciencia de muchos de esos grupos “minoritarios” la vivencia de la “bilingüidad” -tal la designa Mignolo⁴²- y como lo enuncia Llanquinao Trabo:

quiero compartir la dicotomía de los mapuche que vivimos entre dos mundos. Soy una profesional mapuche, conocedora de la sociedad occidental o sociedad nacional chilena y del pueblo mapuche al que pertenezco. Por lo tanto, comprendo la vivencia de los dos mundos. Digo de los dos mundos, por ser ambos diferentes. La sociedad mapuche tiene una cosmovisión distinta, una forma de ver el mundo diferente con lógica distinta a la de la sociedad nacional⁴³.

⁴⁰ Cfr. Zizek, S (2005), ob. cit., p. 13.

⁴¹ Cfr. Zizek, S. (2005) ob. cit.: 12

⁴² Cfr. Mignolo, W. (1996). Bilingualing-love: National Identifications and Cultures of Scholarship in a Transnational World”, in Pfeiffer and García Moreno (Ed.). *Text and Nation*, South Carolina: Camdem House, pp. 123-142.

⁴³ Cfr. Llanquinao Trabo, H. (2004). “La mujer indígena y las reflexiones en el marco de la vida”, en Revista *Lengua y Literatura Mapuche*. Temuco: Universidad de Temuco: N° 11, pp. 152-153.

Esta conciencia y su puesta en circulación en el espacio académico mantiene una cierta relación de complementariedad -cuando no de homogeneidad- en el caso de los “intelectuales” de grupos originarios de otras latitudes, lo que no deja de generar alguna duda acerca de la incidencia en ellos de las especulaciones que, con intención liberadora, se producen en los mismos centros hegemónicos. Quiero decir, son las investigaciones emergentes de las prácticas que se consideran posdisciplinarias de las modernas ciencias sociales las que han macerado su fermento y las que han abierto brechas en los muros construidos por la diferencia colonial, pero que no siempre enraizan en auténticas construcciones desde los lugares habitados por esa diferencia.

Para la opción decolonial, *pensar con* significa buscar construcciones epistemológicas que no se originan en el Estado sino que surgen de los pueblos y sus movimientos visibilizados en sus argumentos, demandas y reclamos. Esto no implica un relativismo o esencialismo cultural, no se trata de una vuelta a los orígenes o de la “pureza” de las tradiciones propias del saber “popular”, ya sea éste indígena, afro o criollo. Por el contrario, significa poner en evidencia otras premisas epistemológicas -premisas “de otro modo”- para (re)pensar las relaciones con la naturaleza, la administración de justicia, las formas de coexistencia, el rol de la autoridad, el sentido de la educación pública.

Por eso es de primordial importancia poner claridad acerca del lugar desde el que se produce el conocimiento a la vez que definir no sólo el para quiénes hacemos lo que hacemos sino más específicamente que lo hacemos *con* ellos, los estudiantes y sus competencias para-académicas devenidas de saberes colectivos.

4. Envío

Si las universidades siguen siendo el lugar social en el que se produce el pensamiento crítico, la innovación y la “invención” de alternativas adecuadas a los espacios socioproductivos de los que forman parte, su nivel de sensibilidad y de compromiso con la reorientación del actual proceso de internacionalización es ineludible. Lo es más aún si se ven a sí mismas como los lugares desde los cuales se generen las más variadas respuestas a los reclamos impostergables de la sociedad. Es en la universidad, por

autonomasia, donde se analiza, describe, interpreta, formula y propone el aparato científico y conceptual, tecnológico y mediático con el cual responder desde la diferencia específica que constituye cada espacio comunitario, a las características generales (“globales”) del presente.

Operar desde esa responsabilidad, con esa conciencia, entendiendo que hoy el saber circula en forma vertiginosa y se propaga por medios antes impensados, implica aceptar el desafío ético de operar *con la multiplicidad de esos saberes*, localizándolos en los lugares específicos de la realidad social inmediata y produciendo *para y con ella* todas las transformaciones que el saber y el hacer reclaman⁴⁴. No se trata de desarticular el rol irrenunciable del estado en el terreno de la educación superior sino de la construcción de una universidad que acompañe y sostenga, desde la función que le es específica, la transformación del mismo estado.

La cuestión radica en encontrar las formas para articular las prácticas de resistencia e insurgencia producidas por los muy distintos movimientos sociales en América Latina con las prácticas teóricas y discursivas (dando estatuto canónico a una “retórica decolonial”), en el convencimiento de que, mientras el aparato académico no se modifique a sí mismo, la diferencia sociocultural hacia dentro de nuestras comunidades y la que mantiene la separación instalada por el poder colonial (hoy global), la búsqueda transformadora puede esclerosarse en una peligrosa retórica vacía, que no respondería a los principios éticos con los que nos guiamos.

Si lo que los académicos latinoamericanos buscamos es mayor equidad en la distribución del saber en beneficio de la vida en medio de la cultura globalizada de la muerte, del ya tantas veces proclamado “fin de la historia”, el camino reclama ser totalmente “otro”. Sería posible, desde esta opción decolonial, que la universidad no desmienta en la práctica -como actualmente ocurre- los principios de igualdad en los que se funda. Es desde la asunción de su rol específico, -crítico ante el poder y creativo ante la emergencia- que reclama desarrollar -como solicita Arturo Roig- “un *pensar fuerte* [...] que implique un

⁴⁴ He propuesto algunas estrategias para el cambio que requerimos en varias participaciones y publicaciones. Cfr. entre ellas, Palermo, Z. (2007). “¿Educar al ‘soberano’ o descolonizar la educación?”, en Revista *Palabra y Persona*, Centro Argentino del P.E.N., Año II, Nº 3, pp. 15-24.

compromiso, no por cierto metafísico, sino básicamente social”⁴⁵. Para ello, como enuncia de Sousa Santos, deberá tener

un papel modesto pero importante en *el reencantamiento de la vida colectiva* sin lo cual el futuro no es apetecible, aunque sí viable. Tal papel se asume como una microutopía. Sin ella, a corto plazo, la universidad [latinoamericana] sólo tendrá corto plazo⁴⁶.

Referencias Bibliográficas

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

———, (2005^a). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y la colonialidad de saberes”, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón, (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del colonialismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Ed., Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana: 79-92.

———, (2005^b). *La hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*, Bogotá. Ed. de la Universidad Javeriana, Instituto Pensar

Coronil, F. (2007). “El Estado de América Latina y sus Estados. Siete piezas para un rompecabezas por armar en tiempos de izquierda”, en Revista *Nueva Sociedad*, N° 210 (www.nuso.org).

De Souza Santos, B. (1998). “De la idea de universidad a la universidad de las ideas”, en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 225-294.

———, (2006). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO – UBA.

Dussel, E. (2001). “Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)”, en Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Bs. Aires: Signos, pp. 57-70.

⁴⁵ Roig, A. (2002), ob. cit., p. 67.

⁴⁶ De Souza Santos, B. (1998). ob. cit., p. 281. El destacado es mío.

——, (2006). “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación)” en *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: UNAM, pp. 21-69.

Escobar, A. (2003, 2005a). “‘Mundos y conocimientos de otro modo’. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”, en *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Universidad del Cauca; y en: *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* N° 4, enero-julio del 2006, Univ. Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 51-161.

——, (2005b). “La cultura habita en lugares: reflexiones sobre el globalismo y las estrategias subalternas de localización”, pp.157-193.

Grosfoguel, R. (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, en: *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* N° 4, enero-julio Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 17-47.

Kaplún, G. (2005). “Indisciplinar la Universidad”, en Walsh, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia-Yala, pp. 213-250.

Lander, E. (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos” en Castro Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 49-69.

Llanquino Trabo, H. (2004). “La mujer indígena y las reflexiones en el marco de la vida”, en *Revista Lengua y Literatura Mapuche*. Temuco: Universidad de Temuco: N° 11, pp.147-156.

Melgarejo Acosta, M. (2003). “Academia, lengua y nación: prácticas, luchas y políticas del conocimiento. Para una genealogía del campo académico en Colombia, en Walsh, C. (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 171-188.

Mignolo, W. (1996). “Bilanguaging-love: National Identifications and Cultures of Scholarship in a Transnational World”, in Pfeiffer and García Moreno (Ed.). *Text and Nation*, South Carolina: Camdem House, pp. 123-142.

——, (2000). “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 55-85.

——,(2003^a). “Las humanidades y los estudios culturales: Proyectos intelectuales y exigencias institucionales, en Walsh, C., pp. 31-58.

——, (2003b). *Historias locales / diseños globales .Colonialidad, Conocimiento subalterno y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ed. Akal

——, (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura” en Castro Gómez y Grosfoguel, pp. 25-46.

Pachón Soto, D. (2007). “Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el Grupo Modernidad/Colonialidad”, en www.nuevasideasdamian.blogspot.com

Palermo, Z. (2001). “Estudios culturales y epistemologías fronterizas en debate”, en Coutinho, E. (Org.) *Fronteiras Imaginadas. Cultura nacional / Teoría internacional*, Río de Janeiro: UFRGS, 200, pp. 169-182.

——, (2002). “Políticas de mercado / políticas académicas: crisis y desafíos en la periferia”, en Walsh, C. Shiw y Castro-Gómez (Ed.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Simón Bolívar, pp.157-174.

——, (2005^a). “La Universidad hoy: modelos imperantes y exigencias para el cambio” en Biber, G. (comp.). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 41-48.

——, (2005b). *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción Ed.

——, (2007). “¿Educar al ‘soberano’ o descolonizar la educación?”, en Revista *Palabra y Persona*, Centro Argentino del P.E.N., Año II, N° 3, pp. 15-24.

——, (2009). “¿Es posible de-colonizar la Universidad? Algunos ensayos de aproximación” en *Temas de Filosofía*, N° 13, Salta: CEFISA, pp. 229-236.

Palermo, Zulma et al. (2002). *Texto cultural y construcción de la identidad. Contribuciones a la interpretación de la “imaginación histórica”*. Salta, S. XIX, (coord.). Facultad de Humanidades: CEPIHA – INSOC, Colección Avances de Investigación, N° 2.

- Palti, E. J. (2005). *Verdades y saberes del marxismo. Reacciones de una tradición política ante su "crisis"*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (1989, 1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad", en Bonilla H. (comp.) *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Ecuador: Libri Mundi, pp. 437- 448.
- , (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en Castro-Gómez, Guardiola Rivera y Millán de Benavidez (Ed.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Centro Ed. Javeriano, pp. 99 -109.
- , (2001). "El Regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento" en *Hueso Húmero*, No. 37. Lima, Perú
- , (2005). "Don Quijote y los molinos de viento en América Latina", en *Estudios Avanzados*, 19 (55), USP, pp. 9-31.
- Roig, A. (1993). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires: CEAL, 2 vol.
- , (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Quito: Univ. Andina Simón Bolívar.
- Sierra, Z. (2003). "Diversidad cultural y desafío a la pedagogía", en *Revista Desafíos*. Bogotá: Universidad de Rosario: N° 9, pp. 38-70.
- , (2004). "¿Por qué el modelo educativo *aculturalizante* de nuestras universidades?", en Sierra, Z. (edit.). *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín: Colciencias, IESALC-UNESCO, Universidad de Antioquia.
- , (2005). "Estudiantes indígenas en la Universidad: ¿qué modelo educativo caracteriza su formación?", en *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: N° 48, 2005, pp. 177-195.
- Walsh, C. (Ed.) (2003), *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Abya Yala – Universidad Andina Simón Bolívar.
- , (Ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed. Abia-Yala.
- , (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial" en *VVAA Interculturalidad*,

descolonización del Estado y del conocimiento, Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 21-71.

Walsh, C.; Shiwuy, F. y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ed- Abya Yala.

Zizek, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.